



Fakultät Bildung

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (IFSP)

Erstprüfender: Herr Prof. Dr. Lars Alberth

Zweitprüfender: Herr Dr. phil. Tilmann Wahne

## **Masterarbeit**

Zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education (M.Ed.)

zum Thema:

# **Bedürfnisorientierte Pädagogik in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft:**

## **Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte**

vorgelegt von: Louisa Johanna Friedrich

Studiengang: Lehramt an Berufsbildenden Schulen – Fachrichtung Sozialpädagogik

Fachsemester: 4

Hamburg, den 14. Dezember 2025

## **Danksagung**

Ich möchte mich bei meinem Erstprüfer Herrn Prof. Dr. Lars Alberth für die fachliche Betreuung und für die wertvollen Anregungen bedanken.

Mein Dank gilt all meinen Liebsten für ihr offenes Ohr, ihr Verständnis und für das Auffangen während dieser intensiven Zeit.

Von Herzen möchte ich mich zudem bei meinem Partner Malte bedanken. Du standest mir während der Erarbeitung dieser Masterarbeit wie ein Fels in der Brandung täglich zur Seite. Ich konnte mich gänzlich auf das Schreiben konzentrieren, weil Du mir immer den Rücken freigehalten hast. Dein Rückhalt und deine Feinfühligkeit haben diese Erarbeitungsphase erleichtert.

## **Vorbemerkung**

In der vorliegenden Masterarbeit werden die Begrifflichkeiten *Kinder*, *pädagogische Fachkräfte* und *Eltern* ausschließlich im Plural verwendet. Dies soll dazu dienen, generalisierende Formulierungen wie *das Kind*, *die Fachkraft*, *die Eltern* zu vermeiden, um die Heterogenität individueller Lebenswirklichkeiten zu berücksichtigen.

Weiter wird der Begriff *Eltern* als Kollektivum verwendet, welches unterschiedlichste Familienformen, wie zum Beispiel Patchworkfamilien, Pflege- und Adoptivfamilien oder Alleinerziehende Familien, miteinschließt. Die Begründung der gewählten Formulierung liegt in der sprachlichen Vereinfachung zugunsten der Textklarheit und nicht in dem Ausschluss oder in der Wertung anderer Familienkonstellationen.

## Abkürzungsverzeichnis

BOP.....	Bedürfnisorientierte Pädagogik
EBP.....	Erziehungs- und Bildungspartnerschaft
GTM.....	Grounded Theory Methode
SGB VIII.....	Achtes Sozialgesetzbuch
UN-KRK.....	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Verteilung von Codes für jedes Dokument; eigene Erstellung .....	51
Abbildung 2: Darstellung des Kodierparadigmas nach Strauss (1987); eigene Erstellung .....	58
Abbildung 3: Zirkuläres Prozessmodell der transparenten Kommunikation; eigene Erstellung .....	66

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>IV</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>V</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Einführung</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1 Relevanz des Themas und Fragestellung</b> .....	11
<b>1.2 Struktureller Aufbau</b> .....	14
<b>2. Theoretische Grundlagen</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 Gegenwärtige Perspektive Kindheit</b> .....	15
<b>2.2 Gegenwärtige Perspektive Elternschaft</b> .....	16
<b>2.3 Begriffsbestimmung: Bedürfnisorientierte Pädagogik</b> .....	17
2.3.1 Prinzip der gewaltfreien Kommunikation .....	18
2.3.2 Prinzip der Partizipation und Autonomieunterstützung.....	19
<b>2.4 Definition und Grundlagen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft</b> ....	20
2.4.1 Paradigmenwechsel: Gemeinsame Verantwortung .....	22
2.4.2 Potenziale der Zusammenarbeit aus Kinderperspektive .....	23
2.4.3 Formen und Methoden von Kooperation mit Eltern.....	24
<b>2.5 Die Bedeutung von Kommunikation in der pädagogischen Praxis</b> .....	25
2.5.1 Die kommunikative und responsive Haltung der pädagogischen Fachkräfte .....	26
2.5.2 Der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers .....	27
<b>2.6 Gesellschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen</b> .....	29
<b>3. Methodik</b> .....	<b>31</b>
<b>3.1 Datenerhebungsmethode: Leitfadeninterview</b> .....	32
<b>3.2 Grundprinzipien der Grounded Theory</b> .....	34
<b>3.3 Schritt für Schritt: Auswertung der Interviews</b> .....	36
<b>4. Darstellung der Ergebnisse</b> .....	<b>40</b>
<b>4.1 Theoretisch begründete Anpassung des Interviewleitfadens</b> .....	40
<b>4.2 Eine erste Annäherung an das Datenmaterial – Das offene Kodieren</b> .....	41
4.2.1 Erste Frage: Gestaltung der alltäglichen Zusammenarbeit mit Eltern .....	41
4.2.2 Zweite Frage: Alltagspraxis und Kooperationsformen .....	42
4.2.3 Dritte Frage: Spannungsfeld Bedürfnisse Eltern und Bedürfnisse Kinder....	43
4.2.4 Vierte Frage: Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte .....	45
4.2.5 Fünfte Frage: Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren .....	46
4.2.6 Sechste Frage: Verständnis und Haltung .....	47
4.2.7 Siebte Frage: Reflexion und Ausblick.....	48

<b>4.3 Zwischenfazit</b> .....	50
<b>4.4 Weiterführende Kategorienentwicklung – Das axiale Kodieren</b> .....	50
4.4.1 Kategorie: Gestaltung von Übergangssituationen.....	52
4.4.2 Kategorie: Elternperspektive und Elternbeteiligung .....	52
4.4.3 Kategorie: Strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen .....	53
4.4.4 Kategorie: Kommunikation und Transparenz .....	54
4.4.5 Kategorie: Partnerschaftliche Zusammenarbeit .....	55
4.4.6 Kategorie: Reflexive Professionalität und Haltung pädagogischer Fachkräfte .....	55
4.4.7 Kategorie: Realisierung des besten Interesses der Kinder .....	56
4.4.8 Strukturierung der Kategorien im Kodierparadigma nach Strauss (1987)....	57
<b>4.5 Zwischenfazit</b> .....	62
<b>4.6 Gänzliche Gestaltung des Theorieentwurfs – Das selektive Kodieren</b> .....	63
4.6.1 Festlegung der Kernkategorie – Offenlegung des roten Fadens .....	63
4.6.2 Herstellung kategorialer Zusammenhänge .....	64
4.6.3 Festlegung der konzeptionellen Gesamtlogik der Theorie .....	65
4.6.4 Integration aller Kategorien um die Kernkategorie .....	66
4.6.5 Validierung der Kategorien und theoretische Sättigung .....	70
4.6.6 Darstellung der zentralen Prozesslogik – Die analytische Geschichte .....	71
<b>5. Diskussion</b> .....	74
<b>5.1 Ausgangspunkt der Analyse</b> .....	74
<b>5.2 Diskussion der Prozessschritte</b> .....	75
5.2.1 Strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen .....	75
5.2.2 Kommunikation und Transparenz.....	77
5.2.3 Übergangsmomente als Kommunikationsprozesse .....	80
5.2.4 Kooperative Expert*innenschaft .....	82
5.2.5 Realisierung des besten Interesses der Kinder.....	84
5.2.6 Reflexive Professionalität und Haltung pädagogischer Fachkräfte .....	87
5.2.7 Der gesamte Prozess .....	88
<b>5.3 Theoretische Implikationen</b> .....	89
<b>5.4 Praktische Implikationen</b> .....	91
<b>5.5 Grenzen der Theorie</b> .....	93
<b>5.6 Ausblick</b> .....	96
<b>6. Fazit</b> .....	98
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	101

## **Abstract**

Die Masterthesis untersucht, *wie* pädagogische Fachkräfte eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern gestalten können, um das beste Interesse der Kinder im Sinne einer bedürfnisorientierten Pädagogik zu realisieren. Die Annahme, dass die Beziehungsqualität zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern maßgeblich darüber entscheidet, *wie* die Bedürfnisse der Kinder im pädagogischen Alltag einer Kindertagesstätte berücksichtigt werden, gilt als Ausgangspunkt dieser Arbeit und bearbeitet daher folgende Forschungsfrage:

*„Wie können pädagogische Fachkräfte die Kooperation mit Eltern gestalten, um eine bedürfnisorientierte Pädagogik für das Kind zu ermöglichen?“*

Die vorliegende Arbeit basiert auf der Methode der *Grounded Theory* (GTM) nach Strauss und Corbin (1996). Vier leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Fachkräften bilden die Grundlage der Datenerhebung. Die Analyse erfolgt über die Prozessschritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens nach Strauss und Corbin (1996). Die Ergebnisse zeigen, dass eine bedürfnisorientierte Zusammenarbeit auf einer kommunikativen Haltung pädagogischer Fachkräfte basiert. Zentrale Bedingungen für eine erfolgreiche Kooperation sind eine transparente Kommunikation, eine Anerkennung elterlicher und pädagogischer Expertise, eine Berücksichtigung der kindlichen Perspektive sowie eine gleichwürdige Orientierung an gemeinsamen Zielen und Lösungen. Strukturelle, zeitliche und personelle Rahmenbedingungen gelten als Mesoebene und beeinflussen das Gelingen einer bedürfnisorientierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Die entwickelte Theorie beschreibt, *wie* Fachkräfte durch transparentes und kommunikatives Handeln, eine responsive Beziehungsgestaltung und kooperative Aushandlungsprozesse in der pädagogischen Praxis gestalten. So kann das Kindeswohl als auch die partnerschaftliche Zusammenarbeit realisiert werden.

## 1. Einführung

Die frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung sowie die Sichtweise des Konzepts der „Agency“, welches besagt, dass „Kinder als Konstrukteure ihrer sozialen und kulturellen Welt konzeptualisiert“ werden, hat in den vergangenen Jahren eine immer zentralere Rolle im bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskurs eingenommen. Dies ist nicht nur auf den gesellschaftlichen Wandel und den gestiegenen Bedarf an Betreuungsplätzen zurückzuführen, sondern auch auf die gewachsenen Ansprüche an eine qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 13, 16).

Die gesellschaftliche Perspektive, welche die Kindheit „als Lebensphase der größten Lernfähigkeit“ (Wiebe, 2019, S. 153) betrachtet, als auch „starke Bildungs- und Förderimperative“ führen zu „Unsicherheiten“ und zu einem Druckgefühl für die Elternschaft (Betz, 2022, S. 47). Eine weitere Verunsicherung im „Eltern-Sein“ zeigt sich durch die steigende Anzahl von Erziehungsratgebern (Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 24; zitiert nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2006, S. 6). Ebenso wird den pädagogischen Fachkräften bedeutende Anforderungen und Aufträge zugesprochen: So sind Kindertageseinrichtungen laut des § 22 (2) Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) unter anderem verpflichtet, die Kinder in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten sowie eine additive Rolle in der familiären Erziehung und Bildung einzunehmen (Wiebe, 2019, S. 155).

„Kitas sind stets gefordert, sich Veränderungen und Herausforderungen zu stellen und Antworten auf aktuelle Fragen zu finden. Dies kann gelingen, wenn alle Beteiligten die Kita als Lernende Organisation verstehen und in geteilter Verantwortung als Team zusammenarbeiten. Wenn Kitas nicht nur auf den Wandel im Alltag reagieren, sondern ihn als Lernende Organisation und als Ort gelebter Demokratie gemeinsam mit Kindern und Eltern aktiv gestalten wollen, bedarf es eines ganzheitlichen Blicks auf das System Kita“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S.2).

Um diesen Anforderungen auf der familiären und institutionellen Seite gerecht zu werden, „ist eine partnerschaftliche Zusammenarbeit und Kooperation von Eltern und pädagogischen Fachkräften notwendig“ (Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 24; zitiert nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2006, S. 6). So hat sich das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in diesem Kontext der pädagogischen Praxis etabliert. Diese Partnerschaft geht über einen reinen Informationsaustausch hinaus und zielt auf eine intensive und vertrauensvolle Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften ab. Diese geteilte Verantwortung beinhaltet die Ziele einer qualitativ hochwertigen Beziehungsgestaltung, einer Qualitätsentwicklung der Einrichtung, sowie des besten Interesses der Kinder (Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 24; zitiert nach Roth, 2013a, S. 121). Durch einen Austausch der Beteiligten werden unterschiedliche

Perspektiven, Bedürfnisse sowie Wünsche in Aushandlungsprozessen sichtbar, welche „prägend für das gesellschaftliche zukünftige Zusammenleben“ (Hornik et al., 2020, S. 4) sind. „Die Auseinandersetzung mit der Thematik ist von großem Interesse, da eine Wirkung der pädagogischen Qualität in frühpädagogischen Einrichtungen auf die Bildung und Entwicklung der Kinder nachzuweisen ist“ (Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 24; zitiert nach Tietze, 2012, S. 436). Außerdem bieten pädagogische Kontexte ein geeignetes Umfeld, um das achtsame Aushandeln unterschiedlicher Perspektiven zu erproben, um insbesondere Kinder in ihrer zukünftigen gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeit zu stärken (Bargsten, 2013, S. 331).

Dies impliziert folgendes:

„Kooperationsformen auf Augenhöhe müssen sowohl zwischen Fachkräften und Eltern als auch zwischen Kindern und Erwachsenen gepflegt und gestaltet werden, damit sich zum einen Synergieeffekte durch die Berücksichtigung mehrfacher Perspektiven ergeben können und damit zum anderen Verantwortung gemeinsam getragen werden kann“ (Platte, 2020, S. 92).

Hier setzt die bedürfnisorientierte Pädagogik als Leitprinzip an. Diese Haltung bietet einen Perspektivwechsel, sodass die unterschiedlichen und teils konkurrierenden Bedürfnisse aller – Kinder, Eltern und Fachkräfte – in den Mittelpunkt gerückt werden. Dieser Ansatz erfordert seitens der Erwachsenen eine wertschätzende Haltung, eine Kommunikation auf Augenhöhe sowie „eine strukturelle Verankerung von Partizipation“ (Knauer, 2020, S. 650). „Wenn Kitas [demnach] nicht nur auf den Wandel ... reagieren, sondern ihn als Lernende Organisation und als Ort gelebter Demokratie gemeinsam mit Kindern und Eltern aktiv gestalten wollen, bedarf es eines ganzheitlichen Blicks auf das System Kita“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 2).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Haltung pädagogischer Fachkräfte gewinnt und *wie* Erzieher\*innen die Zusammenarbeit mit Eltern gestalten können. Dies wird im folgenden Kapitel aufgegriffen, indem die „Institutionalisierung der Kindheit“ (Wahne, 2021, S. 72) und die damit einhergehende enge Verknüpfung aus Familie und Institution als eine Ursache der partnerschaftlichen Zusammenarbeit erläutert wird.

## 1.1 Relevanz des Themas und Fragestellung

„Im letzten Jahrzehnt erfährt aus der Vielfalt an kindheitsbezogenen Lesarten insbesondere die *Institutionalisierung der Kindheit* [hervorgehoben] eine fundamentale Bedeutung. Die immer voran getriebene institutionelle und [sozial-]pädagogische Arrangierung des [früh]kindlichen Alltages, kann jedoch nicht ohne die aktuellen gesamtgesellschaftlichen Zeittendenzen gedacht werden. Zum einen bilden Flexibilisierung und die damit zusammenhängende doppelte Entgrenzung von Arbeits- und Lebenszeit [der Erwachsenen] eine wesentliche Hintergrundfolie für den Ausbau der Kindertagesbetreuung“ (Wahne, 2021, S. 72).

Die Relevanz einer engen Verzahnung von Familie und Kita ergibt sich demnach aus der Tatsache, dass viele Kinder einen Großteil ihres Alltags in institutioneller Betreuung verbringen. Diese „*Institutionalisierung der Kindheit* [hervorgehoben]“ (Wahne, 2021, S. 27) betont die Wichtigkeit, die Lebenswelten der Kinder miteinander zu verbinden, um das beste Interesse für sie zu realisieren (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 119). Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien ist daher in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus von Fachdiskurs und Bildungspolitik gerückt und bildet eine wesentliche Grundlage für die kindliche Entwicklung. Sie findet ihren Ausdruck im Konzept der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“, welches in den Bildungsplänen der Länder fest verankert ist (Betz, 2019, S. 86; zitiert nach Viernickel et al. 2013, S. 126; Stange, 2012, S. 16). Ebenso ist die Kooperation zwischen Tagesbetreuung und Familie im *SGB VIII § 22 Grundsätze der Förderung* gesetzlich festgeschrieben (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz & Bundesamt für Justiz, o.D.).

Die Familie gilt als erster und wichtigster Bildungsort, in dem Kinder sich ihr Lebensumfeld, einschließlich Vorstellungen und Werte, aneignen. Zudem gilt die Kita als erste institutionelle Bildungserfahrung und knüpft damit am familiären Kontext an. Eine gelingende Partnerschaft, die auf gegenseitigem Vertrauen und Respekt basiert, ist daher entscheidend, um die Bildungsprozesse der Kinder bestmöglich zu unterstützen und ihnen Sicherheit zu geben (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 118).

„Im Rahmen von echten *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* [hervorgehoben] arbeiten Eltern – anders als in früheren Ansätzen und Konzeptionen der Elternarbeit – mit pädagogischen Fachkräften ... umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder“ (Betz, 2019, S. 89; zitiert nach Stange, 2012, S. 15).

Mit dem Konzept der Partnerschaft ist ein Paradigmenwechsel verbunden: weg von „traditionellen Formen der Elternarbeit“ (Lochner et al., 2020, S. 520), hin zu gleichwürdigen Kooperationen auf Augenhöhe. Dieser Wandel impliziert eine Abkehr von asymmetrischen Mustern, in denen Fachkräfte als alleinige Expertinnen und

Experten auftreten. Zugleich verweist dieser Wandel auf differenzierte Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte (Betz, 2019, S. 89; Lochner et al., 2020, S. 520). „Deshalb sind Eltern und Familien als Expertinnen und Experten des Kindes unerlässlich für eine gelingende Partnerschaft mit der Kindertageseinrichtung“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 118). Weiter erhöhen gesellschaftliche Veränderungen, wie eine wachsende Vielfalt an Familienformen und Familienrealitäten sowie „Leitbilder guter Kindheit“ und „guter Elternschaft“ die Komplexität der Zusammenarbeit (Betz, 2022, S. 41-47). Fachkräfte sind daher gefordert, auf diese unterschiedlichen Lebensrealitäten zu reagieren und die Kita als eine „lernende Organisation“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 126) zu verstehen. Dadurch kann eine Praxis gestaltet werden, die allen Akteur\*innen – ganz gleich ob klein oder groß – eine respektvolle Begegnung ermöglicht.

An dieser Stelle setzt die Bedürfnisorientierte Pädagogik (BOP) an, die die Kinder als aktive und kompetente Subjekte in den Mittelpunkt stellt:

„Es stehen also die Bedürfnisse, Gefühle und Grenzen eines jeden Mitglieds der Gemeinschaft gleichwütig im Zentrum der Aufmerksamkeit. Jeder Erwachsene und jedes Kind wird mit seinen Bedürfnissen gesehen, wird mit seinen Gefühlen wahrgenommen und in seinen ganz individuellen Grenzen geachtet ...“ (Wedewarth & Hohmann, 2024, S.8).

Um die Bedürfnisse aller Beteiligten, insbesondere die der Kinder, wahrzunehmen, ist die Kooperation zwischen Fachkräften und Eltern entscheidend. Allerdings wird im Fachdiskurs die Perspektive der Kinder innerhalb der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft selbst oft vernachlässigt; sie werden zu „Objekten der Zusammenarbeit“ (Betz, 2015, S. 49), anstatt sie als eigenständige Akteur\*innen zu beteiligen (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 126). Eine intensiviertere Partnerschaft der Erwachsenen kann zudem für Kinder ambivalent sein, da sie einerseits mehr Einflussmöglichkeiten bedeutet, andererseits aber auch Freiräume einschränken kann, wenn Eltern und Fachkräfte sich zu stark gegen die Kinder verbünden (Betz, 2018, S. 26). „In vielen pädagogischen Einrichtungen herrscht bislang noch das Bild, ein Kind müsse erzogen werden und durch einen Erwachsenen manchmal schmerzlich erfahren, wie das harte Leben sei“ (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 9). Auch die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zeigt in der Empirie vielmehr ein Bild der unzureichenden Umsetzung aufgrund struktureller Hürden, wie fehlende Zeit- und Personalressourcen, die eine intensive Zusammenarbeit erschweren (Betz, 2018, S. 27). Zudem existieren inhärente Widersprüche im Erziehungs- und Bildungspartnerschaft Konzept selbst, etwa zwischen dem Anspruch auf eine symmetrische Beziehung und dem pädagogischen Auftrag zur Intervention und Unterstützung. Es entsteht ein Dilemma, bei dem Fachkräfte zwar das Ideal der

Gleichberechtigung anerkennen, in der Praxis aber oft aus einer institutionellen Logik heraus handeln, die zu asymmetrischen Interaktionen führt (Betz et al., 2019, S. 63). Um diesen Aspekten entgegenzuwirken, priorisiert die bedürfnisorientierte Pädagogik eine Haltung, die auf einer gleichwürdigen Beziehung zwischen allen Beteiligten beruht, sodass sich Fachkräfte, Eltern und Kinder auf Augenhöhe begegnen können. Durch die respektvolle, wertschätzende und achtsame Haltung, erlangen Kinder eine Stimme, um ihre Rechte und Perspektiven vertreten zu können (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 14; zitiert nach Juul, 2013).

Aus diesen Spannungsfeldern zwischen Idealen, Praxisrealität – wie ich sie selbst als pädagogische Fachkraft erlebe – und dem Anspruch einer Bedürfnisorientierten Pädagogik, welches neben der Elternperspektive auch die Kinderperspektive berücksichtigt, erschließt sich das Thema „Bedürfnisorientierte Pädagogik in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte“ dieser Arbeit. Mich interessiert im Rahmen dieser Arbeit, *wie* Fachkräfte die Beziehungsqualität bedürfnisorientiert gestalten können, damit die Kinder inmitten dieser feinfühligsten Verbindung aufwachsen. Weiter interessiert mich, *wie* eine gleichwürdige Beziehung zu den Kindern aufgebaut werden kann, nicht, wie Erwachsene sie am besten beeinflussen können. Diese Arbeit soll demnach praktische Handlungsmöglichkeiten, Strategien und Wertehaltungen von pädagogischen Fachkräften aufzeigen. Im Rahmen dieser Arbeit werden Leitfadeninterviews mit vier pädagogischen Fachkräften geführt, welche durch den Forschungsstil der *GTM* nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) ausgewertet werden. „Grounded Theory ist ein wissenschaftstheoretisch begründeter Forschungsstil und gleichzeitig ein abgestimmtes Arsenal von Einzeltechniken, mit deren Hilfe Interviews ... schrittweise eine in den Daten begründete Theorie [eine ‚grounded theory‘ [hervorgehoben]] entwickelt werden kann“ (Strauss & Corbin, 1996, S. VII).

Ziel dieser Arbeit ist es eine Theorie zu entwickeln, *wie* pädagogische Fachkräfte die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gestalten können, um eine bedürfnisorientierte Pädagogik für das Kind zu ermöglichen und *wie* pädagogische Fachkräfte, die Perspektiven des Kindes berücksichtigen können, ohne die realen Herausforderungen und strukturellen Rahmenbedingungen auszublenden.

Die Forschungsfrage lautet:

*„Wie können pädagogische Fachkräfte die Kooperation mit Eltern gestalten, um eine bedürfnisorientierte Pädagogik für das Kind zu ermöglichen?“*

## 1.2 Struktureller Aufbau

Zu Beginn werden im zweiten Kapitel die theoretischen Grundlagen dargelegt, die der Arbeit einen begrifflichen und konzeptionellen Rahmen geben. Dazu gehören die gegenwärtigen Perspektiven auf Kindheit und Elternschaft, die Begriffsbestimmung der bedürfnisorientierten Pädagogik, die Definition und die Grundlagen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sowie die Darstellung der Bedeutung von Kommunikation innerhalb der pädagogischen Praxis. Die theoretischen Grundlagen werden durch die gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen abgerundet.

Danach folgt die Methodik, die einen Einblick in das forschungsmethodische Vorgehen gibt und die Datenerhebungsmethode darstellt. Des Weiteren werden die Grundprinzipien der *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin (1996) beleuchtet, die die Beschreibung der offenen, axialen und selektiven Prozessschritte miteinschließt.

Das vierte Kapitel stellt die Ergebnisse dar. Es folgt eine „theoretisch begründete Anpassung des Interviewleitfadens“. Anschließend wird eine erste Annäherung an das Datenmaterial, sprich das offene Kodieren, präsentiert. Anschließend folgt der Prozessschritt des axialen Kodierens, der die weiterführende Kategorienentwicklung darlegt. Anknüpfend daran wird das Kodierparadigma vorgestellt, welches sich an Strauss (1987) orientiert. Die gänzliche Gestaltung des Theorieentwurfs, sprich das selektive Kodieren, schließt das Kapitel der Ergebnisse ab.

In der Diskussion gilt es den Ausgangspunkt der Analyse aufzuzeigen und die Prozessschritte zu diskutieren. Das Kapitel umfasst zudem die theoretischen und praktischen Implikationen der sozialpädagogischen Praxis sowie die Grenzen der generierten Theorie als auch den Ausblick dieser Arbeit.

Es folgt das Fazit dieser Arbeit, das die zentralen Erkenntnisse zusammenfasst. Abschließend wird das Literaturverzeichnis aufgeführt.

## 2. Theoretische Grundlagen

Die theoretischen Grundlagen erzeugen ein erstes Verständnis, wie pädagogische Fachkräfte, Eltern, Kinder sowie institutionelle Strukturen zusammenwirken. Zunächst werden die gegenwärtigen Perspektiven auf die Kindheit sowie auf die Elternschaft dargestellt. Darauf aufbauend folgt eine Einführung in die bedürfnisorientierte Pädagogik, welche durch das Konzept der gewaltfreien Kommunikation sowie dem

Prinzip der Partizipation und Autonomieunterstützung vervollständigt wird. Ein weiterer Schwerpunkt der theoretischen Grundlagen liegt auf der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Die Potenziale des Kindes, die sich aus dieser Partnerschaft ergeben, sowie die Formen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden ebenfalls dargestellt. Abschließend widmet sich dieses Kapitel den institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen – darunter beispielsweise die UN-Kinderrechtskonvention.

## **2.1 Gegenwärtige Perspektive Kindheit**

„Der gesellschaftliche und politische Blick auf Kinder und ihre Lebenswelten hat sich in den letzten Jahrzehnten maßgeblich gewandelt“ (Braches-Chyrek, 2020, S. 449). Den Ausgangspunkt für dieses neue Verständnis bildet die sogenannte „new sociology of childhood“, die sich durch „eine scharfe Abkehr von der klassischen Sozialisationstheorie“ beschreiben lässt (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 13). Durch soziologische Kindheitsforschung „New Childhood Studies“ wird ersichtlich, dass Kinder an für sie relevanten Entscheidungen beteiligt und in der Gestaltung von pädagogischen Settings als Bildungspartner\*innen ernstgenommen und respektiert werden müssen (Höke & Velten, 2025, S. 53). Dies impliziert, dass die kindheitssoziologische Perspektive die Kompetenzen der Kinder fokussiert und sie nicht als passive Objekte oder als Unfertige von Erziehungsmaßnahmen betrachtet (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 32; Betz, 2022, S. 43). Im Zentrum dieser neuen Sichtweise steht das Konzept der „Agency“, welches besagt, dass „Kinder als Konstrukteure ihrer sozialen und kulturellen Welt konzeptualisiert“ werden (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 13). Diese Vorstellung wird durch subjektbezogene Bildungstheorien gestützt, die die Kinder als kompetente Gestalter\*innen der eigenen Entwicklung begreifen (Knauer, 2020, S. 650). „Gleichzeitig finden Bildungsprozesse des Einzelnen immer in sozialen Kontexten statt“ (Knauer, 2020, S. 650). Kinder werden nicht mehr nur als Wesen betrachtet, die auf die Einflüsse ihrer Umwelt reagieren, sondern als Rechtssubjekte, die ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten und beeinflussen. Sie leisten selbst einen aktiven Beitrag zu ihrer eigenen Lern- und Kompetenzentwicklung und sind somit Mitgestalter\*innen ihrer persönlichen Bildungsbiografie (Höke & Velten, 2025, S. 52-53).

Aus der Anerkennung von Kindern als Subjekte mit eigenen Rechten ergibt sich eine duale Verantwortung für die Erwachsenenwelt. Einerseits sind Eltern sowie staatliche Institutionen verpflichtet, Kinder zu schützen und für ihr Wohlergehen zu sorgen.

Andererseits haben Kinder als Träger\*innen eigener Rechte auch das Recht auf Mitgestaltung. Das bedeutet, „sie können und sollen ihre möglichen und jeweils individuellen Schutzinteressen äußern“ (Braches-Chyrek, 2020, S. 446). Die Verantwortung der Erwachsenen wird dadurch nicht gemindert, sondern erweitert. Da „[d]as von Natur aus stetig lernende Kind ... gezielt durch Erwachsene gefördert“ (Betz, 2022, S. 46) wird, sollen sie die Beziehung zu den Kindern am „Kindeswohl“ ausrichten und dabei ihre eigenen Haltungen und die sozialen Verhältnisse kontinuierlich kritisch reflektieren (Braches-Chyrek, 2020, S. 449).

Diese moderne Auffassung von Kindheit wird stark von gesellschaftlich geteilten „Leitbildern guter Kindheit“ geprägt, welche definieren, „wie Kindheit als Lebensphase gegenwärtig und zukünftig gut gestaltet werden kann und soll“ (Betz, 2022, S. 43). Solche Leitbilder konstruieren Kindheit als eine besonders schützenswerte Phase, in der Kinder als verletzlich gelten und materiell abgesichert sein sollen (Betz, 2022, S. 45). Gleichzeitig dominiert die bereits erwähnte Vorstellung der Kinder als Unfertige, die gezielt durch Erwachsene gefördert werden müssen. Diese Leitbilder haben weitreichende Konsequenzen, da sie konkrete Handlungserwartungen an Eltern und pädagogische Fachkräfte stellt sowie diese an die Kinder selbst formulieren (Betz, 2022, S. 43). „So wird etwa der [weitere] Ausbau institutioneller Angebote und Maßnahmen, die sich speziell an Kinder und deren Bedürfnisse als Kinder richten, ausschließlich positiv konnotiert“ (Betz, 2022, S. 44).

## **2.2 Gegenwärtige Perspektive Elternschaft**

Der soziale Wandel stellt gegenwärtig gänzlich andere Anforderungen an das Elternsein, als es noch zu Beginn der 1960er Jahre war (Lange & Alt, 2020, S. 395). „Die Folge ist, dass noch nie zuvor in der Geschichte unseres Kulturkreises die frühkindliche Erziehung den Eltern so exklusiv überantwortet und von ihnen als zu verantwortende Aufgabe gesehen [wurde]“ (Ruckdeschel, 2015, S. 192; zitiert nach Nave-Herz, 2012, S. 35; Kaufmann et al. 1982, S. 530). In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die Anforderungen an Elternschaft in der heutigen Gesellschaft erheblich gestiegen sind. Diese Entwicklung ist vor allem auf die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Veränderungen sowie auf neu hinzukommende Themenfelder, wie beispielsweise auf die Bildungsexpansion, zurückzuführen. Eltern sind sich ihrer Verantwortung bewusst, jedoch sehen sie sich gleichzeitig mit gesellschaftlichen Erwartungen herausgefordert (Lange & Alt, 2020, S. 396-397).

Da die gegenwärtige Elternschaft in einem Spannungsverhältnis mit den beschriebenen Erwartungen und Verantwortungen steht, werden vermehrt Überforderung und Überanstrengung statt Glück und Zufriedenheit mit Elternsein assoziiert. Zudem besagt das Leitbild „verantworteter Elternschaft“, dass nur dann Kinder in die Welt gesetzt werden sollten, wenn man auch bereit ist, sich materiell als auch zeitlich ausreichend um den Nachwuchs zu kümmern (Ruckdeschel, 2015, S. 192; zitiert nach Kaufmann, 1990). „Das Aufwachsen von Kindern bedarf also einer intensiven Begleitung und Betreuung durch die Eltern, was im Idealfall die ständige Verfügbarkeit mindestens eines Elternteils für das Kind bedeutet“ (Ruckdeschel, 2015, S. 193; zitiert nach Nave-Hertz, 2012; Meyer, 2002).

Festzuhalten ist, dass die gegenwärtigen Vorstellungen „guter Elternschaft“ eng mit gesellschaftlichen Erwartungen und einem daraus entstehenden Druck verbunden sind. Eltern sollen demnach aktiv an der Entwicklung kindlicher Kompetenzen teilhaben und diese Prozesse begleitend zu den Angeboten externer „Bildungs- und Betreuungsinstitutionen“, wie beispielsweise die Kindertagesstätte, unterstützen. Damit werden sie in gewisser Weise zu Expert\*innen für die individuelle Förderung ihrer Kinder. Betz (2022) betont weiter, dass die Umsetzung sowie die Qualität des elterlichen Engagements maßgeblich von der gesellschaftlichen Position sowie von den zur Verfügung stehenden sozio-ökonomischen Ressourcen abhängen (S. 46-47).

### **2.3 Begriffsbestimmung: Bedürfnisorientierte Pädagogik**

Die innere Haltung ist ausschlaggebend dafür, wie die Interaktionen mit den Kindern bewertet wird. „In der Bedürfnisorientierten Pädagogik gehen alle Beteiligte eine gleichwürdige Beziehung ein, in der jedes Mitglied, egal ob groß oder klein, als vollständige Persönlichkeit wahrgenommen wird“ (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 14). Damit lässt sich die BOP als eine zentrale Gegenstrategie zum Adultismus erklären, indem eine Grundhaltung unter anderem aus Achtung, Respekt und Wertschätzung eingenommen wird (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 14; zitiert nach Juul 2013).

Die bedürfnisorientierte Pädagogik ist geprägt von Werten, wie Empathie und einem respektvollen Miteinander, wodurch sich junge und alte Beteiligte in achtsamen Rahmenbedingungen bewegen und gemeinsam nach einer Konsensorientierung streben. Der Aushandlungsprozess wird bedeutsam, da Kinder sowohl emotionale Sicherheit als auch Raum zur Erkundung benötigen. Anstatt Anweisungen vorzugeben, ermöglicht ein diskursives Vorgehen den Kindern, ihre Bedürfnisse einzubringen.

Dadurch kann eine gemeinsame Gestaltung zwischen Bindung und Autonomie entstehen (Bowlby, 2021, S. 14). Zudem ermöglicht es den Kindern in die Verantwortung zu kommen, indem sie Kompromisse zwischen den Bedürfnissen aller finden, miteinander in Verbindung sind und ein Gefühl für die eigenen als auch ein Mitgefühl für die Bedürfnisse anderer entwickeln können (Baum & Schneider, 2024, S. 99).

