

Betz, Tanja; Bollig, Sabine

## **Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung. Doing Collaboration als Konzept zur Erforschung eines Programms**

*Schelle, Regine; Blatter, Kristine; Michl, Stefan; Kalicki, Bernhard: Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure - Organisationen - Systeme. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 200-227*



Quellenangabe/ Reference:

Betz, Tanja; Bollig, Sabine: Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung. Doing Collaboration als Konzept zur Erforschung eines Programms - In: Schelle, Regine; Blatter, Kristine; Michl, Stefan; Kalicki, Bernhard: Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure - Organisationen - Systeme. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 200-227 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280820 - DOI: 10.25656/01:28082

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280820>

<https://doi.org/10.25656/01:28082>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

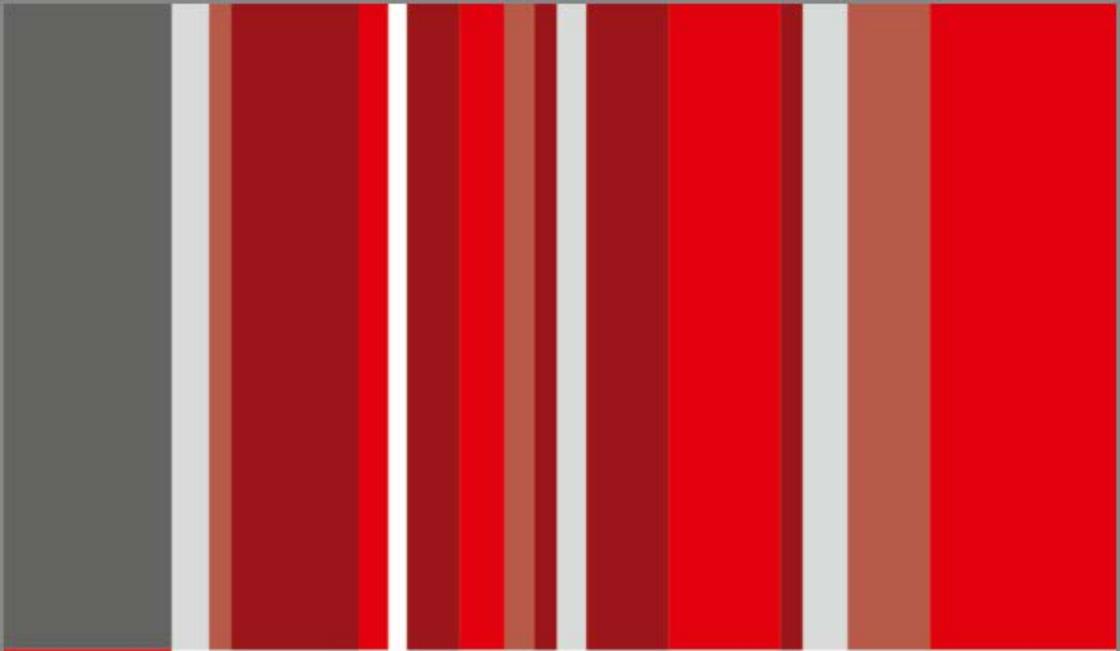
This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Regine Schelle | Kristine Blatter |  
Stefan Michl | Bernhard Kalicki (Hrsg.)

# Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung

Akteure – Organisationen – Systeme



Deutsches  
Jugendinstitut

**BELTZ JUVENTA**

Regine Schelle | Kristine Blatter | Stefan Michl | Bernhard Kalicki  
Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung



Regine Schelle | Kristine Blatter |  
Stefan Michl | Bernhard Kalicki

# Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung

Akteure – Organisationen – Systeme

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International (CC BY-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-ND 4.0 International Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-6745-3 Print  
ISBN 978-3-7799-6746-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme	7
Eine Einführung <i>Kristine Blatter, Stefan Michl, Regine Schelle, Bernhard Kalicki</i>	
Neue Träger und ihre Qualität	19
Profile und Strategien neuer Träger in drei Städten <i>Birgit Riedel, Kristina Geiger</i>	
Alles nur Fassade?	38
Wie Einrichtungsträger das Qualitätsmanagement ihrer Kitas steuern <i>Kirsten Fuchs-Rechlin, Christiane Meiner-Teubner, Janine Birkel-Barmsen, Justus Peters</i>	
Kita-Träger – (k)eine segregationsrelevante Einflussgröße?	67
<i>Nina Hogrebe, Johanna Mierendorff, Gesine Nebe, Stefan Schulder unter Mitarbeit von Saskia Hartwig</i>	
Zum Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte	96
<i>Vera Eling, Iris Heß, Thilo Schmidt, Wilfried Smid</i>	
Kindertageseinrichtungen als sozialräumlich vernetzte und vernetzende Akteure?	120
Bildungspolitische Konzeptualisierungen und organisationale Perspektiven <i>Tom Töpfer, Peter Cloos</i>	
Topografien kultureller Räume	141
Raumqualitäten in Kindertageseinrichtungen <i>Ursula Stenger, Claus Stieve, Michèle Zirves, Kristina Vitek, Antonina Poliakova</i>	
Kinder als Akteur:innen	174
Erinnerung an eine fast vergessene Dimension in der Debatte um Qualität von Kindertageseinrichtungen <i>Stephanie Simon, Yvonne Gormanns, Katja Gramelt, Tatjana Koplack, Barbara Lochner, Jessica Prigge, Agata Skalska, Werner Thole</i>	

Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung <i>Doing Collaboration</i> als Konzept zur Erforschung der Praxis eines Programms <i>Tanja Betz, Sabine Bollig</i>	200
Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen und die Bedeutung des migrationsgesellschaftlichen und organisationalen Kontexts <i>Drorit Lengyel, Elke G. Montanari, Tanja Salem, Barbara Graßer</i>	228
Die iQuaKi-Online-Weiterbildung zu Fachkraft-Kind-Interaktionen Theoretische Verortung, methodisch-didaktische Umsetzung und Evaluation <i>Yvonne Reyhing, Johanna Lieb, Stefanie Abt, Sonja Perren</i>	255
Qualitätsentwicklung durch Empirie? Eine kritische Reflexion des Wissenstransfers in der Frühen Bildung <i>Regine Schelle, Kristine Blatter</i>	276
Die Autor:innen	293

# Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung

*Doing Collaboration* als Konzept zur Erforschung der Praxis eines Programms

Tanja Betz, Sabine Bollig

## Abstract

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung und Familie hat sich als programmatisches Qualitätsziel für die frühpädagogische Praxis etabliert. Allerdings ist wenig darüber bekannt, wie die multiplen Funktionen der Kindertagesbetreuung die konkreten Praktiken der partnerschaftlichen Zusammenarbeit beeinflussen, wie Kinder in die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften eingebunden sind und wie in der Zusammenarbeit der postulierte Abbau von Bildungsbenachteiligungen möglich wird. Entlang des praxisanalytischen Konzepts des *Doing Collaboration* und weiterer sensibilisierender Konzepte (Boundary Object, Bridging Agent, Doing Difference, Mitspielkompetenz) werden diese Desiderate im Beitrag theoretisch, methodologisch und empirisch bearbeitet. Grundlage der Analysen ist das Verbundprojekt „Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ (PARTNER), das auf einem ethnografischen Feldforschungsdesign basiert, welches teilnehmende Beobachtungen, Interviews und Eltern-Fachkraft-Gespräche einbezieht. Der Beitrag zeigt auf, was das gegenstandsbezogene Konzept des *Doing Collaboration* zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern für die weitere Forschung und Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung zu leisten vermag.

**Schlagwörter:** Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, *Doing Collaboration*, Praxistheorie, Kinder als Akteure, Reproduktion sozialer Ungleichheit

## 1 Einleitung – zum Stand der Fachdiskussion

Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (im Folgenden: BEP) zwischen Kindertageseinrichtung (Kita) und Familie hat sich seit den 1990er-Jahren als programmatisches Qualitätsziel für die (früh-)pädagogische Praxis in vielen Ländern etabliert. Es kann, wie auch der massive Ausbau der Kindertagesbetreuung, als Ausdruck neuer wohlfahrtsbezogener Rahmungen des Verhältnisses zwischen öffentlicher und privater Kleinkinderziehung im Sozialinvestitionsstaat verstanden werden (vgl. Mierendorff 2010). Einhergehend damit wird die frühe Kindheit verstärkt als „Bildungskindheit“ gerahmt (vgl. Betz et al. 2018), wie sich dies auch in der Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) manifestiert. Das Wohl des Kindes und sein schulbezogener Bildungserfolg stehen im Fokus dieser intensivierten Gestaltung des Verhältnisses von Kita und Familie. Überdies wird eine partnerschaftliche Zusammenarbeit (zum Konzept der BEP: vgl. Betz 2015; Großkopf 2020) zwischen Kita und Familie als ein Hebel für die frühe Kompensation von (Bildungs-)Ungleichheiten angesehen (vgl. BMFSFJ 2021) – ein weiteres Kernelement sozialinvestiver Politiken.

Eingespant ist das Programm der BEP in multiple weitere Aufträge wie Dienstleistung und Kinderschutz sowie insgesamt höhere Erwartungen an die Leistungen der Kindertagesbetreuung (vgl. Honig/Joos/Schreiber 2004; Dahlberg/Moss/Pence 2013), die im frühpädagogischen Qualitätsdiskurs zentral verhandelt werden (vgl. Bilgi et al. 2021). Zugleich changieren die öffentliche Verantwortungsübernahme für die frühe Kindheit und die damit verbundene gestiegene Bedeutung der Zusammenarbeit mit Familien zwischen den ineinander verflochtenen Prozessen der De- und Refamilialisierung einer für Westdeutschland ehemals eher privat verorteten Bildung, Erziehung und Betreuung junger Kinder (vgl. Mierendorff 2010). Resultat dieser Prozesse ist eine Intensivierung von Elternschaft (vgl. Gillies 2011; BMFSFJ 2021), wobei vor allem Mütter junger Kinder kompetenzorientiert adressiert und responsabilisiert werden.

Angesichts dieser vielschichtigen, sich überlagernden Effekte der quantitativen und qualitativen Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung ist es nicht verwunderlich, dass auch der Hoffnungsträger BEP – mit Blick auf den schulischen Erfolg des Kindes, sein Wohl sowie die Kompensation von Ungleichheiten zwischen Kita und Familie – Ambivalenzen aufweist (vgl. Lehrer et al. 2022): Einerseits werden die Wahrung der Elternrechte im Zuge der zunehmenden Institutionalisierung der frühen Kindheit, die Respektierung der elterlichen Interessen und die Anerkennung ihrer Kompetenzen betont. Andererseits stehen aufgrund des nachgewiesenen größeren Einflusses der familialen Bildungs- und Sozialisationsbedingungen für den schulbezogenen Bildungserfolg des Kindes die Defizite aufseiten bestimmter, zumeist als „bildungsfern“ bezeichneter familialer Praxen im Fokus. Entsprechende Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen wurden

bereits für (inter-)nationale Curricula herausgearbeitet (vgl. Betz et al. 2017, 2021; Janssen/Vandenbroeck 2018); zudem wird ihnen vermehrt in empirischen Studien zur Praxis der BEP nachgegangen (vgl. Betz et al. 2017, 2019; Krähnert/Zehbe/Cloos 2022). Nach wie vor lassen sich jedoch zentrale Forschungsdesiderate ausmachen.