Im Mittelpunkt dieser Pädagogik stehen die Gefühle, Interessen und Bedürfnisse, die jeder Mensch mit in die Gruppe bringt, sodass Werte dynamisch ausgehandelt werden und eine Bereicherung und Solidarität innerhalb dieses Miteinanders entstehen kann (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 5-8). Dieses beschriebene „Miteinander-in-Beziehung-Sein“ setzt eine Haltung der Erwachsenen voraus, die Kinder mit ihren Gefühlen, Interessen und Bedürfnissen als einen gleichwürdigen Teil der Gesellschaft wahrnehmen. Zudem bedarf es eines Paradigmenwechsels der Pädagogik, die sich als eine Lerngemeinschaft betrachtet und Aushandlungsprozesse praktiziert – ohne Konsequenzen (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 8). Die soziale Ungleichheit und die damit einhergehende Machtlosigkeit, die Kinder aufgrund ihres Alters in früheren und adultistischen Erziehungsstilen erfahren haben, werden durch die Haltung der bedürfnisorientierten Pädagogik überwunden. Die BOP betrachtet jeden Menschen als ein eigenständiges Individuum, das aus nachvollziehbaren Gründen handelt und das innere Bedürfnis verspürt, sich selbst zu entfalten, weiterzuentwickeln und zu wachsen. Aufbauend auf dem humanistischen Menschenbild, wird davon ausgegangen, dass Menschen bestrebt sind, Herausforderungen selbstbestimmt zu lösen (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 14). Kinder werden in Entscheidungen miteinbezogen, die individuelle Integrität wird berücksichtigt, ein gegenseitiges Vertrauen wird aufgebaut und die Kompetenzen der Kinder werden anerkannt (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 10-11).

### **2.3.1 Prinzip der gewaltfreien Kommunikation**

Indem Erwachsene sich mit der Thematik Gewalt auseinandersetzen, erlangen sie eine Sensibilität für Machtasymmetrien zwischen alt und jung im (pädagogischen) Alltag. Zwei Formen von Gewalt lassen sich unterscheiden. Da wäre die seelische und emotionale Gewalt, welche sich bereits anhand kleiner Momente, wie ein abwertender Blick, bis größeren Momenten, wie sprachliche Gewalt (*Meinst du, der Weihnachtsmann bringt dir noch ein Geschenk, wenn du dich so verhältst*) beschreiben lässt. Kinder, die emotionaler und seelischer Gewalt ausgesetzt sind, erfahren unter anderem

Demütigung, Diskriminierung und Ausgrenzung (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 95). Die zweite Form von Gewalt ist die körperliche Gewalt. Diese Form ist weitaus sichtbarer und lässt sich beispielsweise durch Schlagen seitens der Erwachsenen erklären (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 97).

Die bedürfnisorientierte Pädagogik erkennt sich als Gegenpol und setzt auf ein friedvolles „MiteinanderSEIN“ (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 8). Daher ist es bedeutsam, dass Erwachsene ihr Konfliktverhalten reflektieren, sodass die persönliche Einstellung zu Konflikten sowie die erlebten Konfliktmuster hinterfragt werden können. Zudem sind Kinder auf erwachsene Bezugspersonen angewiesen, die sie bei der Entwicklung ihrer Konfliktfähigkeit unterstützen (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 177). Weiter schützt die gewaltfreie Kommunikation in einer gleichwürdigen Beziehung die Integrität beider Konfliktpartner\*innen. Die Integrität beinhaltet die Wahrung der physischen und psychischen Grenzen sowie die persönliche Vorstellung darüber, wenn die eigenen Bedürfnisse und Gefühle missachtet werden (Baum & Schneider, 2024, S. 26; zitiert nach Wilhelm, 2019, S. 49, 72).

### **2.3.2 Prinzip der Partizipation und Autonomieunterstützung**

Nach Juul (2016) hat sich der Blick auf die Position der Kinder gesellschaftlich in der vergangenen Zeit stark verändert. Während die Kinder früher in einer untergeordneten und von den Erwachsenen abhängigen Rolle standen, verfügen sie gegenwärtig über deutlich mehr Autonomie und Entscheidungsfreiheit für ihr individuelles Leben (S. 65).

„Bereits Reformpädagog\*innen wussten, dass Kinder keine Objekte sind, in die etwas wie mit einem Trichter eingeführt und denen etwas beigebracht wird, sondern, dass sie ihr Leben selbst gestalten wollen und am Lernen interessiert sind“ (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 15).

Die bedürfnisorientierte Pädagogik positioniert die Kinder mit ihren Bedürfnissen in den Fokus und grenzt sich dadurch von dem konservativen Erziehungskonzept, welches durch eine autoritäre erwachsenzentrierte Führungsrolle geprägt ist, ab. Statt Strafe, Gewalt und Manipulation, erfahren die Kinder durch die BOP ein „MiteinanderSein“ sowie ein „ZusammenSEIN“ (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 8-9).

Kinder sind sowohl heutzutage als auch zukünftig ein Teil der Gemeinschaft und besitzen daher ein grundlegendes Recht auf Teilhabe. Die zentrale Frage besteht demnach nicht (mehr) darin, *ob* Partizipation gewährt werden soll, sondern vielmehr, *wie* sie unter Berücksichtigung der individuellen Entwicklungsbedingungen der Kinder sowie der

gegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen umgesetzt werden kann (Knauer, 2020, S. 652; zitiert nach Oerter, 2005, S. 7).

Weiter brauchen Kinder Erwachsene, die eine verantwortungsvolle Haltung im Sinne der bedürfnisorientierten Pädagogik einnehmen, um die kindliche Partizipation als auch die Autonomie zu realisieren. Es gilt die Bedürfnisse der Kinder ernst- und wahrzunehmen, die Integrität zu wahren und Kinder in Entscheidungen miteinbeziehen, die sie betreffen. So kann ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden und die Kinder erfahren sich als aktive Mitgestalter\*innen, die mit ihren Gefühlen, Bedürfnissen, Interessen sowie in ihren Rechten und Kompetenzen respektiert und gesehen werden (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 10; Nentwig-Gesemann et al., 2020, S. 9).

#### **2.4 Definition und Grundlagen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft**

Im Kontext der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Professionellen in Bildungsinstitutionen existiert eine Vielzahl an Begrifflichkeiten, deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten jedoch noch nicht hinreichend definiert sind. Dazugehören unter anderem die Fachbegriffe „Elternarbeit“, „Elternbeteiligung“, „Elternmitwirkung“, „Eltern-Kooperation“ sowie die „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Betz, 2015, S. 17). „Diese Begriffe bezeichnen ähnliche, z.T. aber auch verschiedene Sachverhalte und fokussieren bisweilen sehr unterschiedliche Aspekte der Zusammenarbeit“ (Betz, 2015, S. 17).

Die Bezeichnung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft entstand ursprünglich im Kontext der Kindertagesstätten-Pädagogik und diente dazu, die enge Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuung und Eltern zu verdeutlichen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021, S. 345). Parallel dazu wurde die Begrifflichkeit der Bildungspartnerschaft geprägt, welcher damals insbesondere den schulischen Bereich formeller Bildung betonte. Im Jahr 1990 war erstmals die anerkannte Annahme vertreten, dass auch der Elementarbereich – Betreuung drei bis sechs Jähriger – einen eigenständigen Bildungsauftrag erfüllen würde, wodurch beide Konzepte zusammengeführt wurden. Daraus entwickelte sich die gegenwärtige Auffassung, dass im frühkindlichen Bereich von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gesprochen werden sollte (Stange, 2013, S. 26).

Laut des Dudens (2025) ist die *Erziehung* mit einem in der Kindheit anerzogenem Benehmen gleichzusetzen. Typische Wortverbindungen sind unter anderem Betreuung,

Ausbildung und Bildung, was die zweite Begrifflichkeit erwähnt. Der Begriff *Bildung* stammt aus dem althochdeutschen *bildunga* und heißt so viel wie Schöpfung, Bildnis oder Gestalt. Dabei kann die Bildung unter anderem auf ein gutes Benehmen hindeuten. Betz definiert die Partnerschaft wie folgt:

„Mit Partnerschaft wird dabei zumeist Wechselseitigkeit, geteilte Verantwortung, gemeinsames Handeln, Dialogbereitschaft, intensive Kommunikation und Kooperation ‚auf Augenhöhe‘, symmetrische Beziehungen, Gleichwertigkeit, täglicher Austausch, Offenheit, Vertrauen, Respekt, Mitwirkung sowie Machtteilung verbunden“ (Betz, 2018, S. 21).

Für diese wissenschaftliche Arbeit wird mit der Begrifflichkeit der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verschiedene Varianten einer organisierten Kommunikation beziehungsweise Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen, demnach pädagogischen Fachkräften, und Familien, folglich Eltern, verstanden (Betz, 2015, S. 18; zitiert nach Stange 2012). Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft impliziert eine kooperative Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern, also eine besondere Ausprägung von Elternarbeit und verweist auf eine Zieldimension (Stange, 2013, S. 27).

Die heutige Kindheitsforschung bringt allerdings eine neue Perspektive auf die Kinder mit sowie eine subjektive Sichtweise. Bildung wird in diesem Kontext als Selbstbildung und die Kinder als Ko-Konstrukteur\*innen ihrer individuellen Entwicklung betrachtet. Dieser Perspektivwechsel zeigt die Kinder als Akteur\*innen, die sich die Welt autonom aneignen und diese nach ihren persönlichen Bedürfnissen und Gefühlen gestalten (Stange, 2013, S. 29; zitiert nach Honig, 1996; Honig et al., 1999; Engelberth & Herlth, 2002). Dies erfordert auf Seiten der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten eine ganzheitliche Perspektive, die neben den Eltern und den Bildungseinrichtungen, auch die gesamte Bildungs- und Präventions-Infrastruktur (Institutionen), berücksichtigt. Diese heutige Schaffung eines positiven sozialen Umfelds gilt dabei als zentraler Faktor, wie es auch im SGB VIII (§1) mit dem Ziel einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt betont wird. Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, dass die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eine Kooperation und Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern (sowie weiteren Personen) beschreibt. Im Mittelpunkt steht dabei immer das Wohl der Kinder (Stange, 2013, S. 28-29).

### 2.4.1 Paradigmenwechsel: Gemeinsame Verantwortung

Sachlich betrachtet begegnen sich pädagogische Fachkräfte und Eltern in einer Dienstleister\*in-Kunde\*in-Interaktion. Dabei handeln die Erziehenden als Dienstleister\*innen und die Eltern als Kund\*innen. Beide Orte des kindlichen Aufwachsens stehen demnach in einer unterschiedlichen Relation und Erwartungshaltung zueinander (Betz & Bollig, 2023, S. 202). „Eltern haben ganz unterschiedliche Ansprüche an eine Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S.133).

Der Begriff Elternarbeit weist auf eine aktive Haltung der pädagogischen Fachkräfte hin, wohingegen Eltern in diesem Kontext als passiv-ausführende Rolle agieren (Killus & Paseka, 2022, S. 39). Gegenwärtig arbeiten Eltern jedoch vermehrt mit pädagogischen Fachkräften, Mitarbeiter\*innen der Jugendhilfe und vielen anderen Partner\*innen umfassend, systematisch, verbindlich *zusammen* und *kooperieren* intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen auf Augenhöhe im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder (Stange, 2013, S.30).

Die Verwirklichung eines gemeinsamen Ziels in der Zusammenarbeit, wie zum Beispiel die vielfältigen Möglichkeiten der Elternbeteiligung im Kita-Alltag, erfolgen in einem schrittweisen Annäherungsprozess der Beteiligten. So ist es erforderlich konkrete Maßnahmen zu entwickeln, um eine Handlungskompetenz zu entwickeln. Im Kontext der Elternbeteiligung bedeutet dies beispielsweise, die Bedürfnisse und Interessen der Eltern zu erheben und diese in die Planung von Angeboten oder Ferienbetreuungen zu berücksichtigen (Killus & Paseka, 2022, S. 41).

„Durch eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft entstehen also nicht gänzlich neue Formen der Kooperation und Kommunikation, sie steht vielmehr überwiegend für eine qualitätsvolle Gestaltung bereits bekannter und vielfach etablierter Formen“ (Killus & Paseka, 2023, S. 39).

Werte, wie Kooperation, Partnerschaft, Kommunikation und Begegnung auf Augenhöhe werden der Kooperation zwischen Fachkräften und Eltern zugesprochen (Killus & Paseka, 2023, S. 39). Zudem ergänzen sich die Partner\*innen durch die Zuweisung unterschiedlicher Kompetenz- und Verantwortungsbereichen und beide treten sich als Expert\*innen gegenüber, sodass eine gleichwürdige Verantwortungsübernahme ermöglicht werden kann (Betz & Bollig, 2023, S. 205). Der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft etablierte sich zuletzt verstärkt innerhalb der Gesellschaft und verfolgt das Ziel das Wohl und die beste Entwicklung des Kindes zu realisieren (Killus & Paseka, 2022, S. 39-40).

„Im Kern geht es immer um Kommunikation und Kooperation der Präventions- und Bildungseinrichtungen mit Eltern und anderen Erziehungspartnern“ (Stange, 2013, S. 27). Dies impliziert zwei Vorzüge: Auf der einen Seite werden die Fachkräfte entlastet, indem die Eltern als gleichwürdige Expertinnen und Experten ihres Kindes auftreten (Betz, 2018, S. 22). Auf der anderen Seite profitieren die Eltern von der Kooperation, denn aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen und der damit einhergehenden Herausforderungen für das Eltern-Sein und ihren Vorstellungen hinsichtlich der Erziehung, sind immer mehr Eltern in der Interaktion mit ihren Schützlingen verunsichert (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 12). Der Erfolg einer positiven Zusammenarbeit besteht nicht zuletzt in einer offenen, wertschätzenden und akzeptierenden Haltung beider Akteurspartner\*innen. Eine Reflexion seitens Erzieher\*in und Eltern ist daher unabdingbar, um gegebenenfalls lösungsorientiert unterschiedliche Sichtweisen, Ziele und Interessen zu überwinden und gemeinsam an einem Strang zu ziehen (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 14-15).

#### **2.4.2 Potenziale der Zusammenarbeit aus Kinderperspektive**

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern gilt seit den 1990er Jahren als ein programmatisches Qualitätsziel. Neben der Verringerung der (Bildungs-)Ungleichheiten, steht das Wohl der Kinder zentral im Vordergrund der Zusammenarbeit (Betz & Bollig, 2023, S. 201). Neben den Rechten stehen die Bedürfnisse der Kinder im Mittelpunkt der Partnerschaft. Ebenso relevant ist die gegenwärtige Aneignung von wissens- und handlungsbezogenen, von emotionalen, geistigen sowie sozialen Kompetenzen, damit sich die Heranwachsenden in einer immer schneller verändernden Umwelt orientieren als auch positionieren können (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 119; Levold, 2002, S. 4-5).

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern stellt eine zentrale Grundlage dar, um die Kinder in der gegenwärtigen Lebensumwelt zu unterstützen. Durch die enge Kooperation beider Lebenswelten, erfahren die Kinder eine bestmögliche Unterstützung (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 13). Theoretisch erhalten die pädagogischen Fachkräfte durch den regelmäßigen Kontakt zu den Eltern ein umfassendes Bild von den Kindern, allerdings wird in der Fachliteratur zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft häufig betont, dass diese im Interesse und zum Wohl der Kinder gestaltet und intensiviert werden sollte. In der praktischen Umsetzung bedeutet dies, dass die erwachsenen Kooperationspartner\*innen sich beispielsweise

darüber austauschen sollten, welche Interessen die Kinder in der Kita verfolgen und welche Beziehung sie zu anderen Kindern aufbauen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die Kinder in diesem Kooperationsaustausch wiederholt nicht in ihrer Eigenständigkeit und Subjektpositionierung berücksichtigt werden (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 119; Betz, 2015, S. 49).

„In dieser generationalen Ordnung finden Positionierungen statt, Kinder handeln als Kinder und Erwachsene als Erwachsene, und sie markieren in ihrem Tun immer wieder auch die hierarchische und asymmetrische Beziehung, in der sie zueinanderstehen ... Pädagogische Alltagspraxis ist demnach durchzogen von ‚doing generation‘ ... der gemeinsamen Reproduktion von Generationenverhältnissen“ (Höke & Velten, 2024, S. 54; zitiert nach Kelle, 2005, S. 85; Bühler-Niederberger 2020, S. 232).

Kinder werden demnach als ein Mittel zur Erreichung übergeordneter Ziele verstanden, beispielsweise im Hinblick auf eine bessere Zusammenarbeit zwischen Erzieher\*innen und Eltern. Damit werden Kinder weniger als eigenständige Akteur\*innen in den Blick genommen, vielmehr nehmen sie eine passive Rolle innerhalb dieses Prozesses ein (Betz, 2015, S.49). „Erfolgreiche, sich gut entwickelnde Kinder sind das erhoffte Resultat bzw. das Ziel der Zusammenarbeit – das belegt eindeutig der Blick sowohl in die wissenschaftliche Fach- als auch die praxisbezogene Ratgeberliteratur“ (Betz, 2015, S. 49).

Die Heranwachsenden bewegen sich zudem in einer „Institutionalisierung der Kindheit“, was bedeutet, dass sie zwischen den Welten der Familie, Kindertagesstätte und anderen entwicklungsfördernden Institutionen *platziert* sind (Wahne, 2021, S. 14). Kinder treten somit als Grenzobjekte verschiedener sozialer Welten auf (Betz & Bollig, 2023, S. 213-214). Aus diesem Grund ist es bedeutsam, dass die erwachsenen Akteur\*innen dieser sozialen Welten den Kindern für die sie betreffenden Angelegenheiten Gehör verschaffen (Betz, 2015, S. 50-51).

### **2.4.3 Formen und Methoden von Kooperation mit Eltern**

Die pädagogischen Fachkräfte haben die Aufgabe, die inhaltlichen und strukturellen Angebote stets an der individuellen Situation sowie an den Bedürfnissen der Eltern und Kindern auszurichten (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 13). „Offene, vertrauensvolle Gespräche sind die Basis einer guten Zusammenarbeit zwischen dem lebensweltlichen Umfeld eines Kindes und den pädagogischen Fachkräften“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 120). Zugleich unterstützen wichtige Aspekte wie Respekt und Wertschätzung, Vorurteilsbewusstsein, Ressourcenorientierung, Dialoghaftigkeit eine

kommunikative Kooperationsgestaltung zwischen den Beteiligten (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 17; zitiert nach Roth, 2010, S. 23). Bei etwaigen fachlichen Verunsicherungen ist es ratsam, dass sich die pädagogischen Fachkräfte im Team austauschen, um Sicherheit zu gewinnen. Durch die fachliche Aneignung spezifischer Themen können professionelle Gesprächsangebote mit Eltern stattfinden. Hierbei ist es von Bedeutung, dass die Professionellen bei ihren Angeboten zum einen die Erwartungen der Eltern als auch ihre (Familien-)Kulturen feinfühlig berücksichtigen (Freie und Hansestadt, 2024, S. 121).

Der Austausch zwischen Kindertageseinrichtungen und Eltern kann in vielfältigen Formen realisiert werden. Neben klassischen Formaten, wie Tür- und Angelgesprächen, Entwicklungsgesprächen, Elternabenden oder schriftlichen Auskünften wird betont, dass nicht zwingend aufwendige Angebote notwendig sind, um eine Interaktion zu ermöglichen. Vielmehr können niedrigschwellige Methoden, wie Elterncafés oder gemeinsame Feste aller Art dazu beitragen, Eltern und Kinder aktiv einzubinden und Begegnungen zu fördern. Diese Formen und Methoden der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind zudem notwendig, um einen transparenten und wechselseitigen Informationsaustausch zu begünstigen. Eine lebendige Beziehungsgestaltung, wie es im SGB VIII festgeschrieben ist, kann somit umgesetzt werden (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 121-122).

Daher kommt den Fachkräften einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft die Aufgabe hinzu, auch auf externe Kooperationspartner\*innen aufmerksam zu machen. Eine Möglichkeit auf Angebote außerhalb des Kita Kontextes aufmerksam zu machen, wäre beispielsweise eine gelebte Informations-Tafel für Eltern, welche individuelle Angebote für die Familien sichtbar machen (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 121).

## **2.5 Die Bedeutung von Kommunikation in der pädagogischen Praxis**

Die menschliche Kommunikation ist ein fundamentaler Baustein des sozialen Lebens und spielt eine entscheidende Rolle in der kindlichen Entwicklung. Sie ist von Natur aus ein multimodales Geschehen, das weit über das gesprochene Wort hinausgeht und auch Gestik, Mimik und Prosodie umfasst (Miosga, 2019, S. 149).

„Der Begriff Kommunikation ist von dem lateinischen Wort ‚communicare‘ abgeleitet, was so viel bedeutet wie ‚gemeinsam machen, mitteilen, besprechen‘. Somit ist Kommunikation erst einmal ein Sammelbegriff, unter dem sich sämtliche soziale Prozesse vereinen. Kommunikation findet immer dann statt, wenn sich mindestens zwei Menschen wechselseitig aufeinander beziehen mit dem Ziel, sich zu verständigen. Die Verständigung kann über sämtliche Inhalte, zum Beispiel Sachverhalte, Gedanken oder Gefühle, gehen“ (Kliche, 2019, S. 253).

Angesichts der weitreichenden Bedeutung von Kommunikation in der pädagogischen Praxis ist eine bewusste und reflektierte Haltung unerlässlich. Das Konzept der „Professionellen Responsivität“ beschreibt genau diese Fähigkeit, intuitive didaktische Strategien bewusst und zielgerichtet im professionellen Kontext einzusetzen (Miosga, 2019, S. 155-156). Es geht darum, das eigene Antwortverhalten auf die Signale des Kindes abzustimmen, um dessen Ressourcen zu stärken und seine Möglichkeiten zu erweitern. Letztlich entscheidet die Haltung der Fachperson darüber, ob sie ein Kind als zu belehrendes Objekt oder als mündige Person betrachtet, der die selbstständige Lösung von Entwicklungsaufgaben zugetraut wird. Die Art und Weise, wie Erwachsene mit Kindern interagieren und kommunizieren, beeinflusst deren Selbstbild und bestimmt ihre (Persönlichkeits-)entwicklung maßgeblich mit (Kannengieser, 2019, S. 224). Eine professionalisierte pädagogische Praxis erfordert daher eine kontinuierliche Reflexion des eigenen kommunikativen Handelns, um allen Kindern gerecht zu werden.

### **2.5.1 Die kommunikative und responsive Haltung der pädagogischen Fachkräfte**

Die Haltung von pädagogischen Fachkräften bildet das Fundament für jede Interaktion in der Kindertagesstätte. Diese ist geprägt von einer tiefen Wertschätzung für jeden Menschen und zeichnet sich durch sozial-emotionale Qualitäten wie Gelassenheit, Geduld und Achtsamkeit aus (Leitner, 2020, S. 179). Diese grundlegende Haltung ist entscheidend für die Gestaltung von Beziehungen zu allen Akteur\*innen im KiTa-Alltag. In der Zusammenarbeit mit Kindern bedeutet dies, ihnen mit empathischem Zuhören zu begegnen und sogenannte „Kommunikationskiller“ zu vermeiden, welche kindliche Worte abwehren und verletzend wirken können (Leitner, 2020, S. 126). Gegenüber den Eltern zeigt sich diese Haltung in der Anerkennung ihrer zentralen Rolle und der Bereitschaft, eine Brücke des gegenseitigen Verständnisses zu bauen, die auf gemeinsamen Bedürfnissen basiert. Auch im Team ist eine wertschätzende Beziehungsgestaltung von großer Bedeutung, da ein guter Zusammenhalt unter Kolleg\*innen wiederum die Basis für eine positive Kommunikationskultur mit Eltern und Kindern bildet (Leitner, 2020, S. 164).

Die Kommunikation ist das sichtbarste Werkzeug, durch das die innere Haltung zum Ausdruck kommt. So erfordert gelingende Kommunikation eine gute Balance zwischen authentischem Mitteilen und empathischem Zuhören (Leitner, 2020, S. 125). Diese feinfühligere Zuwendung der pädagogischen Fachkräfte setzt sich mit der Kompetenz

der Responsivität gleich. „Die Responsivität der Fachperson gilt heute als Hauptwirkfaktor bei pädagogischen ... Interventionen“ (Miosga, 2019, S. 159; zitiert nach Gutknecht 2010, 5). Als grundlegende Voraussetzungen sensitiver Responsivität gelten demnach insbesondere die *Zugänglichkeit* als auch die *Aufmerksamkeit* der Bezugsperson. Beide Faktoren werden in der Forschung als zentrale Merkmale feinfühligem Verhalten bezeichnet und bilden darüber hinaus die Basis für eine entwicklungsfördernde Interaktion mit dem Kind (Remsperger, 2011, S. 127). Des Weiteren kommt es auf die *generelle Haltung* Erwachsener in der Interaktion mit den Kindern an. Damit eine Interaktion zwischen Eltern und Kindern gelingen kann, bedarf es zum einen an Akzeptanz. Die erwachsene Person respektiert die Gefühle, die Gedanken sowie die Absichten der Kinder und begegnet diesen mit einer wertschätzenden Einstellung. Authentizität im Rahmen der Kommunikation bedeutet hierbei, die Verantwortung für die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu übernehmen und die eigene Sichtweise mitzuteilen, ohne zu beschuldigen oder zu kritisieren. Besonders im Gespräch mit Eltern ist es wichtig, dass Fachkräfte ihre Beobachtungen und Sorgen ehrlich, aber frei von Ärger und dem Wunsch, Recht zu haben, kommunizieren (Leitner, 2020, S. 150).

Um eine solche wertschätzende und professionelle Haltung aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln, ist die kontinuierliche Selbstreflexion unerlässlich. Pädagogische Fachkräfte müssen sich bewusst Zeit nehmen, um das eigene Handeln und dessen Wirkung zu überdenken. Dies schließt die Auseinandersetzung mit eigenen Urteilen und Vorannahmen ein, die unbewusst die Beziehung zu Kindern und Eltern beeinflussen können (Leitner, 2020, S. 152). Zur Professionalität gehört es auch, die eigene Biografie sowie mögliche *blinde Flecken* zu beleuchten, die die Interaktionen im Alltag prägen. Nur durch diesen stetigen Prozess des Nachdenkens und Lernens können Fachkräfte ihre Haltung festigen und sicherstellen, dass ihre Kommunikation und Beziehungsgestaltung authentisch, empathisch und im besten Interesse aller Beteiligten bleibt (Leitner, 2020, S. 167).

### **2.5.2 Der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers**

Der personenzentrierte Ansatz, der maßgeblich von Carl Rogers geprägt wurde, basiert auf einer zentralen Hypothese: Jedes Individuum besitzt ein enormes Potenzial, sich selbst zu verstehen und positive Veränderungen in seinen Einstellungen und seinem Verhalten herbeizuführen. Dieses Potenzial entfaltet sich jedoch erst in einem spezifischen psychologischen Klima. Das Fundament dieses Ansatzes bilden zwei

miteinander verbundene Tendenzen: die Selbstverwirklichungstendenz, die als treibende Kraft in allem organischen Leben wirkt, und eine umfassendere formative Tendenz, die im gesamten Universum eine Entwicklung hin zu mehr Ordnung und Komplexität fördert. Die Selbstverwirklichungstendenz beschreibt das angeborene Bestreben eines jeden Organismus, seine Potenziale konstruktiv zu erfüllen und sich zu erhalten und zu entfalten, selbst unter ungünstigen Bedingungen (Rogers, 2015, S. 66-69).

Damit sich dieses wachstumsfördernde Klima entwickeln kann, müssen drei wesentliche Bedingungen erfüllt sein. Die erste ist die *Echtheit* oder *Kongruenz* des Gegenübers – in diesem Fall die Fachkräfte, die Eltern oder die Kinder. Dies bedeutet, dass die *Person sie selbst ist*, ohne sich hinter einer professionellen Fassade oder einer Maske zu verstecken, und ihre Gefühle und Einstellungen transparent macht. Die zweite Bedingung ist *Akzeptanz und Wertschätzung*, die Rogers auch als “bedingungslose positive Zuwendung” bezeichnet. Hierbei wird die Person mit all ihren momentanen Gefühlen – seien es Angst, Wut oder Freude – ohne Vorbehalte angenommen (Rogers, 2015, S. 67). „Der dritte förderliche Aspekt einer solchen Beziehung ist das einfühlsame Verstehen“ (Rogers, 2015, S. 68). Es geht darum, die Gefühle und die persönliche Welt des anderen feinfühlig wahrzunehmen und dieses Verständnis auch zu kommunizieren. Dieses tiefe und aktive Zuhören ist eine der wirksamsten Kräfte für Veränderungsprozesse (Rogers, 2015, S. 68).

Die Prinzipien des personenzentrierten Ansatzes lassen sich von der Beziehung zweier Menschen auf größere Gruppen und den Aufbau von Gemeinschaften übertragen. In einer solchen Atmosphäre, die von den genannten Grundhaltungen geprägt ist, entwickeln Menschen mehr Selbstvertrauen und die Fähigkeit, ihr Verhalten freier zu wählen. Es entsteht eine offene zwischenmenschliche Kommunikation und ein wachsendes Gefühl der Verbundenheit. Das Ergebnis ist oft ein harmonisches Kollektivbewusstsein, in welchem die Mitglieder\*innen sowohl ihre eigene Macht erfahren als auch eine respektvolle Verbindung zwischen den Beteiligten aufbauen (Rogers, 2015, S. 86).

Philosophisch betrachtet, ist die Schaffung eines solchen Klimas mehr als nur eine psychologische Technik. Es ist das Eingehen auf eine „Tendenz“, die den gesamten Menschen durchdringt – das Bestreben, die volle Komplexität zu entwickeln, zu der ein Mensch fähig ist (Rogers, 2015, S. 84). Die in Interaktionen geschaffenen personenzentrierten Gemeinschaften können daher als Pilotmodelle für die Gesellschaft verstanden werden. Sie zeigen, dass es möglich ist, Konflikte zu lösen und Gemeinschaften aufzubauen, ohne die Kreativität des Einzelnen zu reduzieren

und stets neue Wege des Zusammenlebens zu erproben und weiterzuentwickeln (Rogers, 2015, S. 107).

## **2.6 Gesellschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen**

Durch den Ausbau institutioneller Angebote, wie Kindertagesstätten, geht auch eine Zunahme der institutionalisierten Kindheit einher, wodurch außerfamiliale Betreuung ein nie dagewesenes Ausmaß erreicht (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 17).

Diese Institutionen der (früh-)kindlichen Bildung und Betreuung sind durch rechtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie durch internationale, bundesrechtliche und landesrechtliche Vorgaben festgelegt (Wohlgemuth, 2019, S. 90). Auf Landesebene konkretisieren Regelungen, wie zum Beispiel das Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG) die bundesrechtlichen Vorgaben. Laut §2 (1) ist die zentrale Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, die Erziehung und Bildung der Kinder durch alters- und entwicklungsgemäße pädagogische Angebote. Im Sinne einer partnerschaftlichen Verantwortung betont §2 (3) der gesetzlichen Bestimmungen zudem die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, den Eltern und weiteren Akteur\*innen des Bildungs- und Betreuungssystems (Landesrecht Hamburg, 2024). Weiter definiert sich der vierfache gesetzliche Auftrag der Kindertageseinrichtungen wie folgt: „Individuelle Förderung, Erziehung, Bildung [und] Betreuung“ (Wohlgemuth, 2019, S. 89).

Einen grundlegenden Wendepunkt markiert die UN-Kinderrechtskonvention, die 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde. In Deutschland trat die UN-KRK am 5. April 1992 in Kraft und gilt seit der Rücknahme der letzten Vorbehalte im Jahr 2010 uneingeschränkt für jedes hier lebende Kind (Maywald, 2019, S. 65). In dieser Rahmung gelten Kinder als Rechtssubjekte mit individuellen Bedürfnissen, Perspektiven und Interessen (Deutsches Komitee für Unicef, 2025). Grundlegend ist die Erkenntnis, dass Kinder von Geburt an Träger\*innen eigener Rechte sind, die ihnen aufgrund ihrer menschlichen Würde zustehen und welche sie nicht erst erwerben müssen (Maywald, 2019, S. 62). Damit verbunden ist eine klare Abgrenzung zu rein paternalistischen Haltungen, die Kinder lediglich als Objekte des Schutzes und der Fürsorge betrachten. Ebenso gilt eine eindeutige Abkehr von adultistischen Konzepten (Keßel, 2022, S. 4). Die Konvention erweitert die allgemeinen Menschenrechte und passt sie an die spezifischen Bedürfnisse und Lebenslagen von Kindern an. Sie fasst dabei eine

beispiellose Bandbreite an ökonomischen, sozialen, kulturellen, zivilen und politischen Rechten in einem einzigen Dokument zusammen (Maywald, 2019, S. 62).

Zudem finden sich die Prinzipien der Konvention in der deutschen Gesetzgebung wieder. So spiegelt beispielsweise § 1626 Abs. 2 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) das Recht auf Beteiligung wider, indem es Eltern dazu anhält, bei der Erziehung die wachsende Fähigkeit der Kinder zu selbstständigem Handeln zu berücksichtigen und die Kinder betreffende Fragen auch mit den Kindern zu besprechen (Maywald, 2019, S. 66).

Laut des SGB VIII sind vor allem die Kindertageseinrichtungen, die als ein Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe gelten, verpflichtet, dem Recht der Kinder auf Förderung und Erziehung nachzukommen. So definiert § 22 des SGB VIII die grundlegenden Bestimmungen für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege: Der Auftrag dieser Tagesbetreuungsform erstreckt sich unter anderem in dem Aspekt der Förderung der kindlichen Entwicklung sowie in der Ergänzung und der Unterstützung der familiären Erziehung Bildung. Zur Erfüllung dieses Auftrags sollen Tageseinrichtungen die Erziehungsberechtigten aktiv einbeziehen und mit weiteren (relevanten) externen Akteur\*innen kooperieren. Zudem umfasst der Auftrag die sozialen, emotionalen, körperlichen sowie geistigen Entwicklungsbereiche des Kindes. Dabei ist unter anderem die Wertevermittlung ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Die Förderung soll sich zudem an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz & Bundesamt für Justiz, o.D.).

Weiter verdeutlichen die in § 1 Abs. 3 SGB VIII benannten Zielstellungen die Komplexität der Aufgaben im pädagogischen Kontext: Zum einen sollen die Einrichtungen die individuellen und sozialen Entwicklungen junger Menschen fördern, Benachteiligungen abbauen, Eltern in ihrer Erziehungsarbeit unterstützen, Kinder vor Gefährdung ihres Wohls schützen als auch zu positiven Lebensbedingungen in einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt mitgestalten. Zudem schreibt das Bundeskinderschutzgesetz allen Personen, die mit Kindern zusammenarbeiten, einen Schutzauftrag zu und befugt sind, diesem nachzukommen (Wohlgemuth, 2019, S. 89-90). Dies impliziert, dass pädagogische Fachkräfte eine verantwortungsvolle Rolle einnehmen, indem sie auf die Bedürfnisse, Fragen und Anforderungen von Kindern und deren Eltern eingehen (Betz, 2022, S. 42). Die Erzieher\*innen schaffen demnach Bedingungen, die es Kindern ermöglichen, zu lernen, sich weiterzuentwickeln und ihre Persönlichkeit zu entfalten. Die Kinderperspektive dient hierbei als zentrale Orientierung

für die pädagogische Arbeit und deren Reflexion (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 1-2). Durch das Interesse der unterschiedlichen Perspektiven der Kinder werden sie als gleichwürdige und mitwirkende Akteur\*innen im Kontext Kita betrachtet. Durch die kinderrechtsorientierte Haltung der Erzieher\*innen sowie der Gestaltung und Reflexion der pädagogischen Arbeit auf Grundlage der Kinderperspektiven, kann zudem der Kinderschutz sichergestellt werden, welcher als ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag zu verstehen ist (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 3-4).

### 3. Methodik

Diese Arbeit verfolgt einen qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungsansatz der *Grounded Theory*. Dieser ist geeignet, um lebensweltliche und soziale Phänomene in ihrer Tiefe und Vielschichtigkeit zu erfassen. Die Erkenntnisse liegen hierbei auf dem Verstehen sowie auf dem Interpretieren und Fokussieren von „Phänomen“ (Breuer et al., 2019, S. 2).

„*Grounded Theory* [hervorgehoben] [GTM] besitzt ihre Stärke im Bereich der Entdeckung von Theorien, bei der Entwicklung neuartiger theoretischer Konzeptualisierungen – und dies spiegelt sich auch in der Auffassung vom Forschenden und von seiner Erkenntnisarbeit wider“ (Breuer et al., 2019, S. 4).

Neben dem Studium bin ich als pädagogische Fachkraft in einer Kita tätig. Da ich während des Forschungsprozesses eine aktive und selbstreflexive Rolle einnehme und durch die Erkenntnisgewinnung ebenso meine Profession erweitern kann, eignet sich diese Methode ebenfalls. Die bewusste Einbeziehung der eigenen Perspektiven, Einstellungen und Gedanken – beispielsweise in Form von Memos – ermöglicht es, die Entstehung von theoretischen Konzepten transparent zu gestalten. Diese Memos werden in der Arbeit mit Titel und Datum als Primärdaten zitiert. Die eigene Position kann damit als Ressource verstanden werden, die die Tiefe und Qualität der Analyse erhöht und gleichermaßen einen verantwortungsvollen Umgang mit der Entwicklung neuer Konzepte und mit meiner eigenen Rolle als Forscherin ermöglicht (Strübing, 2021, S. 68). Damit einhergehend begründet sich auch die Entscheidung für das „[q]ualitativ-interpretative Verfahren in der Sozialwissenschaft“ (Strübing, 2021, S. 85). Als Fachkraft einer Kindertagesstätte interessieren mich die subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen und Deutungsmuster anderer Erzieher\*innen im Kontext der bedürfnisorientierten Pädagogik innerhalb der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Im Rahmen der *Grounded Theory*

trete ich als Forscherin nie allein als passive Beobachterin, sondern zwangsläufig als Interpretin meiner Daten sowie als Entscheiderin über den detaillierten Verlauf der theoretischen Argumentation auf (Strübing, 2021, S. 12).

Die *GTM* bietet so die Möglichkeit, Bedeutungszusammenhänge und Handlungsmuster kreativ und aktiv herauszuarbeiten. Diese wären mit quantitativen Verfahren, wie zum Beispiel die Orientierung auf Standardisierungen, Messungen oder Experimenten, nicht in gleicher Weise umzusetzen (Breuer et al., 2019, S. 2; Strübing, 2021, S. 62).

„Das Ziel in der Grounded Theory besteht“, so Steinke [1999, S. 75], „nicht im Produzieren von Ergebnissen, die für eine breite Population repräsentativ sind, sondern darin, eine Theorie aufzubauen, die ein Phänomen spezifiziert, indem sie es in Begriffen der Bedingungen [unter denen ein Phänomen auftaucht], der Aktionen und Interaktionen [durch welche das Phänomen ausgedrückt wird], in Konsequenzen [die aus dem Phänomen resultieren] erfaßt [sic]...“ (Strübing, 2021, S. 89; zitiert nach Steinke, 1999, S. 75).

Das Ziel dieser Arbeit ist es, eine „gegenstandsverankerte Theorie“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 7-8) zu entwickeln, welche beschreibt, *wie* pädagogische Fachkräfte gemeinsam mit Eltern kooperative Prozesse gestalten können, um eine bedürfnisorientierte Pädagogik für das Kind zu ermöglichen. Im Fokus steht während der gesamten Forschung immer die Frage nach dem *Wie?*. Dies impliziert, dass es sich um Handlungsweisen, Strategien, Erfahrungsberichte, Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Haltungen handelt und *wie* diese in der pädagogischen Praxis umgesetzt werden können.

### **3.1 Datenerhebungsmethode: Leitfadeninterview**

Das offen gestaltende Interview ist angelehnt an „das verstehende Interview“ des französischen Soziologen Jean-Claude Kaufmann (Kaufmann, 1999). Das „verstehende Interview“ hat laut Kaufmann (1999) seine Besonderheit darin, dass es nicht von vorab festgelegten Theoriemodellen ausgeht, sondern die „Konstruktion des Gegenstands umkehrt“, indem es zunächst im Feld ansetzt und anschließend theoretische Konzepte entwickelt. So „ändert es auf radikale Weise die Definition der meisten Befragungstechniken, wie sie im Interview unpersönlichen Typs verwendet werden“ (S. 30).

„Dem Interview geht eine kurze Einführungsphase voraus, in der sich Interviewer [sic] und Proband [sic] kennenlernen und der Rahmen des Interviews umrissen wird. Wichtig ist es, dabei, eine entspannte und damit offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen“ (Niebert & Gropengießer, 2014, S. 122).

Die pädagogischen Fachkräfte wurden eingeladen von einer typischen Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern rund um die Bedürfnisse des Kindes zu erzählen. Die Proband\*innen kommen durch diese leichte und einfache Einstiegsfrage unkompliziert ins Erzählen (Kaufmann, 1999, S. 66). Der Leitfaden dient als „flexible Orientierungshilfe“ (Kaufmann, 1999, S. 665) und gliedert sich in sieben Kategorien: Fragen zur *Alltagspraxis und Kooperationsformen*, Fragen zum *Spannungsfeld der Bedürfnisse der Eltern und der Kinder*, Fragen zu *Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte*, Fragen zu *Rahmenbedingungen und Gelingens Faktoren*, Fragen zum *Verständnis und zur Haltung der\*des Erziehers\*in* sowie abschließende Fragen zur *Reflexion sowie zum Ausblick*. Die sieben Kategorien führen zudem additive Vertiefungsfragen auf, „... in denen der Interviewer [sic] Äußerungen der Probanden [sic] aufgreift und um weitere Erläuterungen bittet“ (Niebert & Gropengießer, 2014, S. 123). Dadurch können die Kategorien gezielt vertieft als auch eine theoretische Sättigung erzielt werden. Darüber hinaus können detailliertere Erzählberichte der pädagogischen Fachkräfte gewonnen werden. Weiter ermöglichen die Vertiefungsfragen einen dynamischen Erzählfluss, da so an das Gesagte angeknüpft werden kann (Niebert & Gropengießer, 2014, S. 123). Die Befragung mehrerer Expert\*innen ermöglicht eine breitere und differenzierte Erfassung des Forschungsgegenstands:

„Der Gegenstand nimmt Schritt für Schritt Konturen an, und zwar durch die täglich voranschreitende theoretische Ausarbeitung auf der Grundlage von Hypothesen, die auf der Basis des Untersuchungsterrains gebildet werden. Daraus resultierte eine Theorie besonderen Typs, die sich am Konkreten gerieben hat und nur langsam aus den Daten auftaucht – das, was Anselm Strauss [1995] die *Grounded Theory* [hervorgehoben] nennt, also eine Theorie, die von unten kommt und in den Tatsachen wurzelt“ (Kaufmann, 1999, S. 33).

Um eine Datenerhebung durchzuführen, wurden vier pädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen in Hamburg kontaktiert. Die vier Proband\*innen sind als Gruppenerzieher\*innen, stellvertretende Leitungen sowie pädagogische Leitungen tätig und wurden telefonisch sowie in Person interviewt. Mit der Beendigung des vierten Interviews stellte sich heraus, dass keine neuen relevanten Erkenntnisse oder Kategorien sichtbar wurden (Strübing, 2021, S. 35). Damit wurde die „theoretische Sättigung“ (Strübing, 2021, S. 34) für diese Arbeit erreicht. „Als ‚theoretische Sättigung‘ bezeichnen Glaser und Straus das Kriterium, um zu beurteilen, wann mit dem Sampling [je Kategorie] aufgehört werden kann“ (Strübing, 2021, S. 34; zitiert nach Glaser & Strauss, 1998, S. 69). Das Ziel ist es „[m]it Hilfe von Theorie das Gesellschaftliche entdecken und verständlich zu machen“ (Kaufmann, 1999, S. 34-35).

Die Interviews wurden im Zeitraum vom 14.10.2025 bis zum 31.10.2025 durchgeführt und haben eine durchschnittliche Länge von 35 Minuten. Die Proband\*innen füllten

zuvor eine Einverständniserklärung aus und willigten somit ein, dass sie anonymisiert technisch aufgezeichnet sowie in dieser Arbeit in ihrem Gesagten anonymisiert schriftlich wiedergegeben werden. Die Interviewdaten, also die Aussagen der vier Fachkräfte, werden daher mit anonymisierten Bezeichnungen wie folgt wiedergegeben: Fachkraft A, Fachkraft B, Fachkraft C und Fachkraft D. Neben der technischen Aufzeichnung wurden stichwortartige Notizen festgehalten, um den Erkenntnisgewinn festzuhalten. Die Transkription wurde mithilfe einer QDA-Software, genauer mit Hilfe von MAXQDA durchgeführt. „Der Produktname ‚MAXQDA‘ beginnt mit einer Hommage an den deutschen Soziologen Max Weber und endet mit der Abkürzung QDA – was für Qualitative Datenanalyse steht“ (VERBI, 2025).

### **3.2 Grundprinzipien der *Grounded Theory***

„Die *Grounded Theory* ist in Deutschland und weltweit eine der verbreiteten Vorgehensweisen der qualitativen Sozialforschung“ (Strauss & Corbin, 1996, S. VII). Das zentrale Anliegen ist es, Theorien direkt und systematisch aus empirischen Daten zu entwickeln. Im Gegensatz zu deduktiven Ansätzen, bei denen bestehende Theorien an der Realität überprüft werden, ist das Vorgehen dieser Arbeit primär induktiv ausgerichtet. Das Ziel ist nicht die Formulierung universaler Gesetze, sondern die Entwicklung sogenannter Theorien mittlerer Reichweite, die sich auf spezifische soziale Phänomenbereiche beziehen und in den Daten der Lebenswelt verankert sind (Breuer et al., 2019, S. 7).

Der Forschungsprozess im Stil der *GTM* beginnt weniger mit einer ausformulierten Hypothese, vielmehr mit einem allgemeinen Interesse an einem Themenfeld. Im Kontext dieser Masterthesis ist es das Interesse an den Erfahrungen von Erzieher\*innen zu den Bereichen der Bedürfnisorientierten Pädagogik in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Kindertagesstätten. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Person der Forschenden selbst, deren institutionelle und disziplinäre Einbettung sowie deren persönliche Vorerfahrungen und Vorstellungen – die sogenannten „Präkonzepte“ zentrale Elemente der Methodik sind (Breuer et al., 2019, S. 134). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive ist somit ein programmatischer Bestandteil der Methodik. Daher werden die neuen Erkenntnisse, die sich aus den Interviews herauskristallisieren, schriftlich als Memos festgehalten. Weiter wird eine Nachbereitung zu den erzählenden Interviews durchgeführt. Hierdurch können die Sichtweisen und Erkenntnisse der forschenden Person

nachvollziehbar verschriftlicht und zugleich für die Analyse dieser Arbeit nutzbar gemacht werden (Breuer et al., 2019, S. 134, 168). Diese Haltung soll einen „selbstreflexiv-rekursiven Umgang mit dem prozessbegleitend Geschriebenen“ sowie einen unverstellten Blick auf das Forschungsfeld ermöglichen (Breuer et al., 2019, S. 168).

„Als Kern-Bestandteile bzw. als zentrale Schritte eines R/GTM-Forschungsprozesses stellen wir das theoretische Sampling, die Heuristik des Vergleichens, das Schreiben von Memos, das Anfertigen von Diagrammen, die Schritte des Kodierens, das prozessuale Fokussieren des Forschungsthemas, das Herausarbeiten einer Gesamt-Modellierung sowie das zirkulär-iterative Prozessieren der Forschungsphasen als bedenkenswert und explikationsbedürftig heraus“ (Breuer et al., 2019, S. 362).

Ein charakteristisches Merkmal der GTM ist der zirkuläre und iterative Ablauf des Forschungsprozesses. Datenerhebung und -analyse finden nicht nacheinander statt, sondern sind eng miteinander verzahnt und beeinflussen sich gegenseitig. „Die *Grounded Theory* [hervorgehoben] ist eine *flexible Methodologie* [hervorgehoben] ...“ (Breuer et al., 2019, S. 133). In der Praxis bedeutet dies ein „vielfaches Hin und Her, ein Zurück- und wieder Vorspringen zwischen einzelnen Phasen“ (Breuer et al., 2019, S. 133, 139). Die Datengewinnung durch die Interviews mit den pädagogischen Fachkräften, liefert Material für eine erste Analyse. Die aus dieser Analyse gewonnenen konzeptuellen Ideen leiten wiederum die weitere Datenerhebung. Dieser Prozess wird als „Theoretical Sampling“ bezeichnet (Breuer et al., 2019, S. 156).

„Die Forscherin trifft in ihrer *absichtsvollen Auswahl* [hervorgehoben] auch Entscheidungen bezüglich derjenigen Bestandteile des erhobenen Materials, die zur genaueren Analyse herangezogen werden – auf dem Hintergrund des jeweiligen Standes theoretischer Vermutungen“ (Breuer et al., 2019, S. 157).

Das Herzstück der Analyse ist das Kodieren. Dabei werden die Daten – die transkribierten Interviews – systematisch zerlegt, heißt, „[die] beobachteten Phänomene werden in Bezug gesetzt zu [*emergierenden*] [hervorgehoben] Begriffen und Ideen abstrakter Natur, auf die sie verweisen bzw. mit denen sie in sinnvollen Zusammenhang gebracht werden“ (Breuer et al., 2019, S. 131). Durch diesen Prozess der konstanten Vergleiche zwischen den Interviewdaten wird das Forschungsthema konkreter. „Im Verlauf kristallisieren sich die Konturen des Forschungsthemas zunehmend deutlich heraus ...“ (Breuer et al., 2019, S. 132). Im Verlauf dieses Forschungsprozesses kann sich das ursprünglich formulierte Erkenntnisinteresse verändern und zunehmend präzisieren. Durch die iterative Analyse sowie durch die Einordnung neu gewonnener Daten werden bestimmte Konzepte gefestigt und weiter differenziert, während andere überarbeitet oder nicht weiter berücksichtigt werden. In

dieser wechselseitigen Beziehung zwischen Datenerhebung und -auswertung bilden sich schrittweise gegenstandsbezogene als auch verallgemeinerbare Kategorien, die im weiteren Forschungsverlauf theoretisch verdichtet und miteinander verknüpft werden (Breuer et al., 2019, S. 132). „Das Ziel der Grounded Theory ist das Erstellen einer Theorie, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 9).

### **3.3 Schritt für Schritt: Auswertung der Interviews**

#### Schritt 1: Transkription und Vorbereitung

„Man transponiert ein Geschehen aus einer Welt in eine andere – vom lebendig-sinnlichen Prozess und erlebten Handeln in das Medium der elektromagnetischen Aufzeichnung und schließlich in ein schriftsprachliches oder linguistisch unterfüttertes Zeichensystem“ (Breuer et al., 2019, S. 244).

Der erste Schritt der Auswertung beginnt mit der sorgfältigen Transkription der geführten Interviews. „Transkribieren heißt vielmehr: ein Interaktions-/Kommunikationsereignis mithilfe bestimmter Aufzeichnungs- und Erinnerungsspuren selektiv re/-konstruieren“ (Breuer et al., 2019, S. 244). Das mündlich Gesprochene in den Interviews, wird technisch aufgezeichnet und soll so ins Schriftliche transponiert werden, wie es gesprochen wurde – „also nicht beschönigt oder geglättet“ (Breuer et al., 2019, S. 247).

Die Software MAXQDA verfügt über sämtliche Funktionen, die für das Verschriftlichen von Interviews im Rahmen qualitativer Sozialforschung erforderlich sind. Ähnlich wie bei gängigen Mediaplayern ermöglicht MAXQDA das Abspielen, Pausieren, Zurück- und Vorspulen der hochgeladenen Audiodateien. Darüber hinaus wurden am Ende eines Absatzes Zeitmarken gesetzt. Dies ermöglicht eine exakte Synchronisierung zwischen Transkript und Audioaufnahme und erleichtert somit die spätere Analyse der Daten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 202). Die Interviews wurden nach Dresing und Pehl (2018) *einfach* transkribiert. Hierbei wird das gesprochene Wort nahezu wortgetreu, jedoch in einer vereinfachten Form, verschriftlicht. Man spricht daher auch von einer wörtlichen Transkription, die den inhaltlichen Gehalt der Aussage bewahrt, ohne sprachliche Eigenheiten im Detail oder Lückenfüller, wie zum Beispiel „*ähm*“ darzustellen. Pausen werden unabhängig von ihrer Länge durch „...“ gekennzeichnet, während emotionale Äußerungen, wie das Lachen in Klammern „(lacht)“ vermerkt werden (Genau, 2024).

Parallel zu allen drei Kodierphasen gilt das Verfassen von Memos als ein zentrales Instrument der Theorieerhebung. Memos lassen sich durch Gedanken, Eindrücke sowie Gefühle der\*des Forscher\*in zu kontextuellen Gegebenheiten beschreiben. So wurden während eines Interviews als auch in der Nachbereitung eigene Assoziationen verfasst, die die Kodierschritte ergänzen. Zum Beispiel wurde während der Nachbereitung des Interviews mit Fachkraft A notiert, dass die „Transparenz und das Ausschmücken der EBP steigt und fällt mit dem Personalschlüssel“ (Memo 12, 03.11.2025). Das Festhalten von Gedanken und Verknüpfen mit einzelnen Codes gilt als ein zentraler Bestandteil der *Grounded Theory*, wodurch Veränderungen der persönlichen Sichtweise im Forschungsprozess sichtbar werden (Breuer et al., 2019, S. 134, 168).

Moderne Softwares erleichtern diesen vorbereitenden Schritt erheblich, indem sie die Organisation von Transkripten und Memos an einem Ort ermöglichen und so die Grundlage für die nachfolgende Analyse schaffen (Breuer et al., 2019, S. 319). In dieser Arbeit dient die Software MAXQDA auch in diesem Fall als zentrales Werkzeug für die Datenauswertung sowie für das Festhalten von Gedanken und Erkenntnissen.

### Schritt 2: Offenes Kodieren

Nach der Vorbereitung der Daten beginnt das offene Kodieren, das als Herzstück der *Grounded Theory* gilt (Breuer et al., 2019, S. 269). „Ziel ist das Sammeln von Konzepten, von Ausdrücken in Form abstrahierender Begriffe, die als *Kodes* [hervorgehoben] bezeichnet werden“ (Breuer et al., 2019, S. 269). In der Phase des *offenen Kodierens* wird demnach das Material – Satz für Satz, manchmal sogar Wort für Wort – intensiv analysiert und mit passenden Codes versehen. Beispielsweise wurde im Interview mit Fachkraft B der Code „Tür- und Angelgespräche als alltägliche Kommunikationsform“ vergeben, da die Fachkraft über kurze informelle Austausche mit Eltern in den Bring- und Abholsituationen berichtet (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 1). Dieses Vorgehen gleicht „einer Art von Brainstorming zu potenziellen Interpretationen und Lesarten eines Datensegments“ (Breuer et al., 2019, S. 269), bei dem jede Deutungsidee zunächst als zulässig und interessant betrachtet wird. Die Daten werden also segmentiert, um eine Fülle von Codes zu generieren sowie das Erzählte sichtbar zu machen. In MAXQDA werden hierfür Textsegmente markiert und mit neuen oder bereits bestehenden Codes versehen.

„Als nützliche heuristische Aktivität beim Offenen Kodieren [hervorgehoben] wird auch das Stellen generativer Fragen [hervorgehoben] an die Daten empfohlen. So soll deren Ausdifferenzierung befördert, und es sollen neue Blickweisen angeregt werden. Diese Fragen werden in den Lehrbüchern auch als W-Fragen bezeichnet ... Jede dieser Fragen hat ihren Hintergrund in unserem präkonzeptuellen Annahmen darüber, welche Aspekte und Faktoren für beobachtete oder

beschriebene sozialweltliche Sachverhalte und Ereignisse bedeutsam sein können ... Eine weitere Strategie zur Generierung von Ideen zum Dahinter [hervorgehoben] eines in einem Datenabschnitt beschriebenen Phänomens ist das fokussierte Vergleichen [hervorgehoben] mit andern ‚Fällen‘ ...“ (Breuer et al., 2019, S. 271).

Diese erste Sammlung von Codes ist oft noch unsortiert und dient als breite Basis für die weiteren Analyseschritte, in denen aus dem „Gewimmel und Gemurmel empirischer Phänomene“ theoretische Konstrukte extrahiert werden (Breuer et al., 2019, S. 249). Ein Abschluss des Offenen Kodierens besteht im Verfassen eines Kodier-Memos, indem die Ergebnisse sowie Überlegungen zu weiteren Vorgehensweisen reflektiert sowie dokumentiert werden sollen (Breuer et al., 2019, S. 277). In MAXQDA können Memos direkt an Textstellen, Codes oder als freie Memos im Projekt verankert werden, was eine enge Verknüpfung zwischen den Daten und den theoretischen Überlegungen sicherstellt. Diese kontinuierliche Reflexion ist unerlässlich, um von einer reinen Beschreibung der Daten zu einer fundierten Theorie zu gelangen (VERBI, 2025).

### Schritt 3: Axiales Kodieren

Im nächsten Schritt, dem *axialen Kodieren*, verschiebt sich der Fokus von der Generierung einzelner Codes hin zur Untersuchung ihrer Beziehungen untereinander. Während beim *offenen Kodieren* die Codes noch für sich standen, geht es nun darum, ein „*theoretisches Konzept* [hervorgehoben]“, also Zusammenhänge, Muster und Netzwerke zwischen den Codes zu identifizieren (Breuer et al., 2019, S. 280-281). Die beim *offenen Kodieren* erstellten Codes werden somit sortiert, gruppiert und zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst. Auf Basis dieses Vorgehens zeigte sich etwa die vorläufige Kategorie „*Kommunikationskultur als Fundament der Kooperation*“, welche verschiedene offene Codes, wie zum Beispiel „Ehrlichkeit“, „Gleichwürdigkeit in der Kommunikation“, „Transparenz und Offenheit im Alltag“ sowie „Gegenseitige Gesprächsinitiative (Eltern und Fachkräfte)“, zusammenführte. Hierbei wird analysiert, unter welchen Bedingungen bestimmte Phänomene auftreten, welche Handlungsstrategien damit verbunden sind und welche Konsequenzen daraus resultieren.

„Axiales Kodieren fügt [die durch Offenes Kodieren aufgebrochenen] Daten auf neue Art wieder zusammen, indem Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden. ... Beim Axialen Kodieren liegt unser Fokus darauf eine Kategorie ... in Bezug auf die *Bedingungen* [hervorgehoben] zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den *Kontext* [hervorgehoben] ... in den das Phänomen eingebettet ist; die Handlungs- und interaktionalen *Strategien* [hervorgehoben], durch die es bewältigt, mit ihnen umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die Konsequenzen [hervorgehoben] dieser Strategien“ (Breuer et al., 2019, S. 280; zitiert nach Strauss und Corbin, 1996, S. 76).

Diese Verbindungen zwischen den Subkategorien und dem Phänomen werden in einem Kodierparadigma dargestellt, welches sich an Strauss (1987) orientiert. In MAXQDA können hierfür visuelle Werkzeuge, wie zum Beispiel die „Kodes-Fenster“, das „Creative Coding“, der „Memo-Manager“ genutzt werden, um die Verbindungen zwischen den Kategorien grafisch darzustellen und die entstehende Struktur der Theorie sichtbar zu machen (VERBI, 2025).

#### Schritt 4: Selektives Kodieren

Das selektive Kodieren stellt die letzte Phase der Kodierarbeit dar:

„Durch *Axiales Kodieren* [hervorgehoben] werden die Konzepte, die aus den Daten herausdestilliert worden sind, in ihrer Struktur elaboriert und systematisiert. In dieser Phase geht es allerdings noch nicht um den Gesamtzusammenhang ... Beim *Selektiven Kodieren* [hervorgehoben] geht es nun ums Ganze“ (Breuer et al., 2019, S. 284).

In diesem Schritt wird das bisher entwickelte Kategoriensystem somit auf ein zentrales Kernphänomen hin ausgerichtet, das den Kern der Erhebung bildet. Durch das axiale Kodieren ergeben sich bereits thematische Schwerpunkte, welche das Gerüst für das *selektive Kodieren* bilden. In dieser Phase werden die Beziehungen der Subkategorien zu einer zentralen „Kernkategorie“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94) aufgezeigt. Dies erfordert durchaus, dass weniger relevante Kategorien ausgelassen werden, um die Theorie zu schärfen. Die Analyse wird selektiv, da nur noch Daten kodiert werden, die im direktem Bezug zur Kernkategorie stehen und zu deren weiterer Ausarbeitung bedeutend sind (Breuer et al., 2019, S. 284). Ausarbeitsformen dieser modelltheoretischen Phase sind unter anderem: „Die Auswahl von Kern- bzw. Schlüsselkategorie/n: Was sind die zentralen Komponenten der Theorie? Welche Aspekte werden fokussiert und elaboriert – welche werden an die Peripherie gerückt oder ausgeblendet“ (Breuer et al., 2019, S. 285)? Es erfolgt eine theoretische Verdichtung, in welcher die Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien herausgearbeitet und in Bezug auf das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit interpretiert werden.

„Das *selektive* [hervorgehoben] Kodieren zielt daher auf die wenigen ‚Kernkategorien‘, d.h. es wird ein großer Teil des Materials re-kodiert, um die Beziehungen der verschiedenen gegenstandsbezogenen Konzepte zu den Kernkategorien zu klären und eine theoretische Schließung herbeizuführen“ (Strübing, 2021, S. 17).

Während des Auswertungsprozesses gilt das Schreiben von Memos weiterhin als wichtiger Bestandteil und wird mit den entwickelten Kategorien zu einem theoretischen Modell zusammengefügt. In der iterativen Vorgehensweise unterstützt das Schreiben von Memos die Reflexion über die Verknüpfungen zwischen den Kategorien, mögliche Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge sowie die Entstehung der Kernkategorie (Breuer et al., 2019, S. 267). Das Ziel des Selektiven Kodierens ist die Herausarbeitung einer zentralen Kernkategorie, die das untersuchte Phänomen ganzheitlich erklärt und die samt ihrer Verknüpfungen zu den anderen Subkategorien in einer „analytischen Geschichte“ festgehalten wird (Strauss & Corbin, 1996, S. 117). Die Kategorien werden direkt aus dem Material abgeleitet, wodurch eine datenbasierte Theorie entsteht, die die wichtigen Strukturen im Material zusammenführt und die Forschungsfrage beantworten soll.

#### **4. Darstellung der Ergebnisse**

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Datenauswertung im Rahmen der *Grounded Theory* dargestellt. Ziel dieses Kapitels ist es, den Prozess der Theorieentwicklung verständlich zu machen und die zentralen Kategorien sowie deren theoretische Verknüpfung im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit aufzuzeigen. Die Ergebnisdarstellung verweist auf das methodische Vorgehen nach Strauss und Corbin (1996) und gliedert sich in die Phasen des offenen, axialen und selektiven Kodierens. Ausgangspunkt der Analyse bilden die zuvor aufgezeichneten und transkribierten Interviews mit vier pädagogischen Fachkräften (Strübing, 2021, S. 16-17). Des Weiteren wird entlang der drei Kodierschritte auf die selbst verfassten Memos Bezug genommen. Diese Memos fungieren als Begleitnotizen und ermöglichen dadurch eine methodische Nachvollziehbarkeit als auch eine theoretische Fundierung der Ergebnisse, was wiederum für eine „... Qualität der zu generierenden Theorie ...“ (Strübing, 2021, S. 37) spricht.

##### **4.1 Theoretisch begründete Anpassung des Interviewleitfadens**

Die Interviews wurden im Zeitraum vom 14.10.25 bis zum 31.10.25 durchgeführt. In der Nachbereitung des ersten Interviews mit Fachkraft A fiel auf, dass der Leitfaden die Eltern- und Kinderperspektive in der vierten Kategorie „Spannungsfeld: Bedürfnisse

Eltern und Bedürfnisse Kinder“ nicht ausreichend berücksichtigt. Aus diesem Grund wurde die vierte Kategorie um zwei Vertiefungsfragen ergänzt. Neben der Ergänzung dieser Fragen wurde auch die Kategorie des „Ausblicks und der Reflexion“ um eine weitere Frage nachgetragen. Das folgende Memo ermöglicht einen Einblick in die theoretischen Überlegungen:

„Während des Interviews mit Fachkraft A fiel mir folgende Beobachtung auf: Der Leitfaden greift bei dem dritten Punkt "Spannungsfeld: Bedürfnisse Eltern und Bedürfnisse Kinder" zu wenig die Eltern- und Kinderperspektive auf. Daher ergänzte ich folgende zwei Vertiefungsfragen:

1. Vertiefung: Elternperspektive – Wie können sie Eltern dabei unterstützen, ihren eigenen Bedürfnissen und Anliegen in solchen Situationen gerecht zu werden?
2. Vertiefung: Kinderperspektive – Wie können sie Kindern in solchen Situationen vermitteln, dass die Bedürfnisse ihrer Mitmenschen ebenso von Bedeutung

Durch diese zwei Vertiefungsfragen konnte ich die Fachkraft explizit fragen, worauf sie ihren Fokus legt und ob sie die Bedürfnisse tatsächlich aus beiden Perspektiven betrachtet oder ob sie unterbewusst wohlmöglich eine Perspektive stärker gewichtet, als die andere. Zudem bekomme ich einen Einblick, wie die Fachkraft zwischen den beiden Perspektiven vermittelt.

Weiter ergänzte ich zum siebten Punkt "Reflexion und Ausblick" folgende "Vertiefungsfrage: Wo bleiben ihrer Meinung nach die Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern - also wie können sie unterstützt werden, um diesen Anspruch im Alltag umsetzen zu können?"

Diese Frage entwickelte sich ebenfalls in meiner Nachbereitung des Interviews, da ich die Meinung vertrete, dass Fachkräfte auch Selbstfürsorge leisten müssen, um als qualitative\*r Partner\*in achtsam aufzutreten ... Ich wollte wissen, was die interviewten Fachkräfte brauchen, um tagtäglich einen solchen Anspruch zu gewährleisten“ (Memo „Ergänzung Interviewfragen“, 03.11.25).

## **4.2 Eine erste Annäherung an das Datenmaterial – Das offene Kodieren**

Das offene Kodieren stellt den ersten Schritt der Datenauswertung im Rahmen der *Grounded Theory* Methode nach Strauss und Corbin (1996) dar. Das Ziel dieses Schrittes war es, das Datenmaterial der durchgeführten Interviews mit den pädagogischen Fachkräften aufzubrechen und in Codes zu zerlegen, um zentrale Phänomene als auch wiederkehrende Muster möglichst nah an dem Gesagten der Proband\*innen zu identifizieren (Strauss & Corbin, 1996, S. 43). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt chronologisch entlang der Fragen des Interviewleitfadens. Dadurch wird sichtbar, *wie* sich analytische Muster aus den Antworten der Fachkräfte entwickeln und *wie* zentrale Phänomene im Verlauf der Gespräche sichtbar werden.

### **4.2.1 Erste Frage: Gestaltung der alltäglichen Zusammenarbeit mit Eltern**

Die erste Frage des Leitfadens zielte darauf ab, zu erfahren, *wie* pädagogische Fachkräfte die alltägliche Zusammenarbeit mit Eltern gestalten, um die Bedürfnisse des Kindes zu berücksichtigen. Bereits zu Beginn des Kodierens zeigte sich, dass die vier Interviews übereinstimmige Muster aufweisen: Die alltägliche Zusammenarbeit

zwischen Eltern und Fachkräften findet primär in den Übergangssituationen, sprich in den täglichen Bring- und Abholsituationen statt. So schreibt Fachkraft A im Interview:

„Unser Arbeitsalltag gestaltet sich so, dass wir im engen Austausch mit den Eltern sind also sowohl Tür- und Angelgespräche in Bring- und Abholsituationen als auch kurze Elterngespräche ... Wir haben 15 Minuten-Karten eingeführt, um sich auszutauschen, wenn irgendwas anliegt“ (Interview Fachkraft A, Teil 1, 14.10.25, S. 1).

Daraus lassen sich folgende Codes identifizieren: „Enger Austausch mit Eltern“, Tür- und Angelgespräche“, „Bring- und Abholsituationen“, 15 Minuten-Karten“ sowie „kurze Elterngespräche zur Vertiefung“.

Fachkraft D gab im Interview darüber hinaus an, dass sie ihre Hauptverantwortung darin sieht, die Kinder in ihrer Individualität zu sehen, die Bedürfnisse wahrzunehmen und immer wieder mit den Eltern in einen Dialog zu treten. Diese Verantwortung beginnt laut der Fachkraft D bereits morgens mit dem Bringen des ersten Kindes und endet mit der Abholsituation des letzten Kindes (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 1). Durch diese Aussage werden Codes, wie „Individualität des Kindes“, „Wahrnehmung der Bedürfnisse“, „alltäglicher Dialog mit Eltern“ als auch der Code der „Gesprächsinitiative Fachkraft“ deutlich.

In den Antworten der Erzieher\*innen auf die erste Frage des Leitfadens zeigen sich zusammenhängende Dimensionen (Strauss & Corbin, 1996, S. 43): Übergänge werden als strukturelle und alltägliche Kontexte der Eltern-Fachkräft-Kinder-Interaktion dargestellt. Die Beteiligten tauschen in Bring- und Abholsituationen Informationen aus und unterstützen sich in diesen Interaktionsräumen zum Wohl des Kindes gegenseitig. Zudem gelten die Übergangssituationen als alltägliche Austausch- und Gestaltungsmöglichkeiten, die die Basis für eine vertrauensvolle Beziehung zwischen allen Akteur\*innen bilden.

#### **4.2.2 Zweite Frage: Alltagspraxis und Kooperationsformen**

Die zweite Frage des Leitfadens erforschte, ob und in welchen alltäglichen Situationen bei Eltern Herausforderungen zu erkennen sind, wenn es darum geht die Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Die Antworten der vier pädagogischen Fachkräfte machen deutlich, dass herausfordernde Momente insbesondere in Übergangssituationen zu erkennen sind. So erzählt Fachkraft C folgendes:

„Ich beobachte ganz viel in den Bring- und Abholsituationen. Die Bringsituationen gestalten sich teilweise sehr schwierig wegen dem Abschied, dass sich nicht das Kind nur schwer trennen kann, auch vielleicht das Elternteil sich in dem Moment nicht trennen kann oder Sorgen hat ... Da ist es natürlich wichtig, sich in dem Moment die Zeit zu nehmen und das auch aufzufangen oder auch in Gesprächen aufzufangen ... Und dann sind wir als Fachkräfte natürlich gefragt ... Unterstützung anzubieten und auch mit den Eltern das Gespräch zu suchen. Wie man solche Situationen, diese Übergänge, diese Transition am besten gestalten könnte“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 2-3).