*Erstens* ist noch wenig darüber bekannt, welchen Einfluss die multiplen Funktionen der Kindertagesbetreuung (zum Konzept der Multifunktionalität: vgl. Honig/Joos/Schreiber 2004) auf die konkreten Praktiken der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie haben. Stellt man in Rechnung, dass Kita und Familie seit jeher unterschiedliche Funktionen zugleich erfüllen bzw. erfüllen sollen (vgl. Reyer 2015), dann wird deutlich, dass im Kita-Alltag beide Orte des kindlichen Aufwachsens sehr unterschiedlich zueinander relationiert werden. So steht im Kontext der Dienstleistungsfunktion von Kitas z. B. bei den Öffnungszeiten das Verhältnis von Dienstleister:innen und Kund:innen im Vordergrund, während sich andere Verhältnisbestimmungen im Kontext der weiteren Funktionen wie Bildung (non-formaler/informeller Bildungsort), Erziehung (öffentliche/private Erziehung) oder soziale Kompensation (Hilfe/Kontrolle mit Blick auf bedürftige/benachteiligte Familien) aufzeigen lassen. Die meisten Studien zur Formierung des Verhältnisses von Kindertagesbetreuung und Familie analysieren derzeit die machtvollen Effekte der Dominanz der auf Schule bezogenen Bildungsfunktion (vgl. Thon 2022). Dies führt, so unsere *erste These*, aber gerade in der Verknüpfung mit dem einseitig ausgerichteten Qualitätsmerkmal BEP dazu, dass die Bedeutung der vielfältigen, sich überlagernden Verhältnisbestimmungen von Kita und Familie verdeckt und dadurch auch nicht ausreichend im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Familie und Kita erschlossen wird (vgl. Kap. 3.1).

*Zweitens* ist trotz einer Vielzahl von zumeist praxisnahen Fachbeiträgen zum Thema Partnerschaft mit Eltern weitgehend unklar, wie Kinder konkret in die (qualitativ gute) Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften eingebunden sind. Dies gilt obwohl und, so unsere *zweite These*, auch gerade weil sie in verschiedenen programmatischen Dokumenten explizit als Akteure der Partnerschaft adressiert werden (vgl. Betz et al. 2017). Dieser konzeptionelle Einbezug in die BEP korrespondiert mit der neuen und als eigenständig ausgewiesenen Position der Kinder als „Akteure der Qualitätsentwicklung“ (Nentwig-Gesemann/Walther 2021, S. 180). Diese soll dazu beitragen, nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Fachpraxis die (nach pädagogischen Kriterien vorstrukturierten) Qualitätsurteile der Kinder zum Maßstab einer kindorientierten Praxis zu machen. Viel spricht allerdings dafür, dass sich auch hier die für die Bildungs- und Erziehungspläne bereits nachgewiesenen ambivalenten Adressierungen von Kindern – zugleich als Akteure, als Objekte der Sorge, als Bildungsergebnisse etc. (vgl. Betz/Eunicke 2017) – reproduzieren. In den Studien zur Kita-Qualität aus Sicht von Kindern spielen die Positionierungen der Kinder

in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie bisher keine Rolle. Vielmehr stehen die Bedingungen einer gelungenen Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Zentrum. Vor diesem Hintergrund werden auch ihre Erfahrungsräume außerhalb der Kita berücksichtigt; die Kinder sollen und wollen sich in der Einrichtung „als Mitglied einer Familie [...] wahrgenommen“ fühlen (Nentwig-Gesemann/Walther 2021, S. 189). In qualitativen Studien, die stärker die eigenständigen Beiträge der Kinder für die alltägliche Herstellung der Kindertagesbetreuung herausarbeiten, werden komplexe Positionierungen der Kinder deutlich, die auch für die konkrete Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie bedeutsam sind (vgl. Bollig/Honig/Nienhaus 2016; Betz et al. 2019; Menzel 2022). Auch ihnen gilt es empirisch weiter nachzugehen (vgl. Kap. 3.2).