Aus dem Gesagtem lassen sich folgende Codes identifizieren: „Bring- und Abholsituationen“, „Abschiedsschwierigkeiten“, „Trennung fällt Eltern schwer“, „kindliche Überforderung“ und „elterliche Sorgen“, Fachkraft als Unterstützung“, „Gesprächsinitiative Fachkraft“, „morgendlicher Stress“, „Druckgefühl“, „Kollision Beruf und Kind“ sowie „Übergangsgestaltung“. Eine Übergangssituation ist laut Fachkraft C vielmehr als ein bloßer organisatorischer Wechsel zwischen zuhause und pädagogischer Einrichtung – für die Kinder als auch für die Eltern. Bring- und Abholsituationen können als ein emotionaler Aushandlungsraum betrachtet werden, in dem die kindlichen Bedürfnisse nach Nähe, Sicherheit und Orientierung durchaus mit den elterlichen Bedürfnissen nach Zeitstruktur und beruflicher Verpflichtung als auch mit dem Gefühl des Drucks kollidieren. So können herausfordernde Momente in der pädagogischen Praxis entstehen (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 2-3).

Ein erstelltes Memo knüpft an diese Erkenntnis an: „Bring und Abholsituationen scheinen verbunden mit Bedürfniswidersprüchen, Herausforderungen und Unsicherheiten. Die Fachkräfte treten hier explizit als Unterstützung auf“ (Memo „Übergangssituationen als Herausforderung“, 03.11.25). Übergangsmomente können demnach zentrale Orte für potenzielle Herausforderungen und emotionale Belastungen sein. Zudem ermöglicht ein enger Austausch zwischen Fachkräften und Eltern, die kindlichen Bedürfnisse gemeinsam zu verstehen mit der Intention das beste Interesse der Kinder zu realisieren.

#### **4.2.3 Dritte Frage: Spannungsfeld Bedürfnisse Eltern und Bedürfnisse Kinder**

Die dritte Kategorie des Leitfadenterviews vertiefte den Blick auf Situationen, in denen die elterlichen und kindlichen Bedürfnisse in einem Widerspruch zueinander stehen. Die Antworten der Fachkräfte zeigen, dass solche Situationen häufig in Übergangsmomenten auftreten, in denen Kinder die Bedürfnisse äußern, den Kita-Tag fortzusetzen beziehungsweise diesen nicht plötzlich zu beenden, während Eltern zeitlich oder emotional eingebunden sind (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 2-3). Fachkraft A

hebt die Relevanz hervor, Eltern für die Perspektive ihrer Kinder zu sensibilisieren und ihnen dadurch ein Bewusstsein kindlicher Bedürfnisse zu ermöglichen:

„Also wenn es in Abholsituation dazu kommt, dass ein Kind sich nicht lösen möchte, dass man dann einfach auch mit den Elternteilen in Austausch geht und ganz klar irgendwie die Perspektive des Kindes einnimmt und sagt das ist ja auch so unvorhersehbar für ein Kind, wann genau wird es abgeholt?“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 3).

So ist es für die Eltern besser nachzuvollziehen, dass ihr Eintreten in die Einrichtung durchaus überraschend für die Kinder sein kann und diese ein Recht haben, ihren Kita-Tag abzuschließen. Fällt es den Kindern dennoch schwer und sie können sich von dem pädagogischen Alltag nicht trennen, verweist die Fachkraft A auf eine Handlungsstrategie – ein „Übergangsobjekt“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 3). Dieses Phänomen wurde mit einem In-vivo Kode identifiziert. Das Kind erhält dadurch die Möglichkeit, sich beispielsweise das Buch, welches in diesem Moment gelesen wird, auszuleihen und es zuhause weiterzulesen. Kodes, welche sich anhand des Erzählten entziffern lassen, sind folgende: „Kompromissfindung“, „Fachkraft als Unterstützung“, „Fachkraft für Kinderperspektive“, „Erleichterung Abschied“ sowie der Kode „Übergangsgestaltung“.

Das Memo „Fachkraft erneute vermittelnde Rolle“ ordnet das Gesagte der interviewten Fachkräfte ein: „Fachkraft tritt als Vermittlerin zwischen den Bedürfnissen der Eltern und des Kindes auf. Beachtet Eltern- sowie Kinderperspektiven. Begrifflichkeit einer Strategie: Übergangsobjekte“ (Memo „Fachkraft erneute vermittelnde Rolle“, 03.11.25).

Auf dieses Memo schließt die Aussage der Fachkraft C wiederum an:

„Also ich versuche natürlich zu vermitteln und auch zu unterstützen und und ich verstehe aber auch beide Perspektiven. Also das Kind hat ein Bedürfnis, aber die Eltern haben halt auch ein Bedürfnis und und ... Das kollidiert manchmal. So genau, aber man redet darüber. Ich glaube, das finde ich schon ganz wichtig, dass man sich auf eine Ebene begeben kann und einfach beide Sichtweisen vermitteln kann als Fachkraft und das Kind, das Vertrauen hat, einem das zu sagen und man auch mit den Eltern transparent darüber reden kann und die auch sagen ja, es ist okay, wir können uns das, aber wir haben auch das ist halt so“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 7).

Kodes, die sich hier darstellen lassen, sind: „Bedürfnis Kind“, „Bedürfnis Eltern“, „Widerspruch der Bedürfnisse“, „Begegnung auf Augenhöhe“, „Kommunikation auf Augenhöhe“, „Vermittlung beider Sichtweisen“, „Fachkraft als Vermittlung“, „Austausch miteinander“, „Perspektivenübernahme“ und „Kind durch Vertrauen eine Stimme geben“.

Durch die Erzählungen der Proband\*innen geht hervor, dass pädagogische Fachkräfte als vermittelnde Instanzen zwischen den Bedürfnissen der Eltern und der Bedürfnisse der Kinder fungieren. Sie kommunizieren transparent, wodurch eine

Perspektivenübernahme und ein Austausch auf Augenhöhe zwischen Eltern und Kindern sowie im weiteren Sinne eine Kompromisslösung ermöglicht werden kann. Ihre Handlungsstrategien erfolgen in diesem Fall durch *Kommunikation*.

Im Rahmen der Analyse wurde ein Memo verfasst. Dieses bringt hervor, dass Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Kindern als auch mit Eltern verstehend, klärend und zugewandt handeln sollten. Die Kommunikation gilt auch hier als eine zentrale Handlungsstrategie sowie als Beziehungs- und Situationsgestaltung:

„Ähnlich wie bei Kindern, möchte die Fachkraft auch hier das beste Interesse der Eltern realisieren, indem auf die Elternperspektive ganz individuell eingegangen wird. So unterschiedlich, wie die Eltern sind, so unterschiedlich sind auch die Handlungsmöglichkeiten päd. Fachkräfte, um den Eltern ein gutes und sicheres Gefühl zu ermöglichen. Aus eigener Praxiserfahrung: Wenn eine Trennung bei der morgendlichen Bringsituation für Eltern als auch für das Kind schwierig ist, so reagiere ich zuerst auf das Kind. Lasse das Elternteil trotz seiner Abwesenheit jedoch an den Gefühlen des Kindes teilhaben ... Wie hat sich das Kind beruhigt? Was macht es jetzt? Zur Abholsituation suche ich dann gerne nochmals das Gespräch, um ggf. lösungsorientiert auf die nächste Trennung am nächsten Tag zu schauen ...“ (Memo „Individuelle Berücksichtigung der Elternperspektive“, 03.11.25).

#### **4.2.4 Vierte Frage: Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte**

Diese Kategorie verfolgte das Ziel eine Antwort auf die Frage zu finden, *wie* pädagogische Fachkräfte Eltern konkret dabei unterstützen können, die Bedürfnisse ihrer Kinder wahrzunehmen und nach diesen zu handeln. Die Antworten der vier Proband\*innen bieten einen differenzierten Einblick in die professionellen Handlungsmöglichkeiten der Fachkräfte.

Fachkraft D schilderte am 31. Oktober 2025 im Interview eine Situation, in der ein Kind durch einen unruhigen Tagesablauf und viele Termine überreizt war, sodass der Schlafrhythmus des Kindes gestört war und es abends nur schwer zur Ruhe kam. Die Fachkräfte entwickelten gemeinsam mit den Eltern Strategien und Lösungen, die dem Kind halfen, in einen erholsamen Schlafrhythmus zurückzukehren (S. 4). „Und da haben wir festgestellt, durch das gemeinsame Tun mit den Eltern und der Austausch sind wir so ein bisschen auf eine gemeinsame Lösung gekommen“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 4-5). Folgende Codes ließen sich anhand beider Aussage bestimmen: „gemeinsame Strategien- und Lösungsfindung“, „Gemeinsamkeit“, der In-vivo Kode „gemeinsame Tun mit den Eltern“, „gemeinsame Austausch“, „gemeinsame Lösungsfindung“. Weiter erzählt die Fachkraft D, dass es ihr von hoher Wichtigkeit ist, mit den Eltern gemeinsam zu arbeiten, um dem *Fokus Kind* gänzlich nachzukommen. „Und ich sag immer Eltern sind ja die Experten ihres Kindes und wir also ich sehe mich als Fachkraft eher als Begleiter durch den Alltag. Ich begleite die Kinder ...“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 5). Codes die sich aus dem Erzählten erschließen sind: „Eltern

als Expert\*innen ihres Kindes“, „Fachkraft als Begleitung“, „Einbindung der Eltern“, „Elternperspektive“, „Fokus Kind“ und „Fachkraft als Partner\*in“.

Das erstellte Memo knüpft an die Erzählung der Fachkraft D an, indem es beschreibt, dass ein lösungsorientierter Austausch zwischen Fachkräften und Eltern bedeutsam für die Realisierung der BOP ist. Ein enger Austausch ermöglicht, dass die kindlichen Bedürfnisse gemeinsam verstanden werden (Memo „Aushandlungsprozesse als Basis der BOP“, 07.11.25).

Weiter zeigt die Beschreibung im Interview der Fachkraft D am 31. Oktober 2025 eine zentrale professionelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis: Die Fachkraft analysiert die Bedürfnisse der Kinder nach Ruhe, initiiert daraus Handlungsaufforderungen und arbeitet mit den Eltern als Expert\*innen ihrer Kinder partnerschaftlich und lösungsorientiert zusammen (S. 5). Hierbei gewinnt die „Dimension“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43) der Partizipation zunehmend an Bedeutung: Fachkraft C erzählt, dass der pädagogische als auch der familiäre Alltag eng miteinander verwoben sind und durch die enge Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten, die sich beispielsweise durch regelmäßige Elterngespräche zeigt, unter anderem auch der „Kinderperspektivenansatz“ etappenweise mehr realisiert werden kann (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 8).

„ ... du fängst mit der Partizipation an, wo Kindern bewusst ihre Bedürfnisse und auch die Teilhabe im pädagogischen Alltag integriert wird. Die Eltern bekommen das mit. Es verändert sich auch zu Hause ganz viel. Das ist in enger Zusammenarbeit mit den Eltern ...“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 7 - 8).

Beide Lebenswelten – Kita und zu Hause – bedingen sich demnach gegenseitig, was wiederum auf die Wichtigkeit der engen Zusammenarbeit und des engen Austauschs hinweist. Das Zitat lässt folgende Codes identifizieren: „Partizipation“, „kindliche Bedürfnisäußerung“, „Veränderung im Elternhaus“, „Verknüpfung Kita und Elternhaus“ sowie „enge Zusammenarbeit mit Eltern“.

#### **4.2.5 Fünfte Frage: Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren**

Die fünfte Kategorie richtet den Fokus auf die Strukturen, die eine bedürfnisorientierte Pädagogik in der Zusammenarbeit mit Eltern unterstützen oder erschweren. Erneut zeigt sich über alle Interviews hinweg ein konsistentes Muster: Der Personalschlüssel als auch

die zeitlichen Ressourcen bilden die entscheidenden Rahmenbedingungen für das Gelingen oder Scheitern einer bedürfnisorientierten Kooperation.

„Also damit Fachkräfte mit Eltern ja ins Gespräch kommen, benötigt es Vorbereitungszeit. Die Gesprächszeit aber auch meines Erachtens die Reflexionszeit im Team einfach für den gemeinsamen Austausch. Das ist das A und O bei uns“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 6).

Damit betont die Fachkraft zudem die Wichtigkeit der ständigen (Selbst-)Reflexion der pädagogischen Mitarbeitenden, um eine Basis für eine gute Zusammenarbeit mit Eltern, Kind sowie mit Kolleg\*innen zu schaffen. Die Codes, die sich hieraus identifizieren lassen sind folgende: „Gemeinsamer Austausch von Bedeutung“, „Reflexionszeit im Team“, „Vorbereitungszeit um EBP zu realisieren“, „Gesprächszeit benötigt Vorbereitungszeit“ sowie der Code „Zeit als Ressource“. Weiter verweist Fachkraft A in Beantwortung der fünften Kategorie auf die Bedeutung des Betreuungsschlüssels (Interview Fachkraft A, Teil 1, 14.10.25, S. 4). Die Wichtigkeit dieses Schlüssels im Kontext der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sowie in der bedürfnisorientierten Pädagogik hält das Memo „Konsequenzen Personalschlüssel“ fest: „Guter Personal-/Betreuungsschlüssel erzielt: Realisierung BOP, Zeit für intensive EBP, mehr Transparenz“ (03.11.25). Wiederkehrend betont die Fachkraft C ebenso die Bedeutung des Personalschlüssels: „Es steigt immer und fällt natürlich mit dem Personalschlüssel. Das ist das A und O“ (Interview Fachkraft C, 27.10.24, S. 11). Zudem ergänzt die Fachkraft: „Man müsste die Eltern natürlich viel einbeziehen. Also die Kita öffnen und viele Eltern Projekte mit ihren Kindern zusammen gestalten“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 9). Daraus erschließen sich folgende Codes „Elternbeteiligung“, „Öffnung Kita“, „Elternprojekte“ und „gemeinsame Gestaltung mit Eltern und Kind“.

#### **4.2.6 Sechste Frage: Verständnis und Haltung**

Die Proband\*innen wurden in der sechsten Kategorie befragt, welche Werte ihnen als pädagogische Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Kindern wichtig sind. Die vier Erzieher\*innen benennen unabhängig voneinander wiederkehrende Muster, die für eine bedürfnisorientierte Haltung stehen.

Fachkraft B benennt im Interview eine Reihe zentraler Werte, die das Fundament ihrer pädagogischen Haltung bilden. Zu diesen Werten, die im Kodierprozess als Codes erfasst wurden, gehören „Wertschätzung“, „respektvoller Umgang“, „Akzeptanz“, „Miteinander“, „freie Bedürfnisäußerung“ und „Freundlichkeit“ (Interview Fachkraft B,

14.10.25, S. 7). Sie beschreibt diese Werte als grundlegendes Prinzip des menschlichen Zusammenlebens und formuliert hierzu, dass diese Haltung ein „Grundding vom Menschsein ... mit Menschen klar zu kommen“ ist (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 7). Weiter betont sie die Bedeutung der Kommunikation, die sie als zentralen Bestandteil ihres beruflichen Handelns versteht: „Kommunikation mit Menschen ist eigentlich das A und O in unserem Leben“ (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 7). Fachkraft C nennt im Interview vom 27.10.25 ebenfalls Werte, welche als Codes identifiziert wurden, wie „Wertschätzung“, „Akzeptanz“, „Achtung“ und „Aufmerksamkeit“, die der Fachkraft in der Zusammenarbeit mit Kindern wichtig sind (S. 12). Zudem benennt sie den Wert des Bewusstseins (Kode „Bewusstsein“), welcher ihre pädagogische Haltung wesentlich prägt. Laut Fachkraft C liegt es in der Verantwortung von Erzieher\*innen, dass sie sich bewusst auf Kinder und deren Gesprächsbedürfnisse einlassen und Momente des Innehaltens zulassen. Weiter hebt sie hervor, dass es hierfür notwendig ist, Beobachtungen wertfrei vorzunehmen sowie sich von äußeren Eindrücken zu lösen, „um wirklich auch da zu sein in dieser Arbeit“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 12). Außerdem berichtet sie: „Über die Jahre konnte ich das auf einmal entwickeln. Ich musste ... dieses Bewusstsein dafür entwickeln und das ist gar nicht so einfach, das hat viel mit einem selber zu tun ...“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 12).

Im offenen Kodieren wurden in diesem Interviewausschnitt folgende Codes erkannt: „sich auf Kinde einlassen“, „sich auf Gespräche einlassen“, „innehalten“, „wertfreie Wahrnehmung“, „Da sein“, „Bewusstsein entwickeln“, „Selbstreflexion“, „Erfahrung“, „professionelle Haltung über Jahre entwickeln“. Die Codes zeigen, dass Fachkraft C die bewusste Präsenz, Wertfreiheit sowie die reflektierte innere Haltung als eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit mit Kindern beschreibt, welche zugleich das Ergebnis eines langen professionellen Entwicklungsprozesses sind.

#### **4.2.7 Siebte Frage: Reflexion und Ausblick**

Auf die Frage, was es benötigt, damit eine Kooperation mit Eltern im Alltag wirklich gelebt werden kann, antwortet die Fachkraft D folgendes: „Ich finde Zeit einfach sehr wichtig ... Transparenz und auch gute Teamkommunikation ... Gerade bedürfnisorientierte Pädagogik ... funktioniert nur gut, wenn der Austausch auch regelmäßig stattfindet und die Eltern halt mit einbezogen werden“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 8). Fachkraft D verdeutlicht damit, dass zeitliche Ressourcen, Transparenz sowie eine verlässliche Teamkommunikation als grundlegende Voraussetzungen für eine gelingende

bedürfnisorientierte Pädagogik sind. Weiter betont sie: „Und Kontinuität ... Vielleicht auch ein wichtiger Punkt. Also Elternabende, Elterngespräche und Elternstunden ... Die ... strukturiert stattfinden ... was dann auch wieder Vertrauen schafft ...“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 9). Damit verweist die Fachkraft auf strukturelle und kommunikative Voraussetzungen, die für die Qualität der Kooperation als zentral erachtet werden. In der Passage werden folgende Codes deutlich: „Zeit als Ressource“, „Transparenz“, „Wichtigkeit Teamkommunikation“, „regelmäßiger Austausch“, „Vertrauen“, „Kontinuität“, „Elternabende“, „Elterngespräche“, „Elternstunden“, „Voraussetzungen BOP“, „Beteiligung Eltern“, „Kommunikation als Grundlage“ sowie „strukturelle Rahmenbedingungen“.

Die Interviewaussage von Fachkraft C vom 27. Oktober 2025 knüpft daran an, indem das kommunikative Miteinander ebenfalls betont wird: „Kooperation lebt über Gespräche. Und Kooperation ... lebt über Austausch“ (S. 16). Kooperation wird demnach maßgeblich durch Gespräche und einen kontinuierlichen Austausch getragen. Sie beschreibt zudem verschiedene Formen, mit denen sie eine Transparenz gegenüber den Eltern schafft, wie zum Beispiel durch einen wöchentlichen Newsletter, in welchem die Aktivitäten aus dem Kita-Alltag dargestellt werden. Sie hebt hervor, dass die Realisierung einer erfolgreichen Zusammenarbeit zu einem Zeitpunkt benötigt. Zum anderen, dass ein transparenter Einblick in die pädagogische Praxis, beispielsweise durch eine Öffnung der Einrichtung grundlegend ist. Zudem benennt sie konkrete Formate der Elternbeteiligung, beispielsweise: „Elterncafés“ oder „digitale Kommunikationsplattformen“ wie das „Padlet“, werden von ihr genutzt und schaffen einen regelmäßigen Austausch mit den Eltern (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 16). Folgende Codes wurden identifiziert: „Kooperation lebt durch Gespräche“, „Kooperation lebt durch Austausch“, „wöchentlicher Newsletter“, „Transparenz der Einrichtung“, „Einblick in den Kita-Alltag“, „Nachfragemöglichkeiten Eltern“, „Zeit für Gespräche“, „Öffnung der Kita“, „Elternbeteiligung“, „Elterncafés“, „Elternkommunikationsplattformen“ sowie „Padlet“. Das offene Kodieren macht sichtbar, dass Fachkraft C die Kooperation als einen kontinuierlichen und transparenten Austauschprozess zwischen Fachkräften und Eltern versteht, welcher durch verschiedene Begegnungs- und Kommunikationswege unterstützt werden kann.

Durch die Vielzahl wiederkehrender Codes und die Verdichtung zu ersten Kategorien ist der Punkt erreicht, an dem die weitere Analyse eine systematische Ordnung und Verbindung dieser Kategorien erfordert (Strauss & Corbin, 1996, S. 76). Der folgende Schritt des axialen Kodierens „fügt diese Daten auf neue Art wieder zusammen, indem

Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden [hervorgehoben]“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 76).

#### **4.3 Zwischenfazit**

Die erste Phase der Datenauswertung mittels des *offenen Kodierens* hat wiederkehrende Muster in den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften dargelegt. Das zentrale Phänomen, das sich als roter Faden durch alle Aussagen zieht, ist die *Kommunikation* für eine gelingende, bedürfnisorientierte Kooperation. Diese findet vornehmlich in den alltäglichen Übergangssituationen statt, die als primäre Kontaktpunkte für den Informationsfluss und Beziehungsaufbau dienen. In diesem Kontext nehmen die Fachkräfte eine komplexe Rolle ein. Sie agieren nicht nur als Bezugspersonen für die Kinder, sondern fungieren auch als eine vermittelnde Instanz zwischen den Bedürfnissen der Kinder und denen der Eltern. Für den Erfolg dieser kommunikativen Prozesse sind bestimmte Gelingens Faktoren entscheidend. Eine grundlegende Voraussetzung ist Transparenz, durch die Eltern Einblicke in die pädagogische Arbeit erhalten und Vertrauen fassen können. Letztlich zeigt die Analyse, dass eine gelebte bedürfnisorientierte Kooperation untrennbar mit den strukturellen Rahmenbedingungen verbunden ist.

#### **4.4 Weiterführende Kategorienentwicklung – Das axiale Kodieren**

Es lagen insgesamt 564 Codes mit Abschluss des offenen Kodierens vor. Diese Vielzahl an Codes bilden die Grundlage der weiteren Analyse nach dem Verfahren der *Grounded Theory* Methode nach Strauss und Corbin (1996). Der weitere Schritt des axialen Kodierens richtet nun den Fokus auf die systematische Verknüpfung der Codes. Dabei werden ausgewählte Codes, die für das Forschungsfeld eine hohe inhaltliche Relevanz aufweisen, miteinander verbunden und unter Subkategorien zusammengeführt (Strauss & Corbin, 1996, S. 75). Daraus entstanden zunächst sieben vorläufig benannte Subkategorien: (1) *Praktiken Übergangsgestaltung und Alltagsroutinen*, (2) *Partizipation und Elternbeteiligung*, (3) *Ressourcen und Rahmenbedingungen (strukturelle Grundlage)*, (4) *Kommunikation und Transparenz*, (5) *Beziehung und Vertrauen in Kooperation*, (6) *Realisierung Kinderperspektive und Kindeswohl*, sowie (7) *Professionalität und Haltung der pädagogischen Fachkräfte*. Im Zuge des axialen

Kodierens veränderte sich das Verständnis der Kategorien, sodass die vorläufigen Benennungen der Subkategorien ergänzt beziehungsweise neu betitelt wurden. Diese Titelveränderungen und -ergänzungen drücken den inhaltlichen Kern der Kategorien präziser aus und verbinden dazugehörige Unterkategorien. Die finalen Titel der sieben Phänomene inklusive der Unterkategorien sind in *Abbildung 1* dargestellt und heißen wie folgt:

**Verteilung der Codes für jedes Dokument**

Kodes	Fachkraft D	Fachkraft C	Fachkraft B	Fachkraft A (2)	Fachkraft A (1)	SUMME
<b>Gestaltung von Übergangssituationen</b>						
Herausforderungen Übergangsmomente	3	6	2	0	2	13
Handlungsstrategien in Übergangsmomenten	1	4	2	0	5	12
Alltägliche Übergangssituationen mit Eltern und Kind	1	0	4	0	1	6
<b>Elternperspektive und Elternbeteiligung</b>						
Formen von Elternbeteiligung	5	15	1	0	3	24
Enger Austausch mit Eltern	2	8	5	0	5	20
<b>Strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen</b>						
Personalschlüssel als Basis für gute BOP und EBP	3	9	4	1	3	20
Zeit als Basis für EBP UND BOP	5	4	1	0	2	12
Strukturelle Rahmenbedingungen als Basis für BOP und EBP	1	1	3	1	0	6
<b>Kommunikation und Transparenz</b>						
Kommunikation als Prozess und Praxis	5	10	8	2	9	34
Bedeutung und Werte der Kommunikation	9	7	8	2	5	31
Kommunikation als Aushandlungs- und Kooperationsinstrument	5	10	2	2	5	24
Wirkung Kommunikation auf Orientierung und Bewusstsein	4	6	6	2	2	20
Offenheit begünstigt Kommunikation	4	7	4	1	4	20
<b>Partnerschaftliche Zusammenarbeit</b>						
Kooperative Expert*innenschaft	6	9	5	1	4	25
Gemeinsame Ziel- und Lösungsorientierung	7	5	4	1	4	21
Werte einer Zusammenarbeit	6	4	4	0	4	18
<b>Realisierung des besten Interesses der Kinder</b>						
Bedürfnisorientierung und Partizipation	8	18	5	2	7	40
Haltung gegenüber Kind	1	9	4	1	2	17
Beziehung und Vertrauen	0	3	0	0	1	4
<b>Reflexive Professionalität u. Haltung päd. Fachkräfte</b>						
Päd. Haltung als Grundlage professionellen Handelns	11	22	2	1	3	39
Rollenverständnis der Fachkraft im päd. Alltag	10	12	3	1	4	30
Reflexion u. Selbstentwicklung als Professionalisierungsprozess	6	12	1	3	2	24
Bewusster Umgang mit gesell. Entwicklungen	0	5	0	0	0	5
<b>SUMME</b>	<b>103</b>	<b>186</b>	<b>78</b>	<b>21</b>	<b>77</b>	<b>465</b>

*Abbildung 1: Verteilung von Codes für jedes Dokument; eigene Erstellung*

Die finalen Subkategorien verdeutlichen den analytischen Prozess des axialen Kodierens, indem sie zeigen, wie aus den einzelnen Codes bedeutungsvolle Zusammenhänge, Strukturmuster sowie kategoriale Beziehungen entstehen (Strauss & Corbin, 1996, S. 76). Zudem reduzierte sich durch den analytischen Verdichtungsprozess die Gesamtzahl der Codes von ursprünglich 564 auf 465 Codes. Da der Umfang dieser Masterthesis keine vollständige relationale Verknüpfung aller 465 Codes zulässt, folgt eine exemplarische Darstellung der axialen Analyse. Diese dient als Grundlage für die anschließende theoretische Verdichtung im selektiven Kodieren (Strauss & Corbin, 1996, S. 94-96).

#### **4.4.1 Kategorie: Gestaltung von Übergangssituationen**

Zur Subkategorie *Gestaltung von Übergangssituationen* werden exemplarisch die Codes „Übergangsobjekte als Vermittlungsstrategie“ (Interview Fachkraft A, Teil 1, 14.10.25, S. 3) und „Bring- und Abholsituationen als Herausforderung“ (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 2) miteinander verknüpft. Der Code „Übergangsobjekte als Vermittlungsstrategie“ beschreibt eine konkrete pädagogische Handlungsstrategie, mit der Fachkräfte (herausfordernde) Situationen aktiv (mit-)gestalten und begleiten können – etwa indem ein Buch oder ein anderes Spielobjekt als Brücke zwischen Elternhaus und Kindertagesstätte dient und den Abschied vom Kita-Alltag für die Kinder einfacher gestalten lässt. Der Code „Bring- und Abholsituationen als Herausforderung“ verweist darauf, dass Übergangsmomente von Fachkräften als besondere alltägliche Interaktionsräume wahrgenommen werden, in denen kindliche sowie elterliche Bedürfnisse, als auch Emotionen und Erwartungen aufeinandertreffen und durchaus im Widerspruch zueinander stehen können.

Die Verknüpfung dieser beiden Codes macht deutlich, dass Übergangssituationen nicht nur passiv, sondern aktiv von den pädagogischen Fachkräften unterstützt und begleitet werden, beispielsweise durch den Einsatz von „Übergangsobjekten“ (Interview Fachkraft A, Teil 1, 14.10.25, S. 3). Die Subkategorie *Gestaltung von Übergangssituationen* fasst damit Handlungsmöglichkeiten zusammen, mit denen Fachkräfte Übergänge bewusst strukturieren. Dadurch kann eine Orientierung sowie eine Sicherheit für Eltern und Kindern ermöglicht werden.

#### **4.4.2 Kategorie: Elternperspektive und Elternbeteiligung**

Die Codes „aktive Elternbeteiligung“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 9) sowie die „Berücksichtigung Elternperspektive“ (Interview Fachkraft A, 22.10.25, S.1) machen sichtbar, dass Eltern nicht nur als passive Adressat\*innen in der pädagogischen Praxis gesehen werden, sondern vielmehr als aktive Partner\*innen. Die Verknüpfung dieser Codes macht sichtbar, dass die Berücksichtigung der elterlichen Perspektive als auch die Beteiligung der Eltern wichtige Säulen für eine erfolgreiche Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft darstellen. Auch machen die vier Interviews deutlich, wie die Elternperspektive aktiv wahr- und ernstgenommen wird und elterliche Partizipationsmöglichkeiten umgesetzt werden. So erzählt zum Beispiel Fachkraft D, dass die Beteiligungsform der „Elternstunden“ (In-vivo Code „Elternstunden“) aktiv in ihrer Einrichtung umgesetzt wird. Sie beschreibt:

„Also wir haben das bei unserem Träger so, dass wir Elternstunden haben, wo die Eltern mitwirken können. Das bedeutet, wir haben Aufgaben, die wir verteilen ... Und da gibt es zum Beispiel die Aufgabe, einkaufen zu gehen für die Vesperzeit oder die Bettwäsche zu waschen. Wir machen einmal im Monat die Betten. Beziehen wir ab und da gibt es dann auch eine Elterntabelle, wo die Eltern sich dann eintragen dürfen für das auf Beziehen, fürs Wäsche waschen“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 9).

Dadurch erhält die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern einen kooperativen und dialogischen Charakter, da sie für die Aufgabenverteilung in einen Austausch treten. Die Subkategorie *Elternperspektive und Elternbeteiligung* fasst die Formen der Elternbeteiligung als auch die Bedeutung des engen Austauschs mit den Eltern zusammen.

#### **4.4.3 Kategorie: Strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen**

Der Kode „Zentrale Bedeutung: Personalschlüssel“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, S. 6) macht deutlich, dass unter anderem die Anzahl der zur Verfügung stehenden Fachkräfte entscheidend dafür ist, ob eine bedürfnisorientierte Arbeit als auch eine vertiefte Zusammenarbeit mit Eltern über eine bloße Betreuung hinaus möglich ist. Fachkraft A äußert:

„Was es auf jeden Fall braucht es weiterhin einen guten bis besseren Personalschlüssel, damit einfach auch mehr Austausch noch mit den Eltern geschaffen werden kann. Auch wenn wir da schon sehr versuchen. Aber trotzdem merkt man, dass es aufgrund des Personalschlüssels ja auch weniger Zeit gibt, sich mal rauszuziehen aus der Betreuung, um in Einzelarbeit mit den Eltern zu gehen oder ja mehrere Elterngespräche stattfinden zu lassen“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 6-7).

Der Kode „Kooperation benötigt Zeit“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 10) unterstreicht, dass beispielsweise kontinuierliche Elterngespräche nur dann stattfinden können, wenn den pädagogischen Fachkräften zeitliche Ressourcen ausreichend zur Verfügung stehen. Fachkraft C unterstreicht diesen Kode, indem sie mitteilt: „Nein, aber es funktioniert eigentlich nur der pädagogische Alltag. Alles was darüber hinausgeht, ist dann schwierig“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 11).

Die Zuordnung dieser beiden Kodes zur Subkategorie *strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen* zeigt, dass das Phänomen des Personalschlüssels und das Phänomen der Zeit eng miteinander verwoben sind: Ein guter Personalschlüssel ermöglicht erst die zeitlichen Spielräume, die während der Betreuungszeit zusätzlich geschaffen werden können. So können die Fachkräfte in einen (vertieften) Austausch mit Eltern kommen, Kinder individuell und bedürfnisorientiert begleiten und sowie der

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aktiv nachgehen. Diese Subkategorie fasst damit jene Rahmenbedingungen zusammen, in denen pädagogisches Handeln im Sinne der Bedürfnisorientierung und der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft überhaupt erst möglich werden kann.

#### **4.4.4 Kategorie: Kommunikation und Transparenz**

Exemplarisch werden der vierten Subkategorie *Kommunikation und Transparenz* die Codes „Kooperation lebt über Austausch“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 15) und „Transparenz für Kooperation“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 8) zugeordnet. Der Code „Kooperation lebt über Austausch“ macht deutlich, dass eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften als ein dialogischer Aushandlungs- und Informationsprozess verstanden werden kann.

Der Code „Transparenz für Kooperation“ ergänzt, dass ein kontinuierlicher Austausch auf Offenheit und Gesprächsbereitschaft basiert und dadurch eine enge Erziehungs- und Bildungspartnerschaft realisiert werden kann. Diese Realisierung der kooperativen Zusammenarbeit impliziert wiederum eine erfolgreiche Umsetzung einer bedürfnisorientierten Pädagogik und damit die Realisierung des besten Interesses der Kinder. Zudem macht die Beziehung zwischen beiden Codes sichtbar, dass *Kommunikation und Transparenz* untrennbar miteinander verknüpft sind: Ohne Austausch keine Transparenz; ohne Transparenz kein Austausch (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 8). Diese Subkategorie bündelt damit die Interaktionsformen und Handlungen innerhalb der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Fachkräfte und Eltern tauschen Informationen aus, respektieren gegenseitige Bedürfnisse, haben Verständnis füreinander, erkennen ihre Verantwortung, betrachten sich gegenseitig als Partner\*innen und bauen durch eine kontinuierliche Kommunikation auf Augenhöhe Vertrauen zueinander auf. Fachkraft C verknüpft beide Codes im Interview, indem sie berichtet, *wie* der Austausch zwischen Fachkräften und Eltern umgesetzt werden kann und *wie* eine transparente Zusammenarbeit funktionieren kann:

„Kooperation lebt über Gespräche. Und Kooperation, Kooperation lebt über Austausch. Ich mache einen wöchentlichen Newsletter über das, was im Alltag geschieht. Man öffnet die Einrichtung transparent ... Was mit den Dingen, die so ... Die Eltern können jederzeit nachfragen was wird gemacht? Die lesen es auch. Was braucht es noch? Es braucht. Genau. Also es braucht Zeit für Gespräche. Transparenz der Einrichtung, dass sie sich öffnet, was sie so den ganzen Tag über macht ... Was braucht es noch? ... Genau. Also Eltern, Elterngeschichten wie Elterncafes und Elternkommunikationsplattformen. Wir haben das Padlet zum Beispiel, wo wir auch ganz viel mit Arbeiten“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 16).

#### **4.4.5 Kategorie: Partnerschaftliche Zusammenarbeit**

Die Zusammenführung der Codes „Kooperation lebt immer auf beiden Seiten“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 17) und „Eltern als Experten ihres Kindes“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 5) betont, dass eine Partnerschaft auf gegenseitiger Bereitschaft zur Kontaktpflege, Verantwortung und Anerkennung beruht. Der Code „Kooperation lebt immer auf beiden Seiten“ präzisiert eine gleichwertige und gemeinsame Haltung, indem betont wird, dass eine *partnerschaftliche Zusammenarbeit* nur dann gelingen kann, wenn Fachkräfte als auch Eltern aktiv miteinander zusammenarbeiten. Der Code „Eltern als Experten ihres Kindes“ impliziert, dass pädagogische Fachkräfte die Eltern nicht primär als Informationsempfänger\*innen betrachten, sondern vielmehr als kooperative Expert\*innen, die über ganzheitliche Erfahrungs- und Beziehungskompetenzen in Bezug auf ihre Kinder verfügen. Diese Anerkennung führt dazu, dass eine Beziehung zwischen Erzieher\*innen und Eltern einen ko-konstruktiven sowie partnerschaftlichen Charakter erfährt. Die Fachkräfte betrachten ihre Profession nicht als überlegen, sondern als komplementär zum elterlichen Erfahrungswissen. Anknüpfend daran äußert Fachkraft D:

„Ich finde das wichtig mit den Eltern an einem Strang zu ziehen, da das Kind ja im Fokus steht. Und ich sag immer Eltern sind ja die Experten ihres Kindes und wir also ich sehe mich als Fachkraft eher als Begleiter durch den Alltag. Ich begleite die Kinder und ... Ich finde, dass dadurch halt dieser Austausch mit den Eltern, diese kurzen Tür und Angel Gespräche sehr wichtig sind, da wir die Kinder ja nur in einer kurzen Sequenz am Tag im Krippenalltag erleben. Aber die Eltern natürlich die Experten sind und bleiben und ihre Kinder natürlich sehr gut kennen und man sich da gegenseitig so ein bisschen Unterstützung einholen kann, denke ich“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 5).

#### **4.4.6 Kategorie: Reflexive Professionalität und Haltung pädagogischer Fachkräfte**

Der Code „Bewusstseinsentwicklung als Prozess“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 12) verweist darauf dass die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte weniger als ein statischer Zustand, vielmehr als eine *fortlaufende Entwicklungsprozess* der pädagogischen Haltung verstanden werden kann. Fachkraft C beschreibt im Interview am 27.10.25, dass sie sich im Laufe der Zeit zunehmend bewusster darüber wurde, *wie* sie auf Kinder, Eltern und Situationen reagiert, welche Werte sie verkörpert und *wie* diese ihr Handeln in Interaktionsräumen beeinflussen. Bewusstsein entsteht diesem Verständnis nach weniger beiläufig, vielmehr durch eine kontinuierliche Auseinandersetzung und Reflexion mit individuellen Erfahrungen, Anforderungen sowie den eigenen Grenzen (S. 12-13).

Der zweite Kode „Reflexion über eigene Profession“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 8) konkretisiert diesen zuvor beschriebenen Entwicklungsprozess (über persönliche Werte und Haltungen), indem dieser auf die bewusste, reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Rolle, dem Berufsverständnis als auch den professionellen Handlungsmöglichkeiten verweist. „Also Fachkräfte müssen sich im Team austauschen, aber auch Konzepte hinterfragen und sich halt weiterbilden“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 8). Heißt, dass Fachkräfte ihre eigene pädagogische Rolle und Haltung, Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen, Eltern und Kind, Machtverhältnisse, Verantwortlichkeiten sowie Grenzen gilt es aktiv und kontinuierlich zu hinterfragen haben.

Im Sinne des axialen Kodierens lassen sich beide Kodes zu der Subkategorie *reflexive Professionalität und Haltung pädagogischer Fachkräfte* zusammenfügen: Diese Subkategorie fasst unter anderem die Unterkategorien der Reflexion und Selbstentwicklung als Professionalisierungsprozess sowie die pädagogische Haltung als Grundlage professionellen Handelns zusammen. Beide lassen sich aufgrund dessen in die Subkategorie einordnen, da die reflexive Professionalität nicht nur eine innere Einstellung, sondern als ein aktiver Prozess der Selbstentwicklung verstanden werden kann. Neben den Selbstreflexionen sind auch die Teamreflexionen von hoher Bedeutung. Fachkraft A gibt diese Analyse wieder, indem sie berichtet:

„Und dass es da auch immer wieder Reflexion im Team braucht. Also dass wir uns immer wieder gemeinsam im Team reflektieren, unsere eigene Haltung und unsere eigenen Handlungen im Alltag, aber auch so auf das Team gesehen im ganzen Team, dass wir Regeln immer wieder neu hinterfragen ... Dass wir halt immer wieder uns neue Strukturen im Austausch erarbeiten, um den Kindern gerecht zu werden ...“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 2, S. 3).

#### **4.4.7 Kategorie: Realisierung des besten Interesses der Kinder**

Die Subkategorie gliedert sich in folgende Unterkategorien: Bedürfnisorientierung und Partizipation, Haltung gegenüber Kind sowie Beziehung und Vertrauen. Die Kodes „Berücksichtigung der Perspektive Kind“ (Interview Fachkraft A, Teil 2, 22.10.25, S. 2) und „Entwicklungsgespräch: Fokus Kind“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 7) wurden dieser Subkategorie zugeordnet, da sie den inhaltlichen Kern der bedürfnisorientierten Pädagogik zusammenbringen: Die Orientierung am besten Interesse der Kinder als Leitprinzip der pädagogischen und partnerschaftlichen Zusammenarbeit.

Der Kode „Berücksichtigung der Perspektive Kind“ impliziert, dass pädagogische Fachkräfte Kinder als Akteur\*innen ihrer eigenen Wahrnehmung und Lebensumwelt

betrachten (*Wie erleben die Kinder eine Situation?*). Die Fachkräfte besitzen die Kompetenz, das individuelle Verhalten der Kinder zu interpretieren, um zu verstehen, was sie brauchen. Zudem geben die Fachkräfte den Kindern im Kita-Alltag die Möglichkeit, die Bedürfnisse frei auszudrücken – verbal als auch nonverbal. Der Kode zeigt, dass die kindlichen Perspektiven nicht beiläufig miterfasst werden, sondern einen zentralen Fokus der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft darstellen. Fachkraft A beschreibt, dass sie in Konfliktsituationen eine begleitende Haltung einnimmt und die Kinder darin bestärkt, selbstständig Lösungen zu finden, wie zum Beispiel „Wie wäre es denn, wenn wir uns abwechseln und vielleicht einen Timer stellen auf fünf Minuten?“ (Interview Fachkraft A, Teil 2, 22.10.25, S. 2).

#### **4.4.8 Strukturierung der Kategorien im Kodierparadigma nach Strauss (1987)**

Die sieben Subkategorien werden im folgendem analytischen Schritt dem Kodierparadigma nach Strauss (1987) zugeordnet. Das Paradigma stellt die Dimensionen der ursächlichen Bedingung, des Phänomens, des Kontexts, der intervenierenden Bedingungen und der Handlungen / Interaktionen sowie der Konsequenzen dar (Strauss & Corbin, 1996, S. 78). Die *Abbildung 2* „Darstellung des Kodierparadigmas nach Strauss (1987)“ visualisiert diese Struktur, indem das zentrale Phänomen – die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Sinne der bedürfnisorientierten Pädagogik – mittig positioniert wird und die sieben Kategorien entlang der fünf Paradigmendimensionen strukturiert werden.

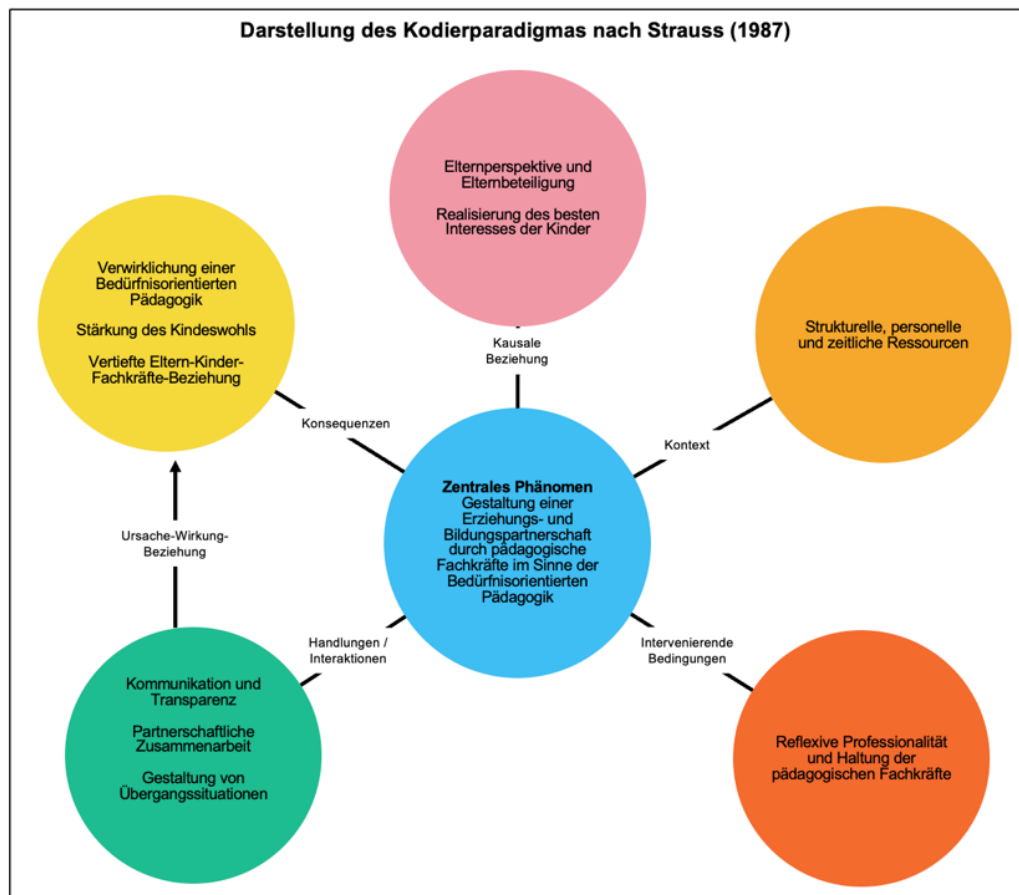


Abbildung 2: Darstellung des Kodierparadigmas nach Strauss (1987); eigene Erstellung

Die grafische Darstellung des Paradigmas ordnet die Subkategorie *Gestaltung von Übergangssituationen* der *Dimension Handlungen / Interaktionen* zu, da hier konkrete Handlungsstrategien der Fachkräfte im Mittelpunkt stehen. „Übergangsobjekte“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, S. 3) oder Absprachen zur Abschiedsgestaltung (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 5) bilden in der Logik des Kodierparadigmas nach Strauss (1987) typische Handlungs- und Interaktionsstrategien, die in Reaktion auf bestimmte Bedingungen, wie zum Beispiel die morgendliche Trennungsschwierigkeiten zwischen Kindern und Eltern, eingesetzt werden (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 2). Dadurch können Konsequenzen, wie zum Beispiel das beste Interesse der Kinder realisiert werden.

Innerhalb dieses Paradigmas fungiert die Subkategorie *Elternperspektive und Elternbeteiligung* als *kausale Beziehung*. Die Qualität als auch die Intensität der Elternbeteiligung und -perspektive hängt demnach maßgeblich davon ab, ob und wenn ja, wie Kooperation letztlich zustande kommt und gestaltet werden kann. Eltern mit einer aktiven und interessierten Bereitschaft bilden eine Ausgangsvoraussetzung dafür, dass fachliche Angebote angenommen werden, ein gemeinsamer offener Austausch

stattfindet sowie Fachkräfte als auch Eltern gemeinsam an einem Strang ziehen können (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 5). Die Subkategorie wirkt damit als die Voraussetzung für eine spätere Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern und damit für die Realisierung des Kindeswohls.

Die Subkategorie der *Kommunikation und Transparenz* kann innerhalb des Kodierparadigmas als klassische *Handlungs- und Interaktionsdimensionen* betrachtet werden. Fachkraft B macht während des Interviews auf die Bedeutung einer Kommunikation innerhalb eines sozialen Kontexts aufmerksam. Sie äußert: „Kommunikation mit Mitmenschen, eigentlich das A und O ist in unserem Leben“ (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 7). Ein enger Austausch versteht sich demnach als eine Handlungsmöglichkeit, die aussagt, *wie* eine gelingende Kooperation gestaltet werden kann. Die Kommunikation kann hierbei unterschiedliche Formen annehmen und zum Beispiel als „Elterngespräch“ (Interview Fachkraft A, Teil 1, 14.10.25, S. 7) oder als „Elternkommunikationsplattform“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 16) umgesetzt werden. Diese Dimension veranschaulicht demnach, *wie* die Akteur\*innen es tun – beispielsweise informieren sie sensibel über emotionale Situationen im Sinne von *Ich möchte das transparent ansprechen, weil es mir wichtig ist, dass wir gemeinsam hinschauen*. Aus diesem Grund lässt sich die Subkategorie der Ebene der Handlungs- und Interaktionsstrategien zuordnen, die im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eingesetzt werden. Dadurch kann unter bestimmten Bedingungen (Beispiel Personalschlüssel) die Konsequenzen des besten Interesses der Kinder erreicht werden.

Während des Verknüpfungsprozesses der Codes, fiel auf, dass eine Kausalität zwischen den Codes *der Elternperspektive und Elternbeteiligung* sowie der *Kommunikation und Transparenz* existiert. Dies impliziert, dass eine *Ursache-Wirkung-Beziehung* zwischen den Kategorien besteht. Diese Beobachtung hält auch ein verfasstes Memo fest. Darin heißt es:

„Bereits in den Interviews wird deutlich, dass eine transparente und wertschätzende Kommunikation eine bedeutende Voraussetzung für die Beteiligung von Eltern ist. Durch die Kodierung merkte ich nun erneut, wie sehr Transparenz und Elternbeteiligung miteinander verwoben sind. Es fiel mir schwer die Codes miteinander zu verknüpfen, da ich nicht genau wusste, in welche Kategorie ich sie letztlich zuordne. Dann kam die Erkenntnis, dass eine kausale Beziehung, also eine Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen Elternbeteiligung sowie Transparenz und Kommunikation existiert.  
- Transparenz und Kommunikation gelten hier als kausale Bedingung.  
- Die Elternperspektive und Elternbeteiligung gelten hier als Folge / Wirkung.  
Ich kann die Transparenz und Kommunikation sowie die Elternperspektive und die Elternbeteiligung demnach nicht getrennt voneinander betrachten. Beim weiteren Nachdenken komme ich zu der Theorie, dass alle Kategorien miteinander verwoben sind. Keine Kategorie wird isoliert betrachtet. Das von mir erstellte Kodierparadigma unterstreicht meine Theorie fürs erste“ (Memo „Zusammenhang Kommunikation und Transparenz und Elternbeteiligung“, 07.11.25).

Dieses Memo betont nochmals die Verwobenheit sowie das gegenseitige Konstituieren der zwei Kategorien. Dieses Zusammenspiel wird daher im Kodierparadigma aufgegriffen, indem *Kommunikation und Transparenz* als *Handlungs-/Interaktionsdimension* eingeordnet und die Subkategorie *Elternperspektive und Elternbeteiligung* als Dimension der *ursächlichen Bedingungen* verstanden wird. Daraus erschließt sich, dass *Transparenz und Kommunikation* als eine *Ursache* verstanden werden kann; diese Subkategorie steht für die Schaffung eines offenen und vertrauten Raumes. Ist dieser Raum gegeben, so beteiligen sich die Eltern, da sie sich verstanden, informiert und sicher fühlen, sodass sie wiederum Einblicke in ihre persönliche Perspektive geben. Die Kategorie der *Elternperspektive und Elternbeteiligung* versteht sich daher als eine *Wirkung*.

Die *strukturellen, zeitlichen und personellen Ressourcen* als Subkategorie stellen typische *Kontextbedingungen* dar. Sie bilden den institutionellen Rahmen, in denen Fachkräfte, Kinder und Eltern interagieren. Diese Ressourcen bestimmen, unter welchen Bedingungen dieses Handeln stattfindet. So schreibt Fachkraft C im Interview am 27. Oktober 2025 beispielsweise dem Personalschlüssel eine essenzielle Bedeutung zu: „Es steigt immer und fällt natürlich mit dem Personalschlüssel. Das ist das A und O“ (S. 11). Ist es möglich auf Basis des Personal-/Betreuungsschlüssels Elterngespräche zu führen? Können Übergangsmomente bedürfnisorientiert und ohne Zeitdruck gestaltet werden? Diese Subkategorie beschreibt demnach die Kontextdimension, in denen die pädagogischen Fachkräfte ihr Handeln auf Basis zeitlicher, personeller oder struktureller Ressourcen anpassen beziehungsweise ausrichten müssen (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 11).

Die *partnerschaftliche Zusammenarbeit* wird der Dimension der *Handlungen/Interaktionen* zugeordnet und beschreibt damit jene Handlungs- und Interaktionsformen, die eine gemeinsame Ziel- und Lösungsorientierung, gemeinsame Werte in einer Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern sowie den Charakter einer kooperativen Expert\*innenschaft verfolgen. Diese Subkategorie wird im aktiven Tun sichtbar; demnach durch Gespräche, Aushandlungsprozesse sowie gegenseitige Unterstützung (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 7, 9). Zudem knüpft sie an ursächliche Bedingungen (Elternperspektive) und Kontextbedingungen (zum Beispiel zeitliche Ressourcen) an und wirkt weiter auf Konsequenzen, wie die Realisierung des Kindeswohls, hin. Es ist festzuhalten, dass diese Subkategorie als eine zentrale Interaktionsebene innerhalb des Beziehungsdreiecks Fachkräfte-Eltern-Kinder gilt.

Die Subkategorie *Reflexive Professionalität und Haltung pädagogischer Fachkräfte* ist den *intervenierenden Bedingungen* zuzuordnen, welche den Zusammenhang zwischen ursächlichen Bedingungen (Elternbeteiligung) , Kontext (Ressourcen) sowie den Handlungen / Interaktionen (aktives Tun, wie zum Beispiel Aushandlungsprozesse) erklären. Die *reflexive Professionalität und Haltung pädagogischer Fachkräfte* beschreibt demnach, *wie* Fachkräfte mit gegebenen Bedingungen umgehen, zu welchen Handlungsstrategien sie in herausfordernden Situationen greifen und *wie* sie kontinuierlich die Perspektive der Kinder und der Eltern in ihrem Handeln berücksichtigen. Fachkraft C unterstreicht mit ihrer im Interviewaussage diese Analyse, indem sie beschreibt:

„Das sind teilweise ja auch meine eigenen Werte, die ich in der pädagogischen Praxis umsetze, weil es aus meiner eigenen Biografie natürlich entspringt. Das ist ja auch immer die Reflexion der eigenen Biografie und der eigenen Werte immer sehr ausschlaggebend. Genau ... Diese Werte und Normen, die ich erlernt habe oder mir im Laufe des Lebens mir als wichtig erschienen, die bringe ich natürlich auch in meiner, in meinem Beruf ein“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 12).

Diese Subkategorie beeinflusst daher maßgeblich, *wie* diese Handlungen gestaltet werden und welche Qualität die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften sowie die Realisierung des besten Interesses der Kinder letztlich aufweisen.

Diese siebte und damit letzte Subkategorie *Realisierung des besten Interesses der Kinder* wird der *Konsequenz-Dimension* zugeordnet und erklärt somit das Zusammenspiel aus *Elternperspektive und Elternbeteiligung, Gestaltung von Übergangssituationen, strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen, Kommunikation und Transparenz, partnerschaftliche Zusammenarbeit* sowie der Subkategorie *reflexive Professionalität und Haltung der pädagogischen Fachkraft*. *Das beste Interesse der Kinder* wird realisiert, wenn alle aufgelisteten Dimensionen im positiven Sinne ausgeprägt sind – sowohl im Alltag als auch in informellen Gesprächen. Die Analyse bestätigt die Fachkraft A, indem sie beschreibt, *wie* sie die Perspektive der Kinder innerhalb eines Übergangsmoments einbringt. Sie trägt mit ihrer Haltung ein Bewusstsein an die Eltern, um gemeinsam das beste Interesse der Kinder zu verfolgen:

„Also wenn ich jetzt so an die Abholsituation zum Beispiel denke, haben wir mit den Eltern die Perspektive des Kindes da zum Beispiel eingebracht, zu sagen, wir wissen, dass es manchmal stressig ist beim Abholen, aber gebt dem Kind noch mal die Möglichkeit, das Bild zu Ende zu malen, weil einigen Eltern gar nicht bewusst war, wie weit das auch für ein Kind sich blöd anfühlt, rausgerissen zu werden aus der Situation. Also dass wir versuchen, auf der kindlichen Ebene die Situation wahrzunehmen und die dann den Eltern widerzuspiegeln“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 5).

Innerhalb der *Abbildung 2 des Kodierparadigmas nach Strauss (1987)* markiert die *Realisierung des besten Interesses der Kinder* auf der einen Seite ein normatives Orientierungsprinzip auf der anderen Seite eine qualitative Folge beziehungsweise Konsequenz erfolgreicher Kooperation zwischen Fachkraft und Eltern und professionellen Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte. Fachkraft C wendet sich daher in beziehungsweise nach herausfordernden Übergangssituationen bewusst den Kindern zu und begleitet sie bedürfnisorientiert. Sie nimmt die Gefühle der Kinder wahr und gibt diesen Raum:

„Ich verstehe, dass du traurig bist. Mama muss jetzt leider arbeiten gehen. Komm. Aber lass uns doch mal vielleicht schauen, was wir vielleicht jetzt für dich tun können, was du jetzt brauchst in dem Moment, damit es dir besser geht. Das ist meine Strategie“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 5).

Ebenso widmet sie sich der Elternperspektive, indem die Fachkraft C den Eltern nach der herausfordernden Situation den telefonisch Kontakt anbietet oder sie eine SMS als Kommunikationsmedium nutzt, um die Eltern über den Gemütszustand der Kinder zu informieren (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 6).

#### **4.5 Zwischenfazit**

Der Analyseprozess des axialen Kodierens diente dazu, die im offenen Kodieren entstandene Fülle an Codes systematisch zu ordnen und in einen sinnhaften Zusammenhang zu bringen. Durch diesen Verdichtungsprozess wurde die anfängliche Anzahl von 564 Codes reduziert und in sieben zentralen Subkategorien gebündelt, die das untersuchte Phänomen aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten. Um die dynamischen Wechselwirkungen zwischen diesen Kategorien aufzuzeigen, wurden sie mithilfe des *Kodierparadigmas nach Strauss (1987)* strukturiert. Im Zuge dieser relationalen Analyse kristallisierte sich heraus, dass die Subkategorie *Kommunikation und Transparenz* eine zentrale und verbindende Rolle einnimmt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das axiale Kodieren nicht nur eine Strukturierung der Daten ermöglicht, sondern ein integriertes Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sichtbar macht. Dieses Verständnis bildet die Basis für den folgenden Schritt des *selektiven Kodierens*.

## 4.6 Gänzliche Gestaltung des Theorieentwurfs – Das selektive Kodieren

Im Folgenden richtet sich der Fokus auf das selektive Kodieren. „Der Prozeß [sic] des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94). Abschließend folgt die Darstellung der „analytischen Geschichte“, welche die im Kodierprozess generierten Kategorien theoretisch verknüpft. Sie gilt als die „Geschichte“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94-95, 117), die das Gesamtmodell der Theorie formt und erzählt.

### 4.6.1 Festlegung der Kernkategorie – Offenlegung des roten Fadens

Im Verlauf des Kodierprozess stellte sich heraus, dass die Kategorie *Kommunikation und Transparenz* im Gegensatz zu den anderen sechs Kategorien die am stärksten vertretene Subkategorie darstellt. Das Memo „Kommunikation als Schlüsselfunktion zieht sich durch alle Interviews“ gibt einen Einblick in den Forschungsprozess und begründet erstmals, weshalb „Kommunikation und Transparenz“ als Kernkategorie auftritt:

„Beziehungsqualität und gelebte Haltung machen den Unterschied! Nur wo offen und respektvoll kommuniziert wird, kann echte Partnerschaft und Entwicklung stattfinden. Und wie kann die EBP und die BOP also nun gelebt werden? Durch Kommunikation! Kommunikation als Basis von Beziehungsgestaltung ...Sowohl in der EBP als auch in der BOP geht es um Beziehungen und Beziehungen leben von Kommunikation. Nur durch offene, respektvolle und wertschätzende Kommunikation kann:

Vertrauen entstehen, Verständnis füreinander wachsen und das gemeinsame Handeln realisieren.

Ohne Kommunikation bleiben wohlmöglich unausgesprochene Erwartungen oder Unsicherheiten bestehen, was die Zusammenarbeit und damit auch das Wohl des Kindes beeinträchtigen. Kommunikation als Brücke zwischen den Beteiligten!: Im sozialen Kontext der Kita treffen verschiedene Lebenswelten, Bedürfnisse, Wünsche und Persönlichkeiten aufeinander. Durch einen gegenseitigen Austausch entsteht ein ganzheitliches Bild vom Kind (Eltern als Expert\*innen ihres Kindes, Fachkräfte als professionelle Bezugsperson). Gemeinsam kann ein gemeinsames Ziel für das Kind ermöglicht werden. Mit Berücksichtigung der Kinderperspektive (z.B. in Übergangssituationen). Kommunikation in der BOP: Die Kommunikation basiert hier auf Gleichwürdigkeit, Einfühlsamkeit, die Bedürfnisse des individuellen Menschen zu erkennen und jedem das Gefühl zu geben „Ich werde gesehen, gehört und verstanden.“ Es ist ein Ausdruck der inneren Haltung. Kommunikation gilt in allen Interviews (neben der Zeit) als Schlüsselfunktion einer gelingenden Beziehungsgestaltung. In der EBP ermöglicht sie Vertrauen und Kooperation, in der BOP Verständnis, Sicherheit und Vertrauen“ (Memo „Kommunikation und Transparenz als Kernkategorie“, 07.11.25).

Die Auswahl der Kernkategorie erfolgt demnach nicht willkürlich, vielmehr fungiert sie als analytischer Dreh- und Angelpunkt, über den sich die Vielzahl einzelner Kategorien

sinnvoll bündeln und begründet miteinander verknüpfen lassen (Strauss & Corbin, 1996, S. 98). Ein Beispiel für eine kodierte Textstelle, die einen direkten Bezug zu der kommunikativen und transparenten Kernkategorie nimmt, liefert die Interviewaussage von Fachkraft A:

„Wir sind eng miteinander verwoben, sei es irgendwie im Alltag hier in Bring- und Abholsituation oder auch auf Festen, dass wir einen sehr, sehr engen Austausch mit den Eltern haben ... was gerade Themen sind, die die Kinder hier beschäftigen. Also dass wir einfach die Eltern mit ins Boot holen ... auch einfach um Transparenz zu schaffen“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 2).

#### 4.6.2 Herstellung kategorialer Zusammenhänge

Im Fokussierungs- und Reduktionsprozess rücken insgesamt drei Kategorien „Gestaltung von Übergangssituationen“, „Elternperspektive und Elternbeteiligung“ sowie die „partnerschaftliche Zusammenarbeit“ in den Vordergrund. Um eine „theoretische Sättigung“ zu erreichen, erfolgte eine „iterativ-rekursive Analyse“, sprich das Dateninterviewmaterial wurde erneut überprüft, inwiefern die zwei letzten Kategorien miteinander verwoben sind (Breuer et al., 2019, S. 159). Es fiel auf, dass beide Kategorien über die elterliche Expertise und die Bedeutung der gleichwürdigen Kooperation mit dem Ziel das beste Interesse des Kindes zu ermöglichen, berichten. Das selbst verfasste Memo „Kooperative Expert\*innenschaft“ gibt einen Einblick in den analytischen Gedankenprozess:

„Es folgte der Schritt des Reduzierens von Kategorien und gleichzeitig der Schärfung der Theorie. Die Kategorie ‚Elternperspektive und Elternbeteiligung‘ und die ‚partnerschaftliche Zusammenarbeit‘ beschreiben die Bedeutung der Kooperation mit Eltern. In einer erfolgreichen Kooperation fließen: gemeinsame Werte, eine gemeinsame Ziel- und Lösungsorientierung, eine gleichwürdige Begegnung, Formen von Elternbeteiligung sowie ein enger Austausch mit Eltern ein. Zudem verweisen beide Kategorien auf das Ziel, kooperativ mit Eltern das beste Interesse des Kindes zu ermöglichen. Da das Erreichen dieses Ziels auf einer Ebene der Gleichwürdigkeit beruht, ist es von Bedeutung, dass die Fachkräfte die Eltern ebenso als Expert\*innen ansehen. Meiner Meinung nach sind die Dreh- und Angelpunkte zum einem ‚Kooperation‘ und zum anderen ‚Expert\*innen‘. Daher habe ich beide Worte miteinander vermischt, sodass sich letztlich die übergeordnete Kategorie ‚Kooperative Expert\*innenschaft‘ ergab“ (Memo „Kooperative Expert\*innenschaft“, 20.11.25).

Die übergeordnete Kategorie *kooperative Expert\*innenschaft* verbindet die Kategorien „Elternperspektive und Elternbeteiligung“ sowie „partnerschaftliche Zusammenarbeit“ logisch miteinander, weshalb es sich in das zu theoretische Modell des Kernphänomens integrieren lässt.

Mit dem Ziel die theoretische Schärfe der *Kommunikation und Transparenz* zu verfolgen, wurde die Kategorie „Gestaltung von Übergangssituationen“ ebenso präziser betitelt. Das hieran anknüpfende Memo deutet darauf hin, dass Übergangsmomente immer

einen Prozesscharakter aufweisen. Aus dem Datenmaterial lässt sich herauskristallisieren, dass in Übergängen kommuniziert wird, Informationen ausgetauscht werden, ausgehandelt wird, (gemeinsam) gehandelt und eine gegenseitige Unterstützung durch vielfältige Handlungsstrategien gelebt wird. Übergänge sind demnach zentrale pädagogische Räume, in denen Menschen sich begegnen, sich austauschen, gemeinsam agieren – immer mit dem Fokus, das beste Interesse des Kindes zu realisieren. Damit diese Kategorie nicht isoliert von dem Kernphänomen betrachtet, vielmehr eine logische, integrative Bedeutung erlangt, war es wichtig, diese Kategorie mit *Übergangsmomente als Kommunikationsprozess* neu zu betiteln. Diese Umbenennung stärkt zugleich die theoretische Schärfung dieser Arbeit (Memo „Übergangsmomente als Kommunikationsprozesse“, 20.11.25).

#### **4.6.3 Festlegung der konzeptionellen Gesamtlogik der Theorie**

Das Datenmaterial weist klare prozesshafte Abläufe auf, wie zum Beispiel Aushandlungsprozesse zwischen den Beteiligten. Ein erstelltes Memo vom 20.11.25 ermöglicht einen Einblick in die Entwicklung des Prozessmodells:

„Was bedeutet Kommunikation jedoch in der pädagogischen Praxis? Meiner Ansicht nach bedeutet Kommunikation etwas, was Menschen verbindet. Menschen können ihre Gefühle, Bedürfnisse, Erwartungen, etwaige Sorgen uvm. äußern. Je sicherer der Rahmen, desto mehr Offenheit - sprich Transparenz - können Menschen zulassen. Insbesondere im pädagogischen Kontext beruht die Kommunikation auf Gegenseitigkeit ... Im Bezug auf diesen Forschungsprozess verordne ich die Kommunikation in ein Prozessmodell, da sie nicht statisch verläuft, sondern wie bereits geschrieben auf Wechselseitigkeit, Austausch, Beziehungen, Interagieren sowie auf Aushandlungsprozessen beruht. Fachkräfte und Eltern tauschen sich zu einem Thema X aus, gehen in einen lösungsorientierten Aushandlungsprozesse, kommen dadurch ins Tun und tauschen sich fortlaufend über das Handeln und die damit verbundenen Konsequenzen aus. Kommen wieder ins Gespräch, um zu reflektieren und um erneut ins Tun zu kommen. Immer mit dem Fokus des besten Interesses des Kindes. Kommunikation als Schlüsselfunktion“ (Memo „Erkenntnis Prozessmodell“, 20.11.25).

Abbildung 3 *Zirkuläres Prozessmodell der transparenten Kommunikation* zeigt, wie *Kommunikation und Transparenz* als Logik wirken. Wie diese Kernkategorie *Übergangsmomenten als Kommunikationsprozess* strukturiert und dadurch eine *kooperativen Expert\*innenschaft* ermöglicht. Wie dies wiederum zur *Realisierung des besten Interesses der Kinder* führt und wie diese Kategorie die *kooperative Expert\*innenschaft* rückwirkend beeinflusst. Ebenfalls ist in diesem zirkulären Prozessmodell ersichtlich, wie die reflexive Professionalität und Haltung der pädagogischen Fachkräfte wiederum von der kooperativen Expert\*innenschaft fundiert wird und wie diese zugleich den Kernprozess der Kommunikation und Transparenz optimiert. Die Kategorie der *strukturellen, zeitlichen und personellen Ressourcen*

ermöglicht den Rahmen dieses Zyklus. Je nachdem, *wie* die Bedingungen ausfallen, beeinflussen sie den Gelingens Prozess der bedürfnisorientierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

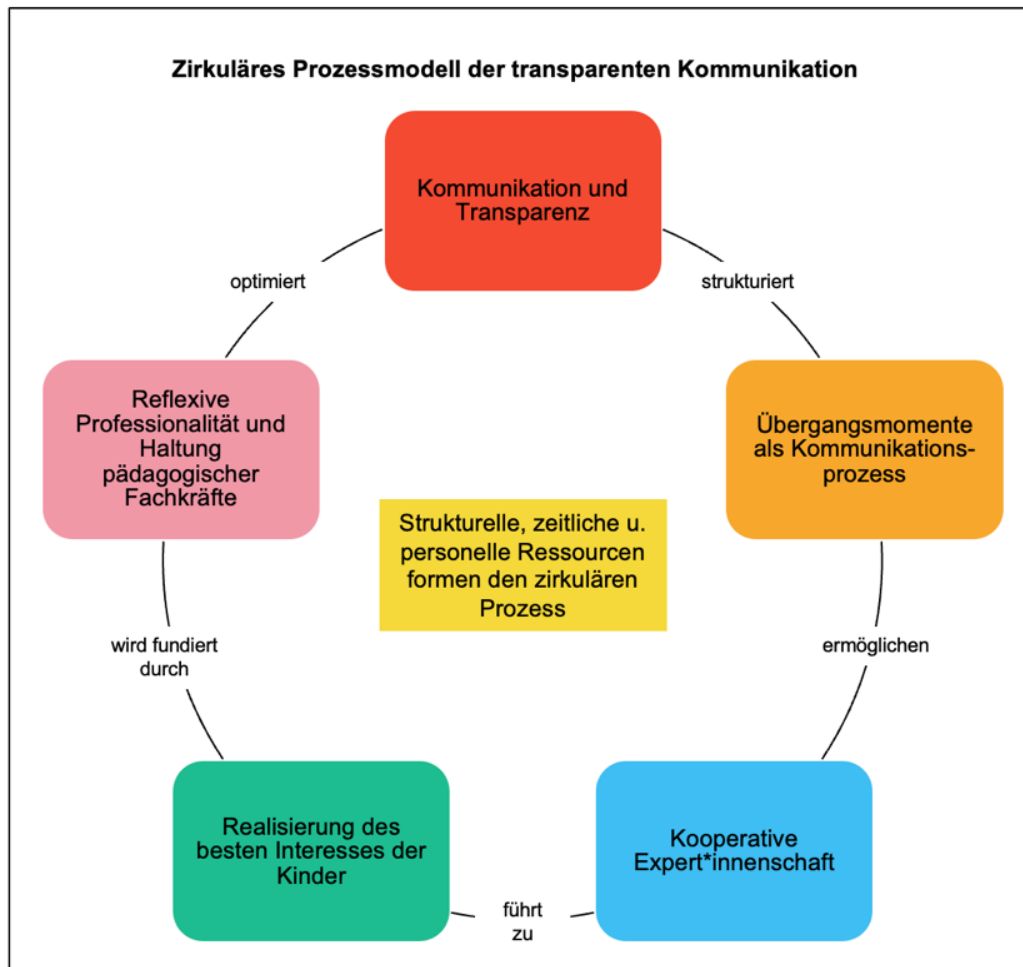


Abbildung 3: Zirkuläres Prozessmodell der transparenten Kommunikation; eigene Erstellung

#### 4.6.4 Integration aller Kategorien um die Kernkategorie

Aus dem Datenmaterial ergibt sich, dass *Kommunikation und Transparenz* als Handlungsmedium fungieren, über welches Beziehungen entstehen, Übergangsmomente gestaltet werden, Unsicherheiten und Herausforderungen geklärt werden, Kompromisse entwickelt werden, Expert\*innenschaft stattfindet und das beste Interesse der Kinder abgesichert wird. Damit dient die Kernkategorie als „zentrale[s] Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94). Im Folgenden werden die sechs Kategorien herausgearbeitet. Es wird

dargelegt, welchen funktionalen Beitrag diese für die Kernkategorie leisten (Strauss & Corbin, 1996, S. 94).

### Strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen

Diese Kategorie formt und gilt zugleich als Rahmenbedingung des zirkulären Kommunikationsprozesses. Die Subkategorie *strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen* geben Auskunft darüber, unter welchen Bedingungen Kommunikation und Transparenz in der pädagogischen Praxis stattfinden können. Ressourcen, wie Zeit und Personal, werden in diesem Fall als Rahmenbedingungen beschrieben, welche bestimmen, ob und unter welchen Bedingungen Kommunikation möglich ist und wie qualitativ hochwertig sie realisiert werden kann. Fachkraft D betont die Bedeutung der Bedingungen durch folgende Aussage:

„Also welche Bedingungen notwendig sind. Ich finde Zeit einfach sehr wichtig ... Transparenz, Transparenz und auch gute Teamkommunikation. Also wenn die Rahmenbedingungen, sag ich jetzt mal stimmen, fühlen sich Eltern ernst genommen und die Kinder profitieren dann natürlich davon. Und ... Gerade bedürfnisorientierte Pädagogik, so wie wir sie ja haben möchten, sag ich jetzt mal funktioniert nur gut, wenn der Austausch auch regelmäßig stattfindet und die Eltern halt mit einbezogen werden“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 8).

Ein im Rahmen der Analyse erstelltes Memo bezieht sich auf die Äußerung der Fachkraft D und hält fest, dass die Kernkategorie demnach nur umgesetzt werden kann, wenn bestimmte, strukturelle Rahmenbedingungen erfüllt sind. Finden kommunikative und transparente Prozesse seitens der pädagogischen Fachkräfte regelmäßig statt und diese sind zudem durch Rahmenbedingungen gegeben, so kann eine bedürfnisorientierte Zusammenarbeit stattfinden und das beste Interesse der Kinder ermöglichen. Kommunikation und Transparenz hängen demnach nicht nur von den Handlungsmöglichkeiten der Fachkräfte ab, sondern auch durch organisatorische und strukturelle Bedingungen einer Kindertagesstätte (Memo „Kernkategorie abhängig von strukturellen Bedingungen – Bedingungen“, 19.11.25).

## Übergangsmomente als Kommunikationsprozess

Übergänge sind die alltäglichen Interaktionsräume, in denen *Kommunikation und Transparenz* konkret sichtbar werden. Sie fungieren demnach als Mikrosettings, in denen Bedürfnisse kollidieren, Unsicherheiten und Herausforderungen entstehen sowie in denen Fachkräfte durch transparente Kommunikation Orientierung schaffen. Die Gestaltung von Übergangssituation zeigt demnach, *wie* Kommunikation im pädagogischen Alltag prozesshaft ablaufen kann – durch dynamische Abläufe und Interaktionen zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern. Sie können als Momente betrachtet werden, in denen Aushandlungsprozesse zwischen den Beteiligten, elterliche und kindliche Bedürfnisaussäuerungen sowie Transparenz stattfinden. In solchen Situationen treten die Fachkräfte, als eine Unterstützung auf (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 3). Das folgende Memo knüpft auf diese Analyse an und schafft zugleich einen Einblick in den Forschungsprozess:

„Kommunikation ist der Schlüssel für gelingende Übergänge. Aushandlungsprozesse werden durch transparente Kommunikation ermöglicht. Dies ermöglicht wiederum Voraussetzung für bedürfnisorientiertes Handeln und ermöglicht auch das Partnerschaftliche Gefühl, da FK hier als Begleitung und nicht als Belehrung auftritt. Auch Werte fließen hier mit ein. Fachkraft Haltung sehr entscheidend für Vertrauen und damit guter Beziehung zu Eltern“ (Memo „Kernkategorie: K als Übergangssituation / Übergangsgestaltung – Prozess“, 09.11.25).

## Kooperative Expert\*innenschaft

Diese Kategorie stellt die Voraussetzung und zugleich Wirkung gelingender Kommunikation dar. Nur wenn Kommunikation transparent und wertschätzend gestaltet wird, beteiligen sich Eltern aktiv. Auf die Frage, *wie* Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern abläuft, ist zu beantworten, dass sie einen dialogischen, wertschätzenden als auch beteiligungsorientierten Charakter aufweist. Das folgende Memo hält fest, dass Fachkräfte immer neue Handlungsstrategien entwickeln bzw. hinterfragen müssen, da die Kommunikation und die Transparenz als fortlaufende Prozesse zu verstehen sind (Memo „Kernkategorie: Kommunikation als zyklischer Ablauf – Prozess“, 19.11.25).

Kommunikation schafft damit einen Nährboden, auf dem sich die Eltern beteiligen können. Wie zuvor im Kapitel des axialen Kodierens beschrieben, besteht zwischen der *Kommunikation und Transparenz* (Ursache) und der *Elternperspektive und Elternbeteiligung* (Wirkung) eine *Ursache-Wirkung-Beziehung*. Erst durch eine transparente, konsistente und gleichwürdige Kommunikation können Elternperspektiven sichtbar und Eltern aktiv beteiligt bzw. eine kooperative Expert\*innenschaft ermöglicht

werden. Fachkraft A unterstreicht diese Analyse, indem sie äußert: „Also dass wir einfach die Eltern mit ins Boot holen, was hier ist, weil die Eltern ja nun mal keinen Einblick haben in den Kitaalltag, auch einfach um Transparenz zu schaffen ...“ (Interview Fachkraft A, Teil 1, 14.10.25, S. 2).

Zudem wurde im Verlauf des selektiven Kodierens deutlich, dass die kooperative Expert\*innenschaft nicht ausschließlich als Wirkung, sondern ebenso als Voraussetzung für das Kernphänomen verstanden werden kann. Erst durch die Bereitschaft der Eltern, Einblicke in ihre Perspektiven, Gedanken, Sorgen und Erwartungen zu geben, entsteht ein kommunikativer Raum. Gleichzeitig stärkt eine transparente Kommunikation die Beteiligung und den Perspektiveneinblick der Eltern, sodass sich ein zirkulärer wirkender Prozess zwischen beiden Kategorien ergeben kann. Dieser zyklische Ablauf zeigt demnach, dass Kommunikation als Grundlage für eine *kooperative Expert\*innenschaft* mit der Realisierung der bedürfnisorientierten Pädagogik gesehen werden kann. Kommunikation beschreibt sich als Prozess, da sie sich durch strukturierte und wiederkehrende Prozessschritte gestaltet (Memo „Kernkategorie: Kommunikation als zyklischer Ablauf – Prozess“, 19.11.25). Diese Kategorie beschreibt demnach die Qualität der dialogischen Prozesse und zeigt, *wie* die Beziehungsgestaltung von Expert\*innen durch eine transparente Kommunikation ermöglicht werden kann.

#### Realisierung des besten Interesses der Kinder

Diese Kategorie stellt die Konsequenz kommunikativ-transparenter Expert\*innenschaft dar. *Kommunikation und Transparenz* bewirken demnach, dass Fachkräfte und Eltern so zusammenarbeiten, damit *das beste Interesse der Kinder* realisiert werden kann. Fachkraft D beschreibt im Interview, was Kommunikation bewirken kann: „Also die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ja ein zentraler Bestandteil so in unserem Alltag und beginnt auch bei den Bringsituationen bereits. Einfach, dass wir uns kurz austauschen, um die Bedürfnisse des Kindes wahrzunehmen“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 1). Dadurch, dass die Erwachsenen aufeinander zugehen und sich austauschen, können die Bedürfnisse der Kinder ermöglicht sowie täglich individuell angepasst werden. So erlangen die Fachkräfte die Handlungssicherheit darüber, wie sie gezielt nach den Bedürfnissen der Kinder agieren können (zum Beispiel: *Hat das Kind eventuell nicht gut geschlafen, sodass der Tag etwas ruhiger ablaufen sollte?*).

Durch diese *kooperative Expert\*innenschaft* werden Bedürfnisse der Kinder sichtbar, Elternperspektiven werden integriert, Kompromisse kommen in Aushandlungsprozessen hervor und die kindliche Beteiligung, sprich die Partizipation wird gefördert. Diese Kategorie fungiert als das zu erreichende Ziel des gesamten zirkulären Prozessmodells der transparenten Kommunikation (siehe Abbildung 3).

#### Reflexive Professionalität und Haltung pädagogischer Fachkräfte

Diese Subkategorie wird als intervenierende Bedingung betrachtet, da sie erklärt, *wie* Fachkräfte kommunizieren. Zum einen ermöglicht die Reflexion eine Feinfühligkeit, zum anderen wird durch die Transparenz eine wertschätzende Haltung ermöglicht. Weiter strukturiert ein professionelles und reflexives Bewusstsein Aushandlungsprozesse zwischen allen Beteiligten. Die reflexive Professionalität als auch die Haltung von Fachkräften implizieren daher die Qualität einer transparenten Kommunikation. Fachkraft C äußert während des Interviews, dass sie die Eltern als Expert\*innen ihrer Kinder begegnen und ihr ein Austausch auf Augenhöhe bedeutsam für die Zusammenarbeit ist:

„Weil die Eltern sind immer Experten ihrer Kinder und wissen ganz genau Bescheid, wie es ... ihre Kinder funktionieren, wie es ihnen geht und wir, nur weil wir eine theoretische Ausbildung zu diesem Bereich haben, sollten uns meiner Meinung nicht anmaßen, besser über die Kinder Bescheid zu wissen. Deswegen finde ich eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig, ein Austausch auf Augenhöhe sehr wichtig und eine Kommunikationsebene, die ... täglich stattfinden darf“ (Interview Fachkraft C, 27.10.2, S. 1).

Eine enge Zusammenarbeit sowie eine gleichwürdige Kommunikationsebene basiert auf der Grundlage des täglichen offenen Austauschs. Dies bestätigt, dass die Haltung der Fachkräfte als eine Dimension der Kernkategorie *Kommunikation und Transparenz* gilt. Die Kategorie *reflexive Professionalität und Haltung pädagogischer Fachkräfte* bestimmt demnach die Qualität der Kommunikationspraxis.

#### **4.6.5 Validierung der Kategorien und theoretische Sättigung**

Im Rahmen des selektiven Kodierens wurde die entwickelte Kernkategorie *Kommunikation und Transparenz* systematisch an das Datenmaterial rückgebunden. Dabei zeigte sich, dass die Theorie alle erarbeiteten Phänomene abdeckt. So hält ein

weiteres Memo fest, dass die transparente Kommunikation als Schlüsselfunktion in allen Interviews fungiert. Durch sie kann ein Vertrauen in die Kooperation mit Eltern ermöglicht werden und zugleich ermöglicht der Austausch Verständnis, Bewusstsein, Sicherheit und Vertrauen im Rahmen der bedürfnisorientierten Pädagogik. Die Kommunikation tritt hier als „Brücke zwischen den Beteiligten“ auf (Memo „Kommunikation als Schlüsselfunktion zieht sich durch alle Interviews“, 07.11.25). Gleichzeitig beschreiben die Proband\*innen die alltägliche Zusammenarbeit mit Eltern, welche auf Kommunikation beruht sowie das Fundament für eine vertrauensvolle Beziehung bildet: „Kooperation lebt über Gespräche. Und Kooperation, Kooperation lebt über Austausch“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 16).

Diese und weitere Datenstellen konnten in die finale Theorie integriert werden, ohne dass widersprüchliche Sequenzen auftauchen. Außerdem wurde geprüft, ob die Kernkategorie die Kohärenz zwischen den Hauptkategorien sinnig erklärt und somit logisch und widerspruchsfrei gesichert ist. Es fanden sich keine kodierten und in Memos festgehaltenen Daten, die der formulierten Theorie widersprechen. Dies impliziert, dass die *Grounded Theory* sichergestellt ist (Breuer et al., 2019, S. 359).

#### **4.6.6 Darstellung der zentralen Prozesslogik – Die analytische Geschichte**

Die *Kommunikation und Transparenz* gilt als zentrale *Prozesslogik*. Das erstellte Kodierparadigma zeigt, wie die Kategorien in Verbindung mit der Kernkategorie strukturiert, integriert als auch in ihrer Verknüpfung theoretisch dargestellt werden. *Kommunikation und Transparenz* dienen hierbei als das zentrale Kernphänomen, welches *Übergangsmomente* gestaltet und eine *kooperative Expert\*innenschaft* ermöglicht. Diese wiederum führt zu der *Realisierung des besten Interesses der Kinder*, welche die *reflexive und professionelle Haltung der pädagogischen Fachkräfte* fundiert. Letztlich optimieren die *reflexive Professionalität und Haltung der Fachkräfte* die Kernkategorie der *Kommunikation und Transparenz*. Damit schließt sich der zirkuläre Prozess und setzt sich zugleich erneut fort. Die *strukturellen, zeitlichen sowie personellen Ressourcen* bilden während des Kreislaufs den Rahmen. Dieser bestimmt, wie *Kommunikation und Transparenz* als Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte wirken, die eine bedürfnisorientierte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ermöglichen.

Die Kernkategorie *Kommunikation und Transparenz* fungiert demnach als das zentrale Prinzip, welches den pädagogischen Alltag strukturiert, nachvollziehbar gestaltet und Verantwortlichkeiten zwischen den Eltern und Fachkräften aufgezeigt. Kommunikation gilt damit als ein grundlegendes Fundament, durch welches professionelles Handeln erst realisiert werden kann. Besonders deutlich wird die Wichtigkeit der Kernkategorie in den Übergangsmomenten des Kita-Alltags. Die Bring- und Abholsituationen werden durch die vier Proband\*innen als ein Schlüsselmoment beschrieben, in dem die kindlichen und elterlichen Bedürfnisse, der Zeitdruck sowie die professionelle Unterstützung der Fachkräfte aufeinandertreffen und diese sich gegenseitig bedingen. Diese Momente sind häufig emotional anspruchsvoll, wie Fachkraft C bestätigt:

„Die Bringsituationen gestalten sich teilweise sehr schwierig wegen dem Abschied, dass sich nicht das Kind nur schwer trennen kann, auch vielleicht das Elternteil sich in dem Moment nicht trennen kann oder Sorgen hat, wenn es sich trennen muss. Also da steckt meistens noch ganz viel hinter und ... Da ist es natürlich wichtig, sich in dem Moment die Zeit zu nehmen und das auch aufzufangen oder auch in Gesprächen aufzufangen ...“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 2).

Durch offene Absprachen und das Verbalisieren von Gefühlen, sprich durch *Kommunikation und Transparenz*, kann in diesen Situationen eine verlässliche Struktur geschaffen werden (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 5). Das Gelingen solcher Momente bringt eine *kooperative Expert\*innenschaft* hervor. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Eltern und Fachkräfte eng miteinander verwoben sind und komplementäres Wissen über die Kinder transparent austauschen, um das Kindeswohl zu realisieren. Diese Kooperation beruht zum einen auf einer Gleichwürdigkeit, sodass die Eltern die Fachkräfte zum einen nicht als Dienstleister\*innen, sondern als Bezugspersonen ihrer Kinder wahrnehmen. Zum anderen betrachten die Fachkräfte die Eltern als Expert\*innen ihrer Kinder. Zugleich lebt die *kooperative Expert\*innenschaft* über Gespräche und Austausch (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 2; Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 1, 16). So werden die Perspektiven aller Beteiligten in einem Aushandlungsprozess zugänglich gemacht und die Eltern erfahren eine aktive Mitbestimmung im pädagogischen Alltag. Das übergeordnete Ziel dieses gesamten Prozesses ist die *Realisierung des besten Interesses der Kinder*. Die *kooperative Expert\*innenschaft* führt zu diesem Ziel und mündet sogleich darin, die Bedürfnisse der Kinder vollständig zu berücksichtigen. Getragen wird dieser Prozess von der *reflexiven Professionalität und Haltung der Fachkräfte*. Diese Kategorie beschreibt die Fähigkeit, das eigene Handeln, das Handeln des Teams sowie die institutionellen Rahmenbedingungen kontinuierlich zu hinterfragen und an den Bedürfnissen der Kinder auszurichten. Diese Handlungsmöglichkeiten in Interaktionsmomenten erklären sich zum einen wie folgt:

„Also das Kind weint ja nicht ohne Grund. Es hat ein Bedürfnis. Es braucht irgendwas und es signalisiert über Weinen oder auch über Wut oder auch über Ausbrüche, was es gerade in dem Moment braucht. Und du als Fachkraft bist in dem Moment gefragt, zuzuhören und zu verstehen was braucht das jetzt eigentlich? Was kann, wie kann ich dich unterstützen? Wie kann ich dir helfen, dass es dir besser geht? Und das geht nur, wenn du selber in diesem Rahmen ruhst, dass du dich darauf einlassen kannst“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 13).

Demnach besteht die Aufgabe der Erzieher\*innen darin, die kindlichen Signale wahrzunehmen und dem Kind konkrete Unterstützungsangebote zu vermitteln, sei es in Formen von „Übergangsobjekten“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 3) oder durch die Verbalisierung der kindlichen Gefühle und dem bewussten Hingeben (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 5, 13). Des Weiteren betont Fachkraft D am 31.10.25 im Interview die Bedeutung der Weiterentwicklung im Team: Fachkräfte sollten einen Austausch pflegen, Konzepte reflektieren und sich selbst durch beispielsweise Fortbildungen weiterbilden (S. 8). Eine reflexive Professionalität schafft demnach Bewusstsein und diese ist laut Fachkraft C von Bedeutung, um sich den Kindern samt ihren Bedürfnisse ruhig und ausgeglichen widmen zu können und Gespräche mit ihnen zu führen (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 13). Daher ermöglicht die reflexive Haltung zum einen eine lebendige Praxis, zum anderen führt sie im Modell zur Zirkularität des Prozesses. Die Erkenntnisse aus den Reflexionen der pädagogischen Fachkräfte, zum Beispiel über eine Gestaltung von Übergängen, fließt direkt wieder in die Optimierung der Kommunikation ein. Dadurch entsteht ein Kreislauf, in dem die Praxis kontinuierlich erprobt, im Licht des Kindeswohls bewertet und durch Reflexion kontinuierlich weiterentwickelt wird. So kann eine nachhaltige Qualitätsentwicklung in der pädagogischen Praxis gesichert werden, die sich flexibel an die jeweiligen Kontexte anpasst – immer mit dem Ziel das Kindeswohl zu realisieren.

Die Verwirklichung dieses Kreislaufs ist jedoch maßgeblich von den im Prozess aufgeführten Ressourcen abhängig. Wie bereits erwähnt, fungieren diese weniger als Prozessschritt, vielmehr geben sie dem Kreislauf einen Rahmen und beeinflussen diesen. Die Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte machen deutlich, dass die Umsetzung einer bedürfnisorientierten Pädagogik in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft an *strukturelle, zeitliche sowie personellen* Bedingungen geknüpft ist. Die Theorie versteht die Ressourcen demnach als Bedingungen, welche darüber entscheiden, ob die im Modell beschriebenen Prozesse in der Praxis realisiert werden können oder ob diese lediglich einen normativen Anspruch verkörpern.

## 5. Diskussion

Die Diskussion dieser Arbeit dient dazu, die entwickelten Kategorien durch ein wechselseitiges Präsentieren und Interpretieren in relevanter wissenschaftlicher Theorie zu kontextualisieren und kritisch zu betrachten (Strauss & Corbin, 1996, S. 201). Im Folgenden wird an das *selektive Kodieren* angeschlossen. Das entwickelte Theorie-Modell einer gelingenden bedürfnisorientierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird in den aktuellen Forschungsstand eingebettet und diskutiert.

### 5.1 Ausgangspunkt der Analyse

Die Darstellung der Kernkategorie *Kommunikation und Transparenz* stellt das theoretische Fundament der generierten Theorie dar und bietet einen neuen Ansatz zur Betrachtung von Kooperation in der pädagogischen Praxis, insbesondere in Bezug auf die Gestaltung einer bedürfnisorientierten Pädagogik in der EBP. *Kommunikation und Transparenz* werden nicht nur als Werkzeuge, sondern als grundlegende Prinzipien in diesem Kontext gesehen.

Während des *offenen Kodierens* wurde deutlich, dass viele Codes der Kommunikation zugeordnet werden können. Der offene Austausch zwischen den Beteiligten ist entscheidend für eine erfolgreiche Kooperation. Insbesondere Übergangsmomente, bieten einen alltäglichen Raum für Begegnung und Aushandlungsmöglichkeiten aller Beteiligten. Das axiale Kodieren verdichtet diese Erkenntnisse zur Kategorie *Kommunikation und Transparenz*, die als zentral für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit gilt. Transparenz wird hierbei als strukturelles Prinzip hervorgehoben, welches Vertrauen fördert und die Beteiligung der Eltern unterstützt. Im Kodierparadigma werden die Beziehungen zu dem Phänomen *Gestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durch pädagogische Fachkräfte im Sinne der bedürfnisorientierten Pädagogik* identifiziert und visualisiert. Beim *selektiven Kodieren* wird ein *zirkuläres Prozessmodell* entwickelt, welches die zentrale Rolle der *Kommunikation und Transparenz* als verbindendes Phänomen aller Kategorien bestätigt. Dieses Modell zeigt, *wie* die bedürfnisorientierte Pädagogik im Kontext der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft hergestellt und zur Verwirklichung des Kindeswohls beitragen kann.

## 5.2 Diskussion der Prozessschritte

Im Folgenden werden die einzelnen Prozessschritte des Modells systematisch mit bestehender Literatur beschrieben und interpretiert (Glaser & Strauss, 1996, S. 201). Die Diskussion orientiert sich an dem Vorgehen der theoriegenerierenden Auswertung von Glaser und Strauss (1964), indem das entwickelte theoretischen Konzept dem bisherigem Forschungsstand gegenübergestellt wird (Glaser & Strauss, 1964, S. 669-679).

### 5.2.1 Strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen

Die entwickelte Theorie macht *sichtbar, dass strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen* nicht lediglich organisatorische Rahmenbedingungen darstellen, sondern das zentrale Bedingungsgefüge bilden, in dem pädagogische Professionalität, Kooperation mit allen Beteiligten, Gestaltung von Übergangsmomenten sowie das beste Interesse der Kinder überhaupt erst möglich werden. Der rechtliche Rahmen beschreibt detailliert, was pädagogische Fachkräfte leisten sollen – etwa die Förderung aller Entwicklungsbereiche, die Unterstützung der familiären Erziehung, die Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Orientierung am Wohl des Kindes (§ 22 und § 1Abs. 3 SGB VIII) (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, o.D.). Es bleibt jedoch weitgehend unsichtbar, *wie* und unter welchen realen Bedingungen diese Anforderungen umgesetzt werden können. Die entwickelte Theorie knüpft hier an, indem sie zeigt, dass ressourcenbezogene Aspekte eine konstitutive Rolle für pädagogisches Handeln spielen.

In der Theorie sind *strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen* nicht ausschließlich Hintergrundbedingungen, sondern das Fundament des Prozessmodells, das darüber entscheidet, ob Kommunikation, Kooperation und Bedürfnisorientierung innerhalb einer EBP realisierbar sind oder normativ bleiben. So betont Fachkraft A im Interview, dass der Betreuungsschlüssel essenziell ist, um auf die Bedürfnisse der Kinder als auch auf die der Eltern eingehen zu können (Interview Fachkraft A, 14.10.25, S. 4). Damit rückt die Theorie jene Faktoren in den Fokus, die der gesetzliche Rahmen zwar indirekt voraussetzt, aber nicht explizit thematisiert. Gute Rahmenbedingungen markieren demnach das Fundament der einzelnen Prozessschritte des entwickelten Modells der *Grounded Theory*. Betz et al. (2019) betonen zudem, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern von Zeitbudgets und qualifiziertem Personal abhängt (S. 9, 54). Diese Perspektive bestätigt die empirischen Ergebnisse

dieser Arbeit zum Teil: Die theoretischen Erkenntnisse zeigen, dass Zeit als grundlegende Ressource betrachtet wird, um mit Eltern in Beziehungen zu treten und diese zu gestalten. Allerdings wird die Wichtigkeit eines guten Betreuungs- und Personalschlüssels nur unzureichende Beachtung geschenkt.

Darüber hinaus zeigt die Theorie, dass die Ressourcen eng mit der Prozesslogik von *Kommunikation und Transparenz* verknüpft sind. Der rechtliche Rahmen des Hamburger Kinderbetreuungsgesetzes betont laut § (3) die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern sowie weiteren Akteur\*innen des Bildungs- und Betreuungssystems als auch die Verpflichtung, Kinderperspektiven zu berücksichtigen und kindliche Rechte zu achten (Deutsches Komitee für Unicef, 2025; Landesrecht Hamburg, 2024). Es wird jedoch weniger thematisiert, dass diese Formen der Beziehungsgestaltung nur dann gänzlich realisiert werden können, wenn Fachkräften ausreichend Zeitfenster zur Verfügung stehen. Auf die Frage, was es benötigt, damit eine Kooperation mit Eltern im Alltag wirklich gelingen kann, antwortete Fachkraft A, dass die transparente Partnerschaft stark von der zeitlichen Ressource abhängt (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 7). Die Theorie ermöglicht somit einen Blick von der Norm *in* die reale Handlungsmöglichkeiten. Die gesetzlichen Vorgaben normieren die Ansprüche und Anforderungen der pädagogischen Praxis, die Theorie knüpft hier an und macht sichtbar, *wie* dieser Rahmen durch gegebene Ressourcen, wie die Zeit, Personal oder Struktur gelingen bzw. durch fehlende Ressourcen gelingen bzw. misslingen kann. Die Rahmenbedingungen der Meso-Ebene stellen die Normen dar, die Ressourcen der Makroebene definieren sich in Zeit, Personal sowie Struktur.

Die Theorie erweitert den gesetzlichen Auftrag „§ 22 SGB VIII“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz & Bundesamt der Justiz, o.D.), indem sie sichtbar macht, *wie* die Eltern beziehungsweise eine *kooperative Expertinnenschaft* in der Praxis entstehen kann. Zum einen durch die Kooperation (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz & Bundesamt der Justiz, o.D.). Zum anderen durch das wechselseitige Teilen der Expertise, durch „wöchentliche Updates durch Fotos“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 7). Transparente Informationsaustausche sowie dialogische Aushandlungen über Bedürfnisse und Perspektiven gelten ebenso als Nährboden einer Zusammenarbeit (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 1; Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 1). Weiter schließt die „gegenstandsverankerte Theorie“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 7-8) an die UN-KRK an, die allen Kindern weltweit Rechte zuspricht, die ihnen aufgrund ihrer menschlichen Würde zustehen (Maywald, 2019, S.

62). Da die *Realisierung des besten Interesses der Kinder* als Ziel dieses Forschungsstils gilt, stellt diese die Kinderrechte explizit in den Mittelpunkt. Sie zeigt, *wie* die Realisierung der Kinderperspektive als auch die individuellen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden können, wenn *strukturelle, zeitliche und personelle Ressourcen* gegeben sind. Selbstverständlich ist es eine Anforderung an die Profession der Fachkräfte diesen Rechten und Vorgaben im Kita-Alltag nachzugehen. Das Gelingen einer vollwertigen kinderrechtsorientierten Praxis ist jedoch von den Rahmenbedingungen maßgeblich abhängig. Laut Fachkraft C gelten die aktuellen Rahmenbedingungen einer Kita gänzlich zu hinterfragen: „Generell müssten in einer Kita viel weniger Kinder sein und ein guter Personalschlüssel, um rechtlich wirklich bildungsorientiert auch arbeiten zu können ... Es steigt und fällt natürlich mit dem Personalschlüssel. Das ist das A und O“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 11).

Die Theorie erweitert den rechtlichen Rahmen um eine empirisch begründete Prozesslogik, die sichtbar macht, *wie* gesetzliche Ziele unter realen Bedingungen umgesetzt werden können – und wo deren Umsetzung an strukturelle Grenzen stößt. Während der rechtliche Rahmen normativ definiert, was pädagogische Fachkräfte leisten sollen, zeigt die Theorie, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit dies im Sinne einer bedürfnisorientierten Pädagogik und zum Wohl der Kinder tatsächlich gelingt.

### **5.2.2 Kommunikation und Transparenz**

Kommunikation gilt als eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern als auch in der Zusammenarbeit mit Kindern. „Im Kern geht es immer um Kommunikation und Kooperation der Präventions- und Bildungseinrichtungen mit Eltern und anderen Erziehungspartnern [*sic*]“ (Stange, 2013, S. 27). Auch Betz et al. (2019) hebt hervor, dass Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften unter anderem auf „... Dialogbereitschaft, intensive Kommunikation und Kooperation ...“ (S. 21) beruht. Zudem kooperieren beide Bezugssysteme eng miteinander, unterstützen und ergänzen sich im Handeln und in ihrer Haltung gegenseitig, sodass die Kinder eine bestmögliche Unterstützung erfahren (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 13). „Der Austausch zwischen der Bildungs- und Betreuungseinrichtung einerseits sowie den Eltern andererseits ist umso wichtiger, als Eltern ohnehin maßgeblich Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder nehmen, allerdings

teilweise mit nicht intendierten Effekten ...“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021, S. 345).

Die vorliegende Theorie knüpft an den Forschungsbefund an, indem sie sichtbar macht, wie Kommunikation im pädagogischen Alltag hergestellt wird und welche Wirklogik diese innehat. Kommunikation wird in diesem Theoriemodell weniger als starre Kompetenz der Fachkräfte verstanden, vielmehr als ein dynamischer und situativ hervorgebrachter Aushandlungsprozess, welcher alle folgenden Prozessschritte strukturiert. Die Theorie zeigt durch die dynamische Verknüpfung, dass die Subkategorien miteinander verbunden und in der Praxis kaum voneinander zu trennen sind. Kommunikation ist daher nicht Teil des Prozesses, sondern dessen strukturierende Logik. Das heißt, dass die Kernkategorie beispielsweise als Basis einer gelingenden *kooperativen Expert\*innenschaft* gilt. In der Forschung verfolgen beide Kooperationspartner\*innen das beste Interesse der Kinder, jedoch fällt auf, dass die Kinder wiederholt in ihrer Eigenständigkeit und Subjektpositionierung nicht berücksichtigt werden (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 119; Betz, 2015, S. 49). Hier knüpft die bedürfnisorientierte Pädagogik an den Forschungsbefund an, indem sich die Erwachsenen auf die Bedürfnisse und Perspektiven der Kinder einstellen, gleichwürdige Aushandlungsprozesse gestalten und somit in ihrer Entwicklung begleiten. Dadurch wird der Kommunikation eine Schlüsselkompetenz zugesprochen (Kliche, 2019, S. 253). Auf der Basis einer geteilten Intentionalität und Aufmerksamkeit wird so ein gemeinschaftliches Lernen sowie ein Miteinander ermöglicht (Miosga, 2019, S. 150; Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 5-8). Weiter sollten die Fachkräfte zum einen die Basisfertigkeit des aufmerksamen Zuhörens sowie die des interessierten Nachfragens verkörpern (Kliche, 2019, S. 270-271). Die Theorie zeigt, wie Fachkräfte diesen Basisfertigkeiten nachkommen. So berichtet Fachkraft D berichtet, dass sie auf Augenhöhe mit dem Kind kommuniziert. Sie nimmt sich der Situation bewusst an, strahlt ein Gefühl der Sicherheit aus und sieht das Kind samt seinen Gefühlen und Bedürfnissen (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 3). „Wirklich aufmerksam zuzuhören ist die Grundlage einer guten Gesprächsführung, die sich vor allem in der Haltung zeigt, genau darauf zu achten, was gesagt wird“ (Kliche, 2019, S. 270). Die bedürfnisorientierte Pädagogik betrachtet jeden Menschen als ein eigenständiges Individuum, das aus nachvollziehbaren Gründen handelt und das innere Bedürfnis verspürt, sich selbst zu entfalten, weiterzuentwickeln und zu wachsen (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 14). Die vorliegende Theorie schließt an das Verständnis bedürfnisorientierter Pädagogik an, indem auf eine triadische Kommunikation im Kita-Alltag verwiesen wird. Fachkraft C beschreibt, dass sie sich den Emotionen annimmt und sie gleichzeitig verbalisiert,

sodass ein Bewusstsein für die Eltern als auch für das Kind sichergestellt werden kann (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 5). Damit wird die kindliche Perspektive nicht nur berücksichtigt, sondern in einem sozialen Prozess kommunikativ hergestellt (Kliche, 2019, S. 253).

Zudem korrespondieren die theoretischen Erkenntnisse der BOP eng mit dem personenzentrierten Ansatz nach Carl Rogers (1977). Sie basieren auf der Hypothese, dass jedes Individuum ein Potenzial besitzt, sich selbst zu verstehen und positive Veränderungen in seinen Einstellungen und seinem Verhalten herbeiführen kann. Dieses Potenzial entfaltet sich allerdings erst in einem spezifisch psychologischen Klima, welches sich durch die Person selbst, die Akzeptanz und Wertschätzung sowie durch das einfühlsame Verstehen definieren lässt (Rogers, 2015, S. 66-69). Dadurch entsteht eine offene Kommunikation und Interaktion sowie ein harmonisches Kollektivbewusstsein (Rogers, 2015, S. 86). Die *GTM* macht hieran deutlich, wie kindliche Perspektiven, Bedürfnisse und Emotionen kommunikativ vermittelt und ausgehandelt werden, um das beste Interesse der Kinder im Sinne einer bedürfnisorientierten Pädagogik zu realisieren. Übergangssituationen erweisen sich dabei als verdichtete Kommunikations- und Interaktionsräume, in denen kindliche Signale responsiv sichtbar werden und Eltern sowie Fachkräfte in situative Aushandlungsmomente agieren und kooperativ im Sinne einer Problemlösung handeln. Anknüpfend an Roger (1977) zeigt diese Theorie, dass Akzeptanz und Wertschätzung bei der Bedürfnisrealisierung helfen, indem die Fachkräfte sich den Gefühlen der Kinder bewusst annehmen und Werte, wie zum Beispiel einen respektvollen Umgang, Akzeptanz und Individualität von hoher Wichtigkeit empfinden (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 5 ; Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 7). Schließlich zeigt das Prozessmodell, dass *Kommunikation und Transparenz* nur dann stabil wirksam werden können, wenn zeitliche, strukturelle und personelle Ressourcen vorhanden sind. Die vorliegende Theorie zeigt, wie Kommunikation im Alltag entsteht, welche Funktion sie im zirkulären Prozess pädagogischen Handelns erfüllt und warum sie als Kernkategorie die gesamte bedürfnisorientierte Pädagogik trägt. Dadurch eröffnet das Modell eine integrierte, prozesshafte und realitätsnahe Perspektive, die über die bisherige Forschung hinausgeht. Sie macht sichtbar, dass die pädagogische Qualität durch offene Informationsweitergabe, Partizipation sowie dialogische Kooperationsprozesse entsteht.