*Drittens* ist offen, wie in der Zusammenarbeit mit Familien im Alltag der Einrichtungen der vielfach versprochene und nicht selten auch als bereits realisiert deklarierte Abbau von Bildungsbenachteiligungen möglich wird (für die internationale Diskussion: vgl. Betz et al. 2017). Diese Frage wird bedeutsam angesichts der Tatsache, dass Studien zur Praxis der Zusammenarbeit darauf hindeuten, dass es hier im Gegenteil auch zu einer Reproduktion von sozialen Ungleichheiten kommt (vgl. Betz et al. 2017, 2019). Gesprächsformate wie Entwicklungsgespräche oder der alltägliche Austausch zwischen Tür und Angel werden in der Qualitätsdiskussion in Form einer partnerschaftlichen, d. h. hierarchiefreien, vertrauensvollen und ressourcenorientierten Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Kita und Familie als zentral erachtet (vgl. Aich/Behr 2016). Indessen weisen Studien nach, dass sich diese Gespräche nach wie vor durch eine stark hierarchische und asymmetrische Strukturierung – gerade gegenüber den sogenannten „bildungsfernen“ Eltern – auszeichnen. Da hier von sehr komplexen Mechanismen der Ungleichheitsreproduktion auszugehen ist, wären, so unsere *dritte These*, die bislang eingesetzten macht- (vgl. Thon 2022), differenz- (vgl. Kesselhut 2015; Reitz 2022) und diskurstheoretischen Perspektiven (vgl. Karila 2006) auf diese Gespräche entsprechend gewinnbringend um praxistheoretisch ausgerichtete Sichtweisen zu ergänzen. Diese laden stärker dazu ein, nicht nur von einer hegemonialen Asymmetrie im Verhältnis von Kita und Familie auszugehen. Insbesondere von Pierre Bourdieu entlehnte ungleichheitsbezogene Konzepte bieten hier fruchtbare Ansätze, um die unterschiedlichen Modi der Ungleichheitsreproduktion in den vielfältigen Praktiken des Zusammenarbeitens deutlich zu machen (vgl. Kap. 3.3).

Entsprechend dieser drei Ausgangspunkte werden im Folgenden zunächst die Grundlagen des BMBF-Verbundprojekts PARTNER vorgestellt, das diesen Thesen empirisch qualitativ nachging (Kapitel 2). Hiernach werden empirische Befunde dargelegt (Kapitel 3) und abschließend wird ein Fazit gezogen (Kapitel 4).

## 2 Theoretischer Hintergrund und Feldforschungsdesign

In diesem Kapitel werden der praxisanalytische Hintergrund und das gegenstandsbezogene Konzept des *Doing Collaboration* skizziert, das im Verbundprojekt PARTNER<sup>1</sup> entwickelt wurde, um die aufgeworfenen Forschungsdesiderate zu adressieren. Anschließend wird das Feldforschungsdesign beschrieben.

### 2.1 *Doing Collaboration* als praxisanalytische Perspektive auf die Zusammenarbeit von Kita und Familie

Vor dem Hintergrund des skizzierten Qualitätsmerkmals *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* sowie der herausgearbeiteten Desiderate standen im Projekt die Prozesse der Differenzierung und Relationierung von Kita und Familie in der alltäglichen Praxis des Zusammenarbeitens im Fokus.<sup>2</sup> Mit Blick auf die ungleichheitskompensatorische Programmatik der BEP haben wir zudem gefragt, wie in diesen Prozessen gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse wirksam werden. Um angesichts der Multifunktionalität der Kindertagesbetreuung (vgl. Honig/Joos/Schreiber 2004) die Verhältnisbestimmungen zwischen Kita und Familie in ihrer Vielschichtigkeit betrachten zu können, ist ein spezifisches Verständnis von Zusammenarbeit erforderlich. Dieses muss *erstens* in der Lage sein, in nichtnormativer Perspektive die gesamte Breite der Aktivitäten zu berücksichtigen, die die alltägliche Kooperation zwischen Fachkräften und Eltern ausmachen. Zugleich muss es *zweitens* die konkreten alltagspraktischen Vollzüge und soziomaterialen Ordnungsgefüge in den Blick nehmen können, in welche die je spezifischen Verhältnisbestimmungen von Kita und Familie eingelagert sind. Dazu haben wir das Gegenstandskonzept des *Doing Collaboration* entwickelt und ausdifferenziert. Dieses zielt in praxistheoretischer Perspektive zunächst weniger auf verbalisierbare Haltungen, Einstellungen oder das explizite Wissen der Beteiligten zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit ab. Vielmehr steht das Wissen im Vordergrund, das in Praktiken und Routinen in der Kita eingelagert ist

---

1 Von 2019 bis 2022 wurde das vom BMBF geförderte Verbundprojekt „Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Das Zusammenspiel von Organisationen, Praxen und Akteuren als Grundlage für eine ungleichheitssensible Qualitätsentwicklung“ (PARTNER) durchgeführt (Projektleitung Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Prof. Dr. Tanja Betz, Projektleitung Universität Trier: Prof. Dr. Sabine Bollig; Förderkennzeichen 01NV1812A/B). Wir danken den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Anna-Lena Bindges, Dr. Stefanie Bischoff-Pabst, Dr. Sabrina Göbel, Nadine Kaak, Dr. Karin Kämpfe, Eva Reitz, Nadja Schu und Angelika Sichma herzlich für ihre Beiträge zum Gelingen des Projekts.

2 Ein weiterer, hier nicht verfolgter Projektschwerpunkt lag darin, die Herstellung von Familie im Alltag von Kitas genauer zu untersuchen (*Doing Family in, durch und mit Kitas*: vgl. Betz et al. 2020).

und dort performativ zur Geltung kommt (vgl. Reckwitz 2003). Fokussiert werden entsprechend die „organized nexus of bodily doings and sayings“ (Schatzki 2002, S. 77) und die mit ihnen verknüpften materialen Infrastrukturen wie räumliche und zeitliche Arrangements sowie Objekte. Damit sind die konkreten Aktivitäten der zentralen Akteur:innen des Zusammenarbeitens – im Projekt PARTNER sind dies Fachkräfte, Leitungen, Eltern und Kinder – sowie die damit verbundenen zeitlichen Abläufe und Räume sowie Aushänge, Broschüren, Homepages oder Kleidungsstücke gemeint (vgl. hierzu ausführlich Betz et al. 2020).

Um möglichst offen die Vielfalt der Praktiken des Zusammenarbeitens aufzeigen zu können, aber nicht jedwede Aktivität unter Beteiligung oder mit gegenseitiger Adressierung von Eltern(teilen) und Fachkräften als Zusammenarbeit rahmen zu müssen, haben wir auf das ethnomethodologische Konzept der *Reflexivity of Accounts* (vgl. Schmidt/Volbers 2011) zurückgegriffen. Dieses besagt, dass sich Praktiken zur grundlegenden Handlungskoordination in ihrer Eigenrationalität sichtbar machen müssen, also für die beteiligten Akteur:innen Erkennbarkeit und Verstehbarkeit erzeugen müssen. Praktiken des *Doing Collaboration* beinhalten insofern diverse Elemente (organisationale Strukturen, interaktive und diskursive Rahmungen, körperliche Praktiken etc.), mit denen sich die Akteur:innen implizit oder explizit darüber verständigen, dass es sich bei diesen Praktiken um *Zusammenarbeit* handelt – oder auch nicht.

Die Relationierungen zwischen Kita