### 5.2.3 Übergangsmomente als Kommunikationsprozesse

Die vorliegende Theorie rahmt Übergangsmomente – insbesondere Bring- und Abholsituationen – als komplexe Kommunikationsräume, in denen sich die Kernkategorie „Kommunikation und Transparenz“ deutlich zeigt. Bereits der Forschungsstand macht deutlich, dass Bildungs- und Erziehungspartnerschaften „interaktiv hergestellt werden“ (Betz et al., 2019, S. 42) müssen und dass Bring- und Abholsituationen zentrale Orte der Begegnungen aller Beteiligten sind. Der Austausch in diesen Übergangsmomenten ist vielfältig und die Themen variieren dabei stark zwischen dem reinen „Informationsaustausch zu einem Kind [u.a.] Entwicklungsbeobachtungen zum Kind, Tageserleben], Organisatorischem [z.B. Veranstaltungen in der Einrichtung ...], Smalltalk [z.B. Wetter] bis hin zum Austausch über private Angelegenheiten ...“ (Betz et al., 2019, S. 150-151).

Die Theorie dieser Arbeit greift diesen Befund auf und macht zusätzlich sichtbar, wie Übergänge als kommunikative Aushandlungsprozesse gestaltet werden. Fachkraft C beschreibt wie folgt:

„Die Bringsituationen gestalten sich teilweise sehr schwierig wegen dem Abschied, dass sich nicht das Kind nur schwer trennen kann, auch vielleicht das Elternteil sich in dem Moment nicht trennen kann oder Sorgen hat, wenn es sich trennen muss. Also da steckt meistens noch ganz viel hinter und ... Da ist es natürlich wichtig, sich in dem Moment die Zeit zu nehmen und das auch aufzufangen oder auch in Gesprächen aufzufangen“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 2).

Übergänge lassen sich demnach als Ort der *kooperativen Expert\*innenschaft* beschreiben, in dem ein kontinuierlicher und dialogischer Aushandlungsprozess zwischen allen Beteiligten aktiv hergestellt wird.

„Wenn Kinder erleben, dass sie selbst mit ihren Bedürfnissen nach Nähe und Distanz, nach Verbundenheit und Eigenständigkeit, nach Geborgenheit und Explorationslust im Mittelpunkt des Übergangsprozesses stehen und mitbestimmen können, wie dieser gestaltet wird, wenn sie erfahren, dass sie hierbei von Eltern und pädagogischen Fachkräften begleitet werden, ist es wahrscheinlicher, dass sie auch in ihrem zukünftigen Leben neue Herausforderungen eher mit Zuversicht annehmen“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 105).

Dadurch wird deutlich, dass *Kommunikation und Transparenz* diese Situationen strukturieren, indem Erwartungen und Bedürfnisse verbalisiert, Gefühle Raum erhalten und Absprachen zu Abschiedsritualen oder „Übergangsobjekten“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 3) getroffen werden. Übergänge erscheinen in der Theorie damit als interaktive Räume, in denen Sicherheit, Vertrauen und das Gemeinschaftsgefühl immer wieder neu kommunikativ hergestellt werden müssen. Dies impliziert, dass Übergangsmomente für alle Beteiligten wichtig sind und nachhaltige Effekte für Kinder mitbringt (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 106).

Zudem können die Übergangsmomente als die Orte beschrieben werden, in denen der gesetzliche Schutz- und Förderauftrag praktisch umgesetzt wird sowie die Kinderrechte und das damit einhergehende Kindeswohl berücksichtigt werden. Dies unterstreicht die entwickelte Theorie ebenfalls und legt detailliert dar, *wie* bewusste und achtsame Übergangsmomente gestaltet werden können. Der Theorie zu Folge gelten diese alltäglichen Interaktionsräume als Schlüssel zu einer erfolgreichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Sinne der Bedürfnisorientierung. In solchen emotionalen Übergangsmomenten geht es den Kindern weniger darum, dass beispielsweise die Socke falsch sitzt oder die Haarspange zieht. „Vielmehr übernimmt hier das kindliche Gehirn die Regie: Seine Aufgabe ist es, den Stress des Tages abzubauen. Dafür greift es auf bereits bekannte Strategien zurück ... Und so ist es nicht verwunderlich, dass viele Kinder nach einem langen Kita-Tag weinen ...“ (Graf & Seide, 2021, S. 22). Es geht demnach darum, eine Kultur des offenen Austauschs zu etablieren, die von „gegenseitigen Respekt, sich ernst nehmen und wahrnehmen“ (Betz et al., 2019, S. 42) geprägt ist. Die generierte Theorie zeigt, dass Fachkräfte in diesen Momenten eine kommunikative Strategie verfolgen sollten, sodass vorab besprochen werden kann, *wie* der Abschied zwischen Kindern und Eltern klar gestaltet werden kann. Die transparente Kommunikation impliziert eine Aufmerksamkeit sowie ein Bewusstsein der Fachkräfte, sodass die Bedürfnisse der Kinder als auch die der Eltern bestmöglich realisiert werden können (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 3). Damit verweist die Theorie bereits, dass die Kinder ebenso eine aktive Rolle in der Übergangsgestaltung einnehmen. Im Gegensatz dazu, sprechen Betz et al. (2019) den Kindern eine passive Rolle innerhalb der Kooperation zwischen Fachkräften und Eltern zu (S. 226). Die Theorie dieser Arbeit zeigt durch das ganzheitliche Bewusstsein, *wie* die Perspektive der Kinder innerhalb der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft berücksichtigt werden kann. Es geht darum, in Übergangsmomenten gemeinsam Lösungen zu finden und Aushandlungsprozesse zu führen. Die Fachkräfte übernehmen dann eine begleitende und unterstützende Haltung ein. Kommunikative und transparente Handlungsmöglichkeiten steuern den Prozess, sodass ein Gefühl der Sicherheit entstehen kann. So können die Gefühle der Kinder verbalisiert werden und die Fachkräfte entwickeln ein Bewusstsein für die individuelle Übergangssituation, sodass die Bedürfnisse der Kinder und die der Eltern berücksichtigt werden können (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 2-3; Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 3).

## 5.2.4 Kooperative Expert\*innenschaft

In der Forschung und Fachliteratur wird die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durch eine Reihe von Idealvorstellungen definiert: „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beschreibt, dass sich Eltern und frühpädagogische Einrichtungen ‚füreinander öffnen, ihre Erziehungsvorstellungen austauschen, zum Wohl der Kinder kooperieren und sich gegenseitig unterstützen“ (Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015, S. 21-22; zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönner, 2006, S. 8).

Die Forschung als auch gesellschaftliche und rechtliche Rahmen betrachten die EBP als ein normatives Ideal mit dem Ziel das Kindeswohl zu realisieren. Zwar gilt die Kooperation als eine geforderte Struktur, um Entscheidungen im Sinne des Kindeswohls zu treffen, jedoch macht die Theorie Weiteres sichtbar: Die EBP wird in situativen Kommunikationsprozessen, wie die zuvor beschriebenen Übergangsmomente, hergestellt und gilt somit weniger als eine Voraussetzung für eine gelingende Kooperation. Eine Expertise ist demnach nur dann wirksam, wenn Kooperation von beiden Seiten gelebt wird und auf Kommunikation beruht (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 16, 17). Damit hebt die Theorie hervor, dass Expert\*innenschaft erst in dialogischen und transparenten Situationen *prozesshaft* entsteht. So beschreibt Fachkraft C, dass eine Kooperation auf der Initiative der Eltern sowie auf die der Fachkräfte beruht (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 16-17). Eine *kooperative Expert\*innenschaft* ist demnach das Ergebnis dialogischer Verknüpfungen von unterschiedlichen Expertisen und Perspektiven. Damit besagt die Theorie nicht, dass Eltern und Fachkräfte über die gleiche Expertise verfügen und keine Asymmetrien zwischen diesen bestehen (Betz et al., 2019, S. 246). Vielmehr wird durch die Theorie sichtbar, dass Fachkräfte und Eltern ihre unterschiedlichen Positionen anerkennen und sie diese kommunikativ und transparent in eine kooperative Zusammenarbeit überführen. Dies ermöglicht einen gleichwürdigen Austausch, der es erlaubt beide Expertisen sichtbar zu machen, sodass Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte entstehen, um das beste Interesse der Kinder zu realisieren (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 2; Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 1).

„Gerade in der wichtigen frühen Entwicklungsphase, die grundlegend für den weiteren Entwicklungsverlauf der Kinder ist [Leopoldina et al., 2014] erweist sich der Einbezug der Eltern als unabdingbar, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können [Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2008]“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021, S. 345).

Zudem wird durch die Theorie sichtbar, dass die *kooperative Expert\*innenschaft* im Sinne der Bedürfnisorientierung triadisch gedacht wird. Die aktuelle Forschung hebt den Austausch zwischen Fachkräften und Eltern hervor und spricht den Kindern vor allem eine objektive Position innerhalb der Kooperation zu (Betz et al., 2019, S. 226). Das

Prozessmodell widerspricht diesem und zeigt, dass die Kinder als eigenständige\*r Akteur\*innen die Kooperation subjektiv mitgestalten. Fachkraft D äußert, wie Entscheidungen kommunikativ auf die kindlichen Bedürfnisse und Perspektiven abgestimmt werden: „Ich bin ... dafür verantwortlich, das Kind in seiner Individualität zu sehen und seine Bedürfnisse wahrzunehmen und daraufhin mit den Eltern in den Dialog zu treten“ (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 2). Dies impliziert, dass die Kindertageseinrichtung an der familiären Lebenswelt anknüpfen und auf den Austausch als auch auf die Kooperation mit den Eltern angewiesen ist (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021, S. 345). „Kinder profitieren davon, wenn Eltern sie in diesen Kontexten in geeigneter Weise bei ihren Erfahrungen, Lernfortschritten und sozialen Entwicklungen begleiten und unterstützen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021, S. 345). Die *kooperative Expert\*innenschaft* ist demnach kein gänzlicher zweiseitiger Wissensaustausch. Vielmehr werden die Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte damit begründet, die Bedürfnisse der Kinder und der Eltern in einem Aushandlungsprozess sichtbar zu machen und auf Basis dieser das gemeinsame Handeln unterstützend zu gestalten. „Der Blick wird nicht allein auf das Kind gerichtet, sondern auf das gleichwürdige Miteinander aller Beteiligten – dem Kind, den Fachkräften und den Eltern“ (Baum & Schneider, 2024, S. 98). Der Aspekt, dass die Erwachsenen sich gegen die Kinder verbünden könnten (Betz et al., 2019, S. 167) bleibt damit unberührt. Vielmehr rückt die kindheitssoziologische Perspektive („new sociology of childhood“), welche die Kinder als Akteur\*innen und Träger\*innen ihrer eigenen Rechte berücksichtigt (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 13), in den Vordergrund bedürfnisorientierter Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Um die Bedürfnisse und Perspektiven der Kinder gänzlich zu erfassen, gilt die emotionale Responsivität als eine zentrale Handlungsstrategie der *kooperativen Expert\*innenschaft*. Die Expert\*innen verfolgen durch die Einnahme einer responsiven Haltung die gemeinsame Orientierung am *besten Interesse der Kinder*. Miosga (2019) betont, dass Fachkräfte professionell handeln, indem sie responsiv auf die Signale der Kinder eingehen, diese interpretieren und in ihr pädagogisches Handeln überführen (S. 155-159). Die Theorie knüpft an diesem Befund an und macht gleichzeitig sichtbar, dass die Realisierung einer Responsivität nicht nur zwischen Fachkräften und Kindern, sondern im Trias – Fachkräften, Eltern, Kindern – stattfindet. „Bisher werden Kinder eher als Opfer, Schutzbedürftige oder als Problemträger\*innen bzw. -verursacher\*innen betrachtet. Für ihre Handlungsfähigkeit, Mitgestaltungsmöglichkeiten ... wird sich wenig interessiert.“ (Braches-Chyrek, 2021, S. 5). Die Theorie dieser Arbeit ermöglicht durch

die triadische Zusammenarbeit einen Perspektivenwechsel. Fachkraft A beschreibt daran anknüpfend: „Also wenn es in Abholsituationen dazu kommt, dass ein Kind sich nicht lösen möchte, dass man dann einfach auch mit den Eltern in Austausch geht und ganz klar irgendwie die Perspektive des Kindes einnimmt ...“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 3). Dieses sensible Wahrnehmen und Deuten kindlicher Bedürfnisse ist ein erster Schritt, die kindliche Perspektive zugänglich zu machen und ein Bewusstsein zu schaffen. Diese kommunikative Vermittlung von Bedürfnissen basiert auf der Responsivität, die als Schnittstelle zwischen der kindlichen Mitgestaltung und der *kooperativen Expert\*innenschaft* gilt, wodurch das Ziel dieser Partnerschaft – das Wohl der Kinder – realisiert werden kann (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 13; Betz et al., 2019, S. 9).

### **5.2.5 Realisierung des besten Interesses der Kinder**

Die *Realisierung des besten Interesses der Kinder* basiert fundamental auf einer gewandelten gesellschaftlichen Perspektive. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich der Blick auf die Kinder und ihre Lebenswelten entscheidend verändert. Als zentral gilt, neben der UN-Kinderrechtskonvention, das Konzept der „Agency“, welches besagt, dass Kinder als Mitgestalter\*innen ihrer sozialen und kulturellen Welt konzeptualisiert werden. Die soziologische Kindheitsforschung („new sociology of childhood“) rückt die Kompetenzen sowie die Rechte der Kinder in den Mittelpunkt und begreift die Kinder als kompetente Rechtssubjekte ihrer eigenen Entwicklung (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 13-14).

Aus dieser Anerkennung von Kindern als Subjekte mit eigenen Rechten erwächst zugleich eine duale Verantwortung für die Erwachsenenwelt. Einerseits sind Eltern und Institutionen verpflichtet, für das Wohl und für den Schutz der Kinder zu sorgen. Andererseits beinhaltet diese Verantwortung auch die Pflicht, das Recht der Kinder auf Mitwirkung zu respektieren, sprich ihren Stimmen Gehör zu verschaffen. Parallel dazu dominiert die Vorstellung der Kinder als „Werdendes [sic]“ und noch nicht gänzlich entwickelte Persönlichkeit, was wiederum die gezielte Förderung durch Erwachsene betont. Dieses Leitbild hat weitreichende Konsequenzen, da es ideale Handlungsaufforderungen gegenüber Eltern, pädagogischen Fachkräften als auch gegenüber den Kindern selbst formulieren (Betz, 2022, S. 43). Um dieser erweiterten Verantwortung gerecht zu werden sowie aufgrund des Ausbaus institutioneller Angebote und Maßnahmen, die speziell an die Kinder und deren Bedürfnisse ausgerichtet sind,

hat sich das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft etabliert, welches das beste Interesse der Kinder verfolgt (Betz, 2022, S. 44; Stange, 2013, S. 26).

Die theoretischen Befunde werden durch die hergestellte Theorie dieser Arbeit bestätigt und zugleich weiter ausdifferenziert: Das Datenmaterial zeigt, dass der Anspruch der *kooperativen Expert\*innenschaft* durch transparente Kommunikationsprozesse zwischen den Beteiligten erfüllt wird: Fachkräfte hören zu, verbalisieren Emotionen, greifen kindliche Signale auf und übersetzen diese sowohl für Kinder als auch für die Eltern („Wir sehen dich und deine Gefühle ...“) (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 3). Diese Form der responsiven und transparenten Kommunikation schafft ein Bewusstsein für die kindliche Perspektive. Ebenso entsteht dadurch ein Fundament, auf welchem Fachkräfte und Eltern ihre Expertise bedürfnisorientiert sowie partnerschaftlich umsetzen können.

Eine bedürfnisorientierte Pädagogik entsteht durch Empathie, durch ein respektvolles Miteinander, wodurch Kinder, Fachkräfte und Eltern sich in achtsamen Interaktionsräumen bewegen und gemeinsam lösungsorientiert handeln. Anstatt in herausfordernden Momenten gewaltvoll zu kommunizieren, entsteht ein dynamischer Aushandlungsprozess auf Augenhöhe, sodass Gefühle, Bedürfnisse und Perspektiven sichtbar werden (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 5-8). Damit bestätigt die Theorie die Forschung insofern, als dass sie zeigt, dass eine bedürfnisorientierte Zusammenarbeit auf Responsivität, gewaltfreier Kommunikation und Perspektivenwechsel basiert. Zudem wird sichtbar, *wie* diese wechselseitige Anerkennung und Verantwortungsübernahme im Alltag praktisch von den pädagogischen Fachkräften umgesetzt werden. Zum einen durch intensive Begleitungen in herausfordernden Situationen (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 4), zum anderen durch das Vertrauen zwischen Fachkräften und Kindern (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 7), durch die Berücksichtigung kindlicher Perspektiven im Rahmen der Elterngespräche (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 7) sowie durch den „Kinderperspektivenansatz“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 8). Weiter wird diese durch ein bewusstes Annehmen der kindlichen Emotionen (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 13), durch Orientierung und Sicherheit (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 2), durch „Partizipation“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 5), durch einen „respektvollen Umgang“ sowie durch eine „Kommunikation auf Augenhöhe“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 5) als auch durch alltägliche Dialoge mit den Kindern und Bedürfniswahrnehmung und -realisierung (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 2) ermöglicht. Diese Auflistung verschiedener Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte bringt hervor, dass die Realisierung der Bedürfnisorientierung sowie des Kindeswohls erst im Austausch, also im sozialen Miteinander entsteht – nicht

im Alleingang der pädagogischen Fachkräfte. Eine offene Kommunikation gilt in diesem Zusammenhang als Brücke, die den Kindern helfen, sich in beiden Lebenswelten zurechtzufinden. Zudem lernen die Kinder so, sich als handlungsfähiges und selbstwirksames Individuum wahrzunehmen, welches die persönliche Umwelt aktiv mitgestaltet – Stichwort Empowerment (Correll & Lepperhoff, 2019, S. 201, 109).

Die „gegenstandsverankerte Theorie“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 7-8) macht sichtbar, wie die Autonomie der Kinder gefördert wird. Es geht darum, die Kinder als eigenständige Subjekte mit eigenen Rechten anzuerkennen und zu stärken (Correll & Lepperhoff, 2019, S. 66). Indem die Fachkräfte die Kinder fragen, was sie in einer herausfordernden Situation benötigen. So lernen die Kinder die eigenen Gefühle wahrzunehmen, diese zu äußern und Handlungen mitzugestalten. Des Weiteren wird sichtbar, dass die Kinder durch eine *kooperative Expert\*innenschaft* Autonomie erfahren. Eltern und Fachkräfte interpretieren die kindlichen Signale und übersetzen diese in Handlungsstrategien, um bestmöglich gemeinsam mit den Kindern zu interagieren. Fachkraft D beschreibt zum Beispiel, dass sie den elterlichen Austausch sucht, um die kindliche Perspektive einzubringen (Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 2).

Es lässt sich festhalten, dass das Wohl der Kinder durch ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren in der Theorie realisiert werden kann. Es beginnt mit der Anerkennung der Kinder als kompetente Akteur\*innen und Ko-Konstrukteur\*innen der persönlichen Entwicklungen. Diese Haltung wird in der Praxis durch eine gelebte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft umgesetzt, in der Eltern und pädagogische Fachkräfte verantwortungsvoll mit den Kindern auf Augenhöhe zusammenarbeiten und kommunizieren. Eine bedürfnisorientierte Pädagogik sorgt dafür, dass die Autonomie, die Bedürfnisse sowie die Integrität der Kinder im Alltag respektiert und gefördert werden. Dieses Gefüge wird durch rechtliche Rahmenbedingungen, die die Rechte der Kinder schützen und die Kooperation aller Beteiligten einfordern, gestützt. Dadurch kann ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden und die Kinder erfahren sich als aktive Mitgestalter\*innen, die mit ihren Gefühlen, Bedürfnissen und Interessen sowie in ihren Rechten und Kompetenzen respektiert werden und aktiv an sie betreffenden Aushandlungsprozessen beteiligt sind (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 10; Nentwig-Gesemann et al., 2020, S. 9).

### 5.2.6 Reflexive Professionalität und Haltung pädagogischer Fachkräfte

Die Haltung der pädagogischen Fachkräften ist das Fundament, auf dem jede gelingende Interaktion und somit auch eine tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Sinne einer bedürfnisorientierten Pädagogik aufbaut. Sozial-emotionale Kompetenzen sind entscheidend und lassen sich durch Gelassenheit, Geduld und Achtsamkeit begründen (Leitner, 2020, S. 179). Diese Grundhaltung beeinflusst die Beziehungsgestaltung zu allen Beteiligten im Kita-Alltag – den Kindern, den Eltern sowie dem Kollegium. Letztlich bestimmt sie, ob die Kinder als gleichwertige Personen oder als Objekte betrachtet werden (Leitner, 2020, S. 126).

Die Kommunikation gilt als das wichtigste Werkzeug, durch das die innere Haltung der Fachkräfte zum Ausdruck kommt und eine Balance aus Authentizität und Empathie erfordert (Leitner, 2020, S. 125). Das empathische Zuhören lässt sich mit der Kompetenz der Responsivität erklären. Als grundlegende Voraussetzungen sensitiver Responsivität gelten die Zugänglichkeit, die Aufmerksamkeit sowie die generelle Haltung der Erwachsenen in Interaktionen mit den kleinen und großen Akteur\*innen des Kita-Alltags (Remsperger, 2011, S. 127; Leitner, 2020, S. 150).

Forschungsbefunde, wie zum Beispiel von Nentwig-Gesemann et al. 2020, definieren die professionelle Haltung der Fachkräfte im Kontext der pädagogischen Praxis und zeigen auf, was eine Professionalität ausmacht und welche Kompetenzen für eine gelingende Zusammenarbeit wichtig sind. Die Theorie dieser Arbeit knüpft daran an und zeigt, *wie* diese Haltung im Alltag auf Mikroebene hervorgebracht wird. Das Phänomen verdeutlicht, dass sich eine Haltung in kommunikativen Mikroprozessen prozesshaft entwickelt wird – im Austausch mit Kolleg\*innen oder beispielsweise in Abholsituationen am Nachmittag (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 2).

In der pädagogischen Arbeit wird die Responsivität als eine maßgebliche professionelle Kompetenz der Erzieher\*innen beschrieben. Diese wird insbesondere in der Interaktion mit den Kindern als auch mit den Eltern sichtbar. Ein solches responsives Verhalten wirkt sich zum einen auf die Beziehungsqualität aus, zum anderen prägt es das kindliche Erleben von Wertschätzung und Sicherheit. Dieses tiefe und aktive Zuhören ist eine der wirksamsten Kräfte für Veränderungsprozesse (Rogers, 2015, S. 68). Die feinfühligkeit ermöglicht den pädagogischen Fachkräften die Mimik und Gestik der Kinder zu deuten und dementsprechend zu handeln. Hierbei spielt die „eigene Freude und Begeisterung während der Interaktion mit einem Kind“ eine entscheidende Rolle (Interview Fachkraft C, 27.10.2025, S. 14). „Reagieren Fachkräfte auf Meinungen, Phantasien oder Handlungen der Kinder, wird nicht nur die wertschätzende Haltung,

sondern auch der Respekt vor der kindlichen Autonomie sichtbar“ (Remsperger, 2011, S. 147, 160, 166).

Dadurch veranschaulicht die Theorie, dass Fachkräfte insbesondere situativ handeln und innerhalb einer Interaktion Kompetenzen der Reflexivität und Responsivität verkörpern sollten, um eine Kommunikation im Sinne der Bedürfnisorientierung aller zu berücksichtigen. Die Theorie macht demnach sichtbar, dass die reflexiven Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Professioneller sozial eingebettet sind, sprich in kommunikativen Aushandlungsprozessen entstehen. Weiter zeigt die Theorie auf, dass die *reflexive Professionalität und Haltung der pädagogischen Fachkräfte* ebenso nachträglich entwickelt werden kann. „Pädagogisches Handeln ist auf Reflexion angewiesen, um einerseits die Routine des Einrichtungsalltags und die Selbstverständlichkeit des Handelns ... Die Reflexion des eigenen Handelns ist das methodische Werkzeug ...“ (Schröder, 2019, S. 237). Durch Weiterbildungen, Supervisionen oder Selbstfürsorge entwickeln sie sich kontinuierlich weiter, sodass sie dem Anspruch einer bedürfnisorientierten Pädagogik innerhalb der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gerecht werden können (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 15; Interview Fachkraft D, 31.10.25, S. 6).

### **5.2.7 Der gesamte Prozess**

Das entwickelte Prozessmodell betont die Wichtigkeit einer Verknüpfung von Kooperation und Bedürfnisorientierung in der pädagogischen Praxis. Dadurch wird ersichtlich, dass Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und die BOP nicht als isolierte Konzepte, sondern vielmehr als prozesshafter Kreislauf zu betrachten sind, der von spezifischen *strukturellen, zeitlichen und personellen Ressourcen* getragen wird.

Es kann „... davon ausgegangen werden, dass die von Eltern wie auch Fachkräften gewünschte Einigkeit darüber, wie mit dem Kind umgegangen wird, nicht vorausgesetzt werden kann und sich auch nicht ohne Weiteres einstellt, wenn sie anfänglich nicht gegeben ist. Gerade bei unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen ist eine Verständigung hilfreich, um das Kind nicht widersprüchlichen Einflüssen auszusetzen. Dies stellt allerdings beträchtliche Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit und Bereitschaft der Beteiligten, sich in die Sichtweise des Gegenübers einzudenken“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021, S. 350).

Die Kommunikation wird demnach als ein Aushandeln unterschiedlicher Perspektiven und Bedürfnissen sowie als ein Prozess verstanden und bestätigt somit die dynamische Struktur der vorliegenden Theorie. Die Forschungsergebnisse bestätigen, dass eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf wechselseitiger Anerkennung, Zusammenarbeit sowie auf einer intensiven und offenen Kommunikation basiert (Betz,

2015, S. 8-10). Allerdings erweitert die entwickelte Theorie dieser Arbeit bestehende Forschungsansätze, indem sie Kooperation als zirkulären und prozesshaften Aushandlungsraum betrachtet und diesen durch die Handlungsmöglichkeit einer transparenten Kommunikation neu strukturiert. Betz (2015) betont ebenfalls die Bedeutung der intensiven und offenen Kommunikation zur Vertrauensbildung (S. 43). Weiter betont sie, dass trotz des transparentem Austauschs strukturelle Begrenzungen und Asymmetrien zwischen Fachkräften und Eltern bestehen bleiben: „Denn trotz vermeintlicher Ressourcenorientierung wird den Eltern ein fehlendes, aber zugleich den Professionellen selbst ein vorhandenes Wissen unterstellt“ (Betz, 2015, S. 30). Betz betrachtet Kommunikation vielmehr als ein Merkmal einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit, während die vorliegende Theorie Kommunikation als einen *zirkulären Prozess* betrachtet und somit anfängliche Machtasymmetrien zwischen den Beteiligten überwindet. Insgesamt zeigt die Theorie, dass eine bedürfnisorientierte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf einem dynamischen und zirkulären Prozessmodell basiert, welches wesentlich durch eine transparente und kommunikative Wirkungslogik begründet ist.

Außerdem erweitert die Theorie die Forschung, indem sie die Entstehung pädagogischer Qualität als einen relationalen Vorgang sichtbar macht und Kooperation sowie Bedürfnisorientierung als das Ergebnis eines sozialen Aushandlungsprozesses darstellt. Dies impliziert, dass dieser Prozess nur gelingen kann, wenn alle Beteiligten – Kinder, Eltern und Fachkräfte – ihre Perspektiven transparent einbringen und aufeinander beziehen. Weiter zeigt das Modell, dass die BOP und die EBP durchaus in einem zirkulären Handlungszusammenhang gedacht werden können, der maßgeblich von strukturellen, zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Insgesamt schließt das Modell eine Forschungslücke, indem es nicht nur beschreibt, *wie* Handlungsmöglichkeiten von Erzieher\*innen gestaltet werden können, sondern auch, *wie* eine bedürfnisorientierte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im pädagogischen Alltag prozesshaft entstehen kann. Es verdeutlicht die Bedingung, dass Kooperation und Bedürfnisorientierung durch kommunikative und transparente Aushandlungen immer wieder neu hervorbringen und fortwährend zu gestalten sind.

### **5.3 Theoretische Implikationen**

Das prozesshafte Modell erweitert die theoretische Auseinandersetzung mit der bedürfnisorientierten Pädagogik und der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

maßgeblich und legt den Fokus auf die alltäglichen Aushandlungsprozesse in der pädagogischen Praxis. Die Theorie verschiebt die Perspektive von der Frage, was eine gute Partnerschaft ausmacht, zur Frage, wie diese im pädagogischen Alltag konkret hergestellt, aufrechterhalten als auch weiterentwickelt werden kann. Damit wird ein theoretischer Rahmen geschaffen, der die komplexen Beziehungen zwischen Kooperation, Kindeswohl, Kommunikation und professionellen Handlungsmöglichkeiten sichtbar macht. Die zentrale Erkenntnis der Theorie besteht darin, „Kommunikation und Transparenz“ als Fundament einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Sinne einer Bedürfnisorientierung zu verstehen. Die pädagogischen Fachkräfte gewinnen durch kommunikative Praktiken und Kompetenzen an professioneller Handlungssicherheit. Dies impliziert, dass die Erzieher\*innen die Interaktionen in der pädagogischen Praxis bewusst gestalten sollten – immer mit dem Fokus das beste Interesse der Kinder zu realisieren (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 14).

Die Theorie verweist zudem auf einen bisherigen, nicht gänzlich erfassten blinden Fleck in der wissenschaftlichen Debatte: *die Übergangsmomente im Kita-Alltag*. Laut der Proband\*innen werden die Bring- und Abholsituationen als Schlüsselmomente identifiziert, in denen die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und die Bedürfnisorientierung sichtbar werden und sich auf Mikroebene aushandeln lassen. In diesen kurzen, oft herausfordernden Momenten treffen die Lebenswelt der Familie und die der Einrichtung aufeinander. Die Analyse dieser Übergänge zeigt die Wichtigkeit, diese als kommunikative Prozesse zu begreifen, in denen Perspektivwechsel, Responsivität und das „MiteinanderSEIN“ (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 8-9) Raum erhalten, um gemeinsam im Sinne des Kindeswohls zu agieren. Aus dieser Fokussierung von *Übergangsmomenten als Kommunikationsprozesse* ergeben sich weitere zentrale Implikationen der frühkindlichen Pädagogik. Die Idee einer *kooperativen Expert\*innenschaft* wird dadurch konkretisiert, denn diese entsteht weniger durch eine formale Vereinbarung, vielmehr wird sie durch einen Austausch von Informationen und Perspektiven in der alltäglichen Praxis hergestellt. Weiter gilt das Bewusstsein für die eigene Rolle der pädagogischen Fachkräfte sowie die Anerkennung der Eltern als „Expert\*innen ihres Kindes“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 1) als Bedingungen einer *kooperativen Expert\*innenschaft* zwischen Eltern und Erzieher\*innen. Diese gleichwürdige Zusammenarbeit ermöglicht ein Handeln im Sinne des Leitbildes „guter Elternschaft“ und ermöglicht den Eltern als Expert\*innen „an der optimalen Kompetenzentwicklung ihres Kindes“ mitzuwirken (Betz, 2022, S. 46).

Weiter schafft diese bedürfnisorientierte Kooperation gemeinsame Aushandlungsprozesse mit den Kindern, in denen alle Beteiligte mit ihren Gefühlen,

Bedürfnissen und Perspektiven gesehen werden. So verschiebt sich die Perspektive der Kinder von einem passiven Objekt der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Betz, 2015, S. 5) zu einem aktiv beteiligten Subjekt der *kooperativen Expert\*innenschaft*. „Eine Voraussetzung dafür ist die Anerkennung der Konstruktion des forschenden, wissbegierigen Kindes, das nicht nur auf Schutz und Versorgung, sondern auch auf eine anregende Umwelt angewiesen ist“ (Betz, 2022, S. 46).

Eine weitere theoretische Implikation des Modells liegt in seiner prozessualen Zirkularität. Es beschreibt die Realisierung einer bedürfnisorientierten Kooperation als einen Kreislauf. Der Prozessschritt der *reflexiven Professionalität und Haltung pädagogischer Fachkräfte* rückt zudem die Frage in den Vordergrund, *wie* eine bedürfnisorientierte Expert\*innenschaft im Alltag realisiert und nachhaltig aufrechterhalten kann und welche Bedeutung kommunikative Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte erlangen. Durch das Modell ergeben sich neue Erkenntnisse für die Professionalisierungsforschung von Fachkräften sowie für die Qualitätsentwicklung einer Einrichtung, die kommunikative Kompetenzen als Kern pädagogischer Qualität betrachten sollte.

#### **5.4 Praktische Implikationen**

Die Theorie zeigt, dass sich durch eine responsiv reflektierte Haltung der pädagogischen Fachkräfte eine offene und transparente Kommunikation gestaltet, die sich als das zentrale Instrument in einer bedürfnisorientierten Kooperation erweist. Dies impliziert, dass die Erzieher\*innen der bedeutsamen Aufgabe nachkommen sollten, grundlegende Rahmenbedingungen zu schaffen, um eine gleichwürdige Interaktion mit den Eltern und den Kindern herzustellen (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 13). Insbesondere das Theorie-Modell zeigt, welche Wichtigkeit der transparenten Kommunikation in der Interaktion mit Eltern und Kindern zugeschrieben wird. Es ist unerlässlich, dass sich pädagogische Fachkräfte mit der Wirkung, der Dynamik und den Strukturen von Kommunikation auseinandersetzen, da diese als primäre Handlungsstrategie ihrer Arbeit fungieren. So zeigen Kommunikationsmodelle, wie zum Beispiel das „Vier-Ohren-Modell“ nach Schulz von Thun (1981), dass jede Äußerung verschiedene Botschaften enthält oder dass nach Rogers (1977) Empathie, Kongruenz sowie Wertschätzung als die Grundlage gelingender Kommunikation zu betrachten sind (Schulz von Thun Kommunikation GmbH o.D.; Rogers, 2015, S. 67-68). Diese Auseinandersetzung mit Formen und Modellen der

Kommunikation schafft ein Bewusstsein darüber, *wie* Kommunikation gelingen und *wie* diese als Grundlage in der pädagogischen Praxis dienen kann.

Neben der Kommunikation gilt auch die offene Haltung der Fachkräfte als bedeutend. Betrachten Fachkräfte die Eltern als Expert\*innen ihrer Kinder und gleichen die elterlichen Perspektiven und Werte aktiv mit dem pädagogischen Alltag ab bzw. übertragen diese in den pädagogischen Alltag, wird zum einen eine Elternbeteiligung ermöglicht. Zum anderen werden die familiäre Lebenswelt und Routinen der Kinder in den pädagogischen Alltag überführt, sodass eine Brücke zwischen Institution und Familie gebaut werden kann. Dies ist von Relevanz, da Kinder mit dem Ausbau institutioneller Einrichtungen viel Zeit in der Tagesbetreuung verbringen, wodurch diese zu einem Lebens- und Lernort der Kinder wird (Betz, 2022, S. 44). Dies impliziert die Verantwortung sowie Handlungsaufforderungen der Erzieher\*innen, die die Beziehungen laut der gegenwärtigen Leitbilder der Kindheit im Sinne des Kindeswohls und Kinderschutz zu gestalten haben (Betz, 2022, S. 45). In diesen Rahmenbedingungen können sich die Kinder als Träger\*innen eigener Rechte entfalten und ihre „jeweils unterschiedlichen Schutzinteressen äußern“ (Höke & Velten, 2025, S. 52-53; Braches-Chyrek, 2020, S. 446). So erfahren die Kinder ihre soziale Identität in ihren familiären und institutionellen Lebenswelten (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 39).

Insbesondere alltägliche Übergangsmomente, wie Bring- und Abholsituationen, sind entscheidende Gelegenheiten für einen Austausch aller Akteur\*innen. Die Theorie impliziert, dass Fachkräfte in diesen Situationen Präsenz zeigen und den Eltern als Gesprächsinitiator\*in begegnen sollten (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 17). Diese Tür- und Angelgespräche fungieren als Schlüsselmomente, in denen Informationen geteilt, Perspektiven ausgetauscht, zukünftiges Vorgehen abgestimmt oder lediglich ein Small-Talk über das Wetter, geführt werden kann. Zudem kann der Austausch über Kommunikationsformate, wie zum Beispiel „Padlet“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 16), Elterncafés, „Elternstunden“ (Fachkraft D, 31.10.25, S. 8), „15-Minuten Gespräche“ (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 1) sowie durch „Feste“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 7) zusätzlich ausgebaut werden. Solche interaktiven Gesprächsmöglichkeiten arrangieren eine aktive Elternbeteiligung und einen transparenten Austausch, um als kooperative Expert\*innen im Sinne des besten Interesses der Kinder zu handeln.

Neben der offenen und kommunikativen Haltung liegt die entscheidende Implikation der bedürfnisorientierten Kooperation in der Subjektpositionierung der Kinder. Diese dürfen

nicht „als Objekt der Zusammenarbeit gedacht“ (Betz, 2015, S. 5) werden, vielmehr gilt es die Kinder aktiv an Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse zu beteiligen. So muss sich die kinderrechtsorientierte Haltung gegenüber den Kindern als auch die partnerschaftliche Kommunikation mit den Eltern in der konkreten Gestaltung des pädagogischen Alltags widerspiegeln. Dies erfordert eine flexible Tagesstruktur, die den Kindern genügend Raum für Autonomie und Partizipation ermöglicht, in denen Kinder aktiv mitentscheiden und ihre Bedürfnisse, Gefühle und Perspektiven frei äußern können. Die transparente Kommunikation spielt hierbei ebenso eine wichtige Rolle:

„Frühe Bildung und frühe Förderung werden im außerfamiliären Setting maßgeblich von pädagogischen Fachkräften initiiert und umgesetzt. Eine hohe politische Bedeutung wird dabei der engen Zusammenarbeit von Fachkräften der frühen Förderung und Bildung mit den Eltern beigemessen. Gerade in der Kindertagesbetreuung kann die Nachhaltigkeit von Bildungserfahrungen angesichts des geringen Alters der Kinder über eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern verbessert werden“ (Correll & Lepperhoff, 2019, S. 13).

Schließlich ist die Umsetzung dieser Praktiken sowie die Haltung keine von Beginn an festgelegte Norm. Die Kita muss als „Lernende Organisation und als Ort gelebter Demokratie gemeinsam mit Kindern und Eltern“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 126) verstanden werden, die einen Rahmen für ein prozesshaftes gemeinsames Aushandeln und Lernen schafft. Dies impliziert einen „sozialen Kontext“ (Interview Fachkraft A, 14.10.25, Teil 1, S. 6), welcher unter anderem von Werten, wie „Wertschätzung“ und Respekt geprägt ist (Interview Fachkraft B, 14.10.25, S. 7). Der regelmäßige Austausch mit allen Beteiligten der pädagogischen Praxis sowie die kontinuierliche Selbstreflexion der Fachkräfte sind dabei unerlässlich, um eine *kooperative Expert\*innenschaft* im Sinne der Bedürfnisorientierung nachhaltig zu gestalten. „Kinder erleben und erkennen, dass Fragen, Antworten und Begründungen mit anderen geteilt werden können, sich dadurch die eigene Perspektive erweitert und dass es nicht auf alles eine einzige richtige Antwort gibt.“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024, S. 9). Kurz gesagt: „Kooperation lebt immer auf beiden Seiten“ (Interview Fachkraft C, 27.10.25, S. 17).

## **5.5 Grenzen der Theorie**

Eine zentrale Grenze der entwickelten Theorie liegt darin, dass sie primär beschreibt, *wie* eine bedürfnisorientierte Kooperation in pädagogischen Alltagssituationen – insbesondere in Übergangssituationen – auf Mikroebene kommunikativ hergestellt wird. Das Gelingen dieser Theorie bzw. dieser Handlungsmöglichkeiten innerhalb der

bedürfnisorientierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird jedoch von den *strukturellen, zeitlichen sowie personellen Ressourcen*, sprich von der Mesoebene, stark beeinflusst. So werden aus Sicht der Fachkräfte Personalmangel, häufiger Personalwechsel, bürokratische Hürden und genereller Zeitmangel als erschwerende Faktoren für den Aufbau einer partnerschaftlichen Beziehung angeführt (Betz et al., 2019, S. 9). Diese strukturellen Grenzen führen dazu, dass die Interaktion mit Eltern oft zu einer weiteren Herausforderung wird, die im ohnehin schon belastenden Kita-Alltag bewältigt werden muss. Dadurch wird deutlich, dass die Mikroprozesse von den Bedingungen der Mesoebene maßgeblich abhängig sind. Zu betonen ist, dass die Mesoebene wiederum von der Makroebene, also den übergeordneten Rahmenbedingungen, geprägt wird. Die UN-Kinderrechtskonvention, der §22 SGB VIII als gesetzliche Grundlage für Erziehung, Bildung und Betreuung, das Hamburger Kinderbetreuungsgesetz sowie die Hamburger Bildungsleitlinien definieren den gesetzlichen Auftrag frühpädagogischer Einrichtungen und bestimmen somit die (bedürfnisorientierten und erziehungs- und bildungspartnerschaftlichen) Handlungsprinzipien pädagogischer Fachkräfte als auch die Qualität einer Kindertageseinrichtung (Landesrecht Hamburg, 2024; Deutsches Komitee für Unicef, 2025; Freie und Hansestadt Hamburg, 2024).

Eine weitere Grenze ist das Machtgefälle zwischen Eltern und Fachkräften, das einer symmetrischen Beziehung entgegenstehen kann. Zwar betont die Theorie, dass Werte, wie Wertschätzung und Kommunikation auf Augenhöhe von hoher Relevanz sind, um eine bedürfnisorientierte Zusammenarbeit und ein respektvolles „MiteinanderSEIN“ (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 8) zu ermöglichen, allerdings weisen Kritiker\*innen daraufhin, dass zwischen Fachkräften und Eltern ein professionelles Machtgefälle besteht. Diese Asymmetrie kann die *kooperativen Expert\*innenschaft* von vornherein erschweren kann (Killus & Paseka, 2022, S. 39). Laut Betz et al. (2019) bedeutet konsensgeleitetes Handeln oft, dass die Sicht pädagogischen Fachkräfte als handlungsleitend betrachtet und von den Eltern erwartet wird, deren fachlichen Ratschläge anzunehmen (S. 100). Diese Machtgefälle kann zu Spannungen führen, insbesondere wenn Eltern den Eindruck haben, dass Fachkräfte sie, statt sie in Übergangsmomenten zu unterstützen, belehren. Fachkräfte, die keine responsive und kommunikative Haltung einnehmen, können von den Eltern als übergriffig wahrgenommen werden. Diese Haltung würde eine *kooperative Expert\*innenschaft* weniger begünstigen (Betz et al., 2019, S. 123).

Die Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften kann zudem durch soziale sowie kulturelle Unterschiede erschwert werden. Sprachbarrieren und ein Mangel an

gemeinsamem kulturellen Verständnis können dazu führen, dass Eltern sich zurückziehen und passiv verhalten (Betz et al., 2019, S. 53, 102). Zwar gilt eine aktive Elterninitiative als eine Voraussetzung für eine gelingende Kooperation, jedoch können Fachkräfte die Eltern durchaus als zu aktiv und fordernd wahrnehmen, da sie die tägliche Arbeit durch zu hohe Ansprüche und Erwartungen zusätzlich belasten. Diese unterschiedlichen Erwartungen und Kommunikationsstile führen zu einem Spannungsfeld, da eine vertrauensvolle und positive Zusammenarbeit unter anderem auf Wertschätzung und Akzeptanz der Beteiligten basiert, um möglichen Differenzen mit lösungsorientierten Sichtweisen zu begegnen (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 14-15).

Schließlich kann die Sinnhaftigkeit des Konzepts der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auch von den Eltern selbst in Frage gestellt werden. Trotz der gesellschaftlichen Veränderungen und dem damit einhergehenden Ausbau von institutionellen Tagesbetreuungen und dem Leitbild „guter Elternschaft“ (Betz, 2022) sehen einige Eltern schlicht keine Notwendigkeit, sich stärker in die Strukturen der Einrichtung einzubringen (Betz, 2022, S. 44; Betz et al., 2019, S. 60). Dahinter steht oft der Wunsch, eine klare Grenze zwischen Familie und Institution zu wahren und Privates nicht mit der Einrichtung teilen zu müssen (Betz et al., 2019, S. 54). Jedoch zeigt die soziologische Kindheitsforschung, dass ein Austausch der familiären und der institutionellen Lebenswelt der Kinder von hoher Wichtigkeit ist, da beiden eine erweiterte Verpflichtung zugeschrieben wird, den Kinderschutz sowie die Kinderrechte zu realisieren (Braches-Chyrek, 2020, S. 446; Betz, 2022, S. 46). Um diesem gesellschaftlichen und politischen Blick auf die Kinder zu ermöglichen, ist es daher von Bedeutung, dass Eltern sowie Fachkräfte ihr Handeln unter anderem an den Kinderrechten ausrichten, Transparenz zulassen und sich auf subjektbezogene Bildungstheorien – wie die bedürfnisorientierte Pädagogik - stützen, die die Kinder als kompetente Gestalter\*innen der eigenen Entwicklung begreifen (Deutsches Komitee für Unicef, 2025; Knauer, 2020, S. 650).

Zwar bedeutet Bedürfnisorientierung, sich auf die kindlichen Bedürfnisse einzustellen, jedoch impliziert diese Haltung nicht, dass Fachkräfte und Eltern alle Wünsche der Kinder erfüllen und dabei die eigenen Bedürfnisse zu übergehen oder zu verdrängen (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 10). Dieses Bewusstsein zu entwickeln, also den Unterschied zwischen Wunsch und Bedürfnis zu begreifen und dementsprechend zu handeln, kann als eine weitere Grenze der Theorie betrachtet werden. Zunächst können Kinder zwischen einem Bedürfnis und einem Wunsch noch nicht unterscheiden. Aus diesem Grund sind die Kinder auf Erwachsene angewiesen, die ihnen bei der

Aneignung dieses Lernprozesses, zwischen Wunsch und Bedürfnis zu differenzieren, helfen. Erziehungsberechtigte, die ihren Kindern jeden Wunsch erfüllen, hindern die Kinder dabei eine Selbstregulation und Frustrationstoleranz zu entwickeln (Juul, 2016, S. 64). Juul betont damit, dass Kindern verantwortliche Entscheidungsprozesse (nicht böswillig) von den Erwachsenen übertragen werden, die sie aus entwicklungspsychologischer Perspektive noch nicht tragen können. Dies kann zu Überforderung führen, da Kinder die Verantwortung für das zwischenmenschliche Gleichgewicht ihrer Familie nicht tragen können. Kinder benötigen für ihre soziale und emotionale Entwicklung demnach eine verlässliche erwachsene Orientierung (Juul, 2016, S. 64-67). Dies impliziert, dass Fachkräfte und Eltern sich der bedürfnisorientierten Pädagogik bewusst sein sollten, um das beste Interesse der Kinder auch tatsächlich zu realisieren. Bedürfnisorientierte Pädagogik heißt demnach auch, zu Wünschen der Kinder „Nein“ zu sagen und für die eigenen Grenzen einzustehen (Wedewarth & Hohmann, 2021, S. 99). Begründete Gespräche auf Augenhöhe sind dabei besonders wirksam, da sie Kindern mehr Eindruck vermitteln als moralische Appelle oder einseitige Belehrungen (Juul, 2016, 67-69). „Kinder brauchen ... Menschen, die eigene Grenzen haben und diese klar, deutlich und liebevoll kommunizieren“ (Wedewarth & Hohmann, 2024, S. 122).

So geben gleichwürdige und feinfühlig Aushandlungsprozesse den Kindern zum einen, was sie benötigten und zum anderen dient dies als Nährboden einer authentischen Beziehung zwischen Kindern und erwachsenen Bezugspersonen (Juul, 2016, S. 69). Eine Umsetzung von Partizipations- und Aushandlungsprozessen auf der Alltagsebene ist zentral, damit die Rechte und der Schutz von Kindern nicht zu leeren Formalien verkommen und eine partizipatorische Demokratie gestärkt werden kann (Braches-Chyrek, 2020, S. 450; zitiert nach Moran-Ellis & Sünker, 2008, S. 64).

## **5.6 Ausblick**

Die vorliegende Arbeit hat ein Prozessmodell entwickelt, das die Handlungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte in einer bedürfnisorientierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft systematisiert. Die Theorie stellt Erkenntnisse dar, „wie Kindheit als Lebensphase gegenwärtig und zukünftig gestalten werden kann und soll“ (Betz, 2022, S. 43). „Weil die Theorie die Wirklichkeit darstellt, sollte sie sowohl für die befragten ... Personen als auch für Praktiker [*sic*] in diesem Bereich

verständlich und sinnvoll sein“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 8). Dennoch wirft die Theorie anknüpfende Forschungsfragen auf.

Im Zentrum dieses Modells steht der Befund, dass Kommunikation und Transparenz nicht nur eine unterstützende Rolle spielen, sondern das fundamentale Ordnungsprinzip darstellen, durch das die Zusammenarbeit strukturiert wird. Es wurde gezeigt, wie sich aus dieser kommunikativen Basis eine *kooperative Expert\*innenschaft* entfaltet, in der das Wissen beider Seiten – Familie und Institution – zusammengeführt wird. Das übergeordnete Ziel dieses zirkulären Prozesses ist dabei stets die „Realisierung des besten Interesses der Kinder“, welches nicht als statische Größe, sondern als dynamisches Ergebnis gemeinsamer Aushandlungsprozesse verstanden wird. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies eine Verschiebung des professionellen Selbstverständnisses. Fachkräfte sind weniger als alleinige Expertinnen und Experten gefordert, sondern vielmehr als Begleiter\*innen, die den Dialog aktiv gestalten und Eltern zur Teilhabe einladen. Eine solche Haltung erfordert ein hohes Maß an reflexiver Professionalität, also die Fähigkeit, das eigene Handeln und die institutionellen Routinen kontinuierlich zu hinterfragen. Diese Grundhaltung ist entscheidend, um eine gleichwürdige Beziehung aufzubauen, in der sich alle Beteiligten als vollwertige Persönlichkeiten wahrgenommen fühlen.

Da die Theorie insbesondere die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte rekonstruiert, ist bislang unklar, *wie* Kinder als auch Eltern den Kommunikationsprozess selbst erleben. Eine Forschungsfrage, die sich demnach aus der Theorie ergibt, ist, wie Eltern diese Aushandlungsprozesse wahrnehmen, unter welchen Bedingungen Eltern sich als *kooperative Exper\*innen* anerkannt fühlen und wie eine bedürfnisorientierte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aus elterlicher Perspektive gelingen könnte. Ebenso sollte sich die anknüpfende Forschung verstärkt der Frage widmen, *wie* Kinder Übergangsmomente und Interaktionen mit den Erwachsenen aus ihrer Perspektive erleben und inwiefern sich diese mit den Beschreibungen der pädagogischen Fachkräfte deckt? Die Weiterentwicklung von partizipativen Handlungsmöglichkeiten, die Kindern eine *echte* Stimme in den sie betreffenden Aushandlungsprozessen geben, wäre daher ein entscheidender nächster Schritt. Letztlich geht es darum zu erforschen, *wie* institutionelle und familiäre Lebensorte gestaltet werden können, in denen Kinder als Rechtssubjekte und Mitgestalter\*innen ihrer persönlichen Bildungsbiografie betrachtet werden, die soziale Ungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen aufgebrochen und Kinderschutz gelebt werden kann (Höke & Velten, 2025, S. 53; Braches-Chyrek et al., 2020, S. 13; Pries, 2025).

## 6. Fazit

Die vorliegende Arbeit widmete sich der Forschungsfrage „*Wie können pädagogische Fachkräfte die Kooperation mit Eltern gestalten, um eine bedürfnisorientierte Pädagogik für das Kind zu ermöglichen?*“. Die Analyse der Interviews mit vier pädagogischen Fachkräften zeigte, dass die Antwort in einem zentralen Phänomen liegt: *Kommunikation und Transparenz*. Diese gilt nicht nur als eine Handlungsmöglichkeit der Erzieher\*innen, vielmehr stellt sie das fundamentale Prinzip dar, durch das eine bedürfnisorientierte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im pädagogischen Alltag gelingen kann. Aus den gewonnenen Erkenntnissen wurde ein zirkuläres Prozessmodell entwickelt, welches die komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen Handlungsstrategien der Fachkräfte, den Bedürfnissen der Kinder sowie der Kooperation mit den Eltern systematisch zeigt. Das Ziel der Grounded Theory, eine *gegenstandsverankerte Theorie mittlerer Reichweite* zu generieren, wurde erreicht.

Die entwickelte *analytische Geschichte* veranschaulicht, dass eine gelingende bedürfnisorientierte Kooperation als ein dynamischer und kontinuierlicher Aushandlungsprozess verstanden werden muss. Der Fokus verschiebt sich damit von der Frage, was eine gute Partnerschaft ausmacht, hin zur der Frage, *wie* diese in der pädagogischen Praxis von Kindertagesstätten gelebt und fortwährend weiterentwickelt wird. Im Zentrum dieses prozesshaften Kreislaufs entsteht aus einer transparenten Kommunikation eine *kooperative Expert\*innenschaft*, welche die Zusammenarbeit von Eltern und Institutionen definiert. Das übergeordnete Ziel dieses Prozesses ist dabei stets die *Realisierung des besten Interesses der Kinder*, welches sich als das Ergebnis gemeinsamer Aushandlungsprozesse definieren lässt. Für die pädagogische Praxis impliziert dies eine neue Perspektiveneinnahme des professionellen und kinderrechtsorientierten Selbstverständnisses. Es besteht weniger ein Machtgefälle zwischen Fachkräften und Eltern, vielmehr nehmen Fachkräfte eine begleitende und unterstützende Haltung ein. Dadurch ermöglichen sie Eltern eine aktive Teilhabe im Kontext der Kindertageseinrichtung. Um diese elterliche Partizipation zu realisieren, müssen pädagogische Fachkräfte ihre Profession als reflexiv betrachten und eine Haltung einnehmen, die auf Werten, wie zum Beispiel Respekt, Responsivität, Bewusstsein und Offenheit basiert. So kann eine Grundlage für eine gleichwürdige Beziehungsgestaltung ermöglicht werden, in der sich alle Akteur\*innen – Kinder, Eltern und Fachkräfte – wertgeschätzt fühlen.

Eine weitere zentrale Erkenntnis dieser Arbeit ist die Bedeutung der alltäglichen Übergangsmomente – *Übergangsmomente als Kommunikationsprozess*. Die Bring- und Abholsituationen wurden von den Proband\*innen als Schlüsselmomente identifiziert, in denen die Lebenswelten von Kindern, Eltern sowie die der Einrichtung aufeinandertreffen und die Zusammenarbeit auf Mikroebene bedürfnisorientiert ausgehandelt wird. Diese Momente gelten als Kommunikations- und Interaktionsräume, in denen durch responsive und transparente Handlungsmöglichkeiten Unsicherheiten abgebaut und gemeinsame Lösungen gefunden werden können sowie eine Partnerschaft prozesshaft entstehen kann. Die Fokussierung auf Übergänge konkretisiert, *wie* eine bedürfnisorientierte Kooperation in der Praxis gelebt werden kann. In diesen Übergangsmomenten als auch im gesamten zirkulären Prozess werden die Kinder als aktive mitgestaltende und kompetente Rechtssubjekte, welche die *kooperative Expert\*innenschaft* wesentlich mitbestimmen, betrachtet. Im Einklang mit der soziologischen Kindheitsforschung wird die Kinder in dieser Arbeit als Akteur\*innen der eigenen Lebenswelt inklusive eigener Rechte und Perspektiven verstanden, wodurch die Zusammenarbeit triadisch gedacht wird: So machen Fachkräfte durch kommunikative und begleitende Handlungsmöglichkeiten die kindliche Perspektive für Eltern sichtbar und ermöglichen somit Aushandlungsprozesse, die das Kind nicht übergehen, sondern vielmehr das Ziel verfolgen, das beste Interesse der Kinder zu realisieren.

Trotz der praxisnahen Einblicke unterliegen der entwickelten Theorie Grenzen. Das Gelingen des beschriebenen Prozesses ist maßgeblich von strukturellen, *zeitlichen und personellen Ressourcen*, sprich von Rahmenbedingungen auf der Mesoebene, abhängig. Faktoren wie Personalmangel oder Zeitdruck können eine transparente Kommunikation zwischen den Beteiligten einschränken. Zudem kann eine Machtasymmetrie zwischen Fachkräften und Eltern bestehen bleiben. Dieser kann jedoch durch eine gleichwürdige Zusammenarbeit auf Augenhöhe sowie durch kontinuierliche reflexive Handlungsmöglichkeiten entgegengewirkt werden. Aus diesen Grenzen ergeben sich Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsansätze. Da diese Arbeit primär die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte beleuchtet, wäre es entscheidend, die Perspektiven von Eltern sowie von Kindern zu betrachten. Daher könnte man sich der Frage widmen, wie Kinder die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Institution wahrnehmen, wie sie Aushandlungsprozesse in Übergangsmomenten erleben und unter welchen Bedingungen sich Eltern als anerkannte kooperative Expert\*innen fühlen. Diese

Forschungsansätze könnten die entwickelte Theorie dieser Arbeit weiter ausdifferenzieren.

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine bedürfnisorientierte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft das Ergebnis eines lebendigen, alltäglichen, transparenten und kommunikativen Prozesses ist, welcher von allen Beteiligten aktiv mitgestaltet wird. Bedürfnisorientierte Handlungsmöglichkeiten der pädagogischen Fachkräfte basieren insbesondere in der aktiven Gestaltung responsiver und kommunikativer Beziehungen zu Kindern und Eltern, in denen Bedürfnisse, Perspektiven und Rechte aller Interagierenden ernst genommen sowie gemeinsam ausgehandelt werden. Indem Erzieher\*innen Kinder als kompetente und aktiv mitgestaltende Akteur\*innen ihrer eigenen Lebenswelt anerkennen als auch in der Kooperation mit Eltern transparent und gleichwürdig agieren, schaffen sie bedürfnisorientierte Bedingungen, unter denen das beste Interesse der Kinder realisiert werden kann. Dies impliziert, dass reflexive und kommunikative Handlungsmöglichkeiten als alltagsintegrierte Aufgaben der pädagogischen Praxis gelten. Diese bringen eine kinderrechtsbasierte Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen, das kindliche Empowerment sowie eine Stärkung der partizipatorischen Demokratiebildung in der frühen Kindheit hervor.

## Literaturverzeichnis

- Bargsten, A. (2013). Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe - ein Überblick. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt, *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 328-333). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Baum, H., & Schneider, H. (2024). *Für das Kind ergibt es Sinn!* Paderborn: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T. (06 2018). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familie. Ein Konzept auf einem erziehungswissenschaftlichen Prüfstand. *frühe Kindheit*, S. 21-29.
- Betz, T. (2019). Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen 1. Auflage. In L. Correll, & J. Lepperhoff, *Teilhabe durch frühe Bildung* (S. 86-99). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Betz, T. (2022). Leitbilder "guter Kindheit". Die Utopie der Chancengleichheit. *Politik und Zeitgeschichte* 72, S. 41-47.
- Betz, T., & Bollig, S. (2023). Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung. Doing Collaboration als Konzept zur Erforschung eines Programms. In R. Schelle, K. Blatter, S. Michl, & B. Kalicki, *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure - Organisationen - Systeme* (S. 200-227). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N., & Menzel, B. (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Forschungsbericht 1. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bowlby, J. (2021). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 5. Auflage*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Braches-Chyrek, R. (2020). Kinderrechte. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf, *Handbuch Frühe Kindheit 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (S. 443-452). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H., & Hopf, M. (2020). Einleitung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf, *Handbuch Frühe Kindheit 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (S. 13-26). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis 4., durchgesehene und aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz & Bundesamt für Justiz. (o.D.). § 22 Grundsätze der Förderung [Achstes Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII)]

- Kinder- und Jugendhilfe*]. Von Gesetze-im -Internet: [https://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_8/\\_22.html](https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_22.html) zuletzt abgerufen 13.12.2025, 18:48 Uhr
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021). *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland*. Berlin: MKL Druck GmbH & Co. KG.
- Correll, L., & Lepperhoff, J. (2019). Teilhabe durch frühe Bildung: eine Einleitung. In L. Correll, & J. Lepperhoff, *Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen* (S. 10-20). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Deutsches Komitee für Unicef. (2025). *Die UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit*. Von unicef: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> abgerufen 10.12.25 17:53 Uhr
- DUDEN. (2025). *Bildung, die*. Von DUDEN Wörterbuch: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bildung> zuletzt abgerufen 01.12.2025, 10:01 Uhr
- DUDEN. (2025). *Erziehung, die*. Von DUDEN. Wörterbuch: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Erziehung> zuletzt abgerufen 01.12.25, 18:01
- Fröhlich-Gildhoff, K. (1 2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung 10*, S. 11-25.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration. (2024). *Perspektive Kind. Hamburger Bildungsleitlinien für die pädagogische Arbeit in Kitas*. Paderborn: Bonifatius GmbH.
- Göbel-Reinhardt, A., & Lundbeck, N. (2015). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kitas. Qualitative Forschungsergebnisse für eine erfolgreiche Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Genau, L. (08. 03 2024). *So wendest du Transkriptionsregeln richtig an*. Von Scribbr: <https://www.scribbr.de/methodik/transkriptionsregeln/> zuletzt abgerufen 29.11.25, 08:44 Uhr
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (October 1964). Awareness Contexts and Social Interaction. *American Sociological Review, Vol. 29, No. 5*, S. 669-679.
- Graf, D., Seide, K., & Jakobus, G. (2021). *Alex, abgeholt!* Weinheim: Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (2004). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Höke, J., & Velten, K. (2024). Kinder als kompetente Komplizen. Reflexionen zum Bild vom Kid als kompetentem Akteur unter Berücksichtigung generationaler Ordnung. In I. Ruppin, *KiTa-Kinder vor und in der Corona-Pandemie* (S. 52-67). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

- Hornik, A., Klose, G., Stehnen, T., Spalthoff, F., Glockner, H., Grünwald, C., . . . Sachs, J. (2020). *Zukunft von Wertvorstellungen der Menschen in unserem Land. Die wichtigsten Ergebnisse und die Szenarien im Überblick. Studie (Kurzfassung)*. Berlin: Prognos AG.
- Juul, J. (2016). *Nein aus Liebe. Klare Eltern - starke Kinder*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Kannengieser, S. (2019). Für voll nehmen. Zum entwicklungsförderlichen Umgang mit (erst- und zweitsprachigen) Äußerungen von Kindern. In I. Bose, K. Hannken-Illjes, & S. Kurtenbach, *Kinder im Gespräch - mit Kindern im Gespräch* (S. 195-231). Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag.
- Kaufmann, J.-C. (1999). *Das verstehende Interview. Theorie und Praxis*. Konstanz: Deutsche Ausgabe: UVK Universitätsverlag Konstanz GmbH.
- Keßel, P. (2022). *Adultismus in der KiTa*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Killus, D., & Paseka, A. (2022). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Thema 2: Kooperation mit Eltern. *Pädagogik 7-8*, S. 38-42.
- Kliche, S. (2019). Kommunikation und Gesprächsführung. In M. Ledig, G. Merget, C. Püttmann, U. Uhlendorff, & H. Weyhe, *Erziehen als Profession. Lernfelder 1-3, 1. Auflage* (S. 252-280). Köln: Bildungsverlag EINS GmbH (Westermann Gruppe).
- Kliche, S. (2019). Kommunikation und Gesprächsführung. In M. Ledig, G. Merget, C. Püttmann, U. Uhlendorff, & H. Weyhe, *Erziehen als Profession. Lernfelder 1-3, 1. Auflage* (S. 252-280). Köln: Bildungsverlag EINS GmbH (Westermann Gruppe).
- Knauer, R. (2020). Partizipation in der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf, *Handbuch Frühe Kindheit 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (S. 649-658). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Knauer, R. (2020). Partizipation in der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf, *Handbuch Frühe Kindheit 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (S. 649-658). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich GmbH.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung 5. Auflage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Landesrecht Hamburg. (03. 12 2024). *Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG)*. Von [landesrecht-hamburg.de: https://www.landesrecht-hamburg.de/bsha/document/jlr-KiBetrGHAV21IVZ](https://www.landesrecht-hamburg.de/bsha/document/jlr-KiBetrGHAV21IVZ) zuletzt abgerufen 13.12.25, 14:07 Uhr
- Lange, A., & Alt, C. (2020). Frühe Kindheit und Familie(n). Zwischen Demographie, Sozialstruktur und Kultur: Bedingungen des Aufwachsens kleiner Kinder in ihren Familien. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf, *Handbuch Frühe Kindheit 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (S. 395-402). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

- Leitner, B. (2020). *Gewaltfreie Kommunikation in der KiTa*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Levold, T. (01 2022). Elternkompetenzen - zwischen Anspruch und Überforderung. *systeme, Jg. 16 (1)*, S. 2-12.
- Leyendecker, B. (2019). Beteiligung von Eltern mit Zuwanderungshintergrund in Kindertageseinrichtungen als Schlüsselfaktor für kindliche Teilhabe. In L. Correll, & J. Lepperhoff, *Teilhabe durch frühe Bildung* (S. 196-207). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lochner, B., Hellmann, M., & Thole, W. (2020). Pädagogische Professionalität und Professionalisierung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf, *Handbuch Frühe Kindheit 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (S. 513-528). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Maywald, J. (2019). Kinderrechte als normative Grundlage für Teilhabe in der frühen Bildung. In L. Correll, & J. Lepperhoff, *Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen* (S. 61-72). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Miosga, C. (2019). "Come together" - Multimodale Responsivität und Abstimmung im Spracherwerb und in der Sprachförderung. In I. Bose, K. Hannken-Illjes, & S. Kurtenbach, *Kinder im Gespräch - mit Kindern im Gespräch* (S. 149-174). Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E., & Munk, L.-M. (2020). *Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Fachkraft für Kinderperspektiven. Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Niebert, K., & Gropengießer, H. (2014). Leitfadengestützte Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker, *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121-132). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Platte, A. (2020). Inklusion - Implikationen eines Leitbegriffs für die Pädagogik der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf, *Handbuch Frühe Kindheit 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (S. 87-98). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich GmbH.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rogers, C. (2015). *Der neue Mensch (Konzepte der Humanwissenschaft)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ruckdeschel, K. (2015). Verantwortete Elternschaft: "Für die Kinder nur das Beste". In N. F. Schneider, S. Diabaté, & K. Ruckdeschel, *Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 191-206). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Schröder, C. (2019). Die professionelle Haltung in der sozialpädagogischen Praxis mit Kindern und Jugendlichen. In M. Ledig, G. Merget, C. Püttmann, U. Uhlendorff,

- & H. Weyhe, *Erziehen als Profession. Lernfelder 1-3 1. Auflage* (S. 230-237). Köln: Bildungsverlag EINS GmbH (Westermann Gruppe).
- Schulz von Thun Kommunikation GmbH. (kein Datum). *Das Kommunikationsquadrat*. Von Schulz von Thun Institut für Kommunikation: <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat> zuletzt abgerufen 12.12.25, 11:48 Uhr
- Stange, W. (2013). Präventions- und Bildungsketten - Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt, *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch für Elternarbeit* (S. 17-69). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils, 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlag Union.
- Strauss, A. L., & Glaser, B. G. (10 1964). Awareness Contexts and Social Interaction. *American Sociological Review, Vol. 29, No. 5*, S. 669-679.
- Thon, C. (2019). Die Kindertagesstätte als Bildungsort: Artikulation von "Bildung" und Positionierungen von Eltern und Fachkräften. In L. Correll, & J. Lepperhoff, *Teilhabe durch frühe Bildung* (S. 100-113). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- VERBI - Software. Consult. Sozialforschung. GmbH. (09. 01 2025). *Grounded Theory einfach erklärt (2025): Schritt-für-Schritt Anleitung mit Beispielen*. Von MAXQDA: <https://www.maxqda.com/de/research-guides/grounded-theory> zuletzt abgerufen 18.11.25, 07:43 Uhr
- VERBI GmbH. (2025). *Innovationen in der qualitativen & Mixed Methods-Datenanalyse*. Von MAXQDA: <https://www.maxqda.com/de/about> zuletzt abgerufen 18.11.25, 07:54 Uhr
- Wahne, T. (2021). *Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule. Eine qualitative Fallstudie*. Opladen, Berlin, Toronto: budrich academic press.
- Wedewarth, L., & Hohmann, K. (2024). *Kinder achtsam und bedürfnisorientiert begleiten in Krippe, Kita und Kindertagespflege*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Wiebe, V. (2019). Arbeitsfeld Kita. In M. Ledig, G. Merget, C. Püttmann, U. Uhlendorff, & H. Weyhe, *Erziehen als Profession. Lernfelder 1-3, 1. Ausgabe* (S. 153-159). Köln: Bildungsverlag EINS GmbH (Westermann Gruppe).
- Wohlgemuth, K. (2019). Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes. In M. Ledig, G. Merget, C. Püttmann, U. Uhlendorff, & H. Weyhe, *Erziehen als Profession. Lernfelder 1-3, 1. Auflage* (S. 88-101). Köln: Bildungsverlag EINS GmbH (Westermann Gruppe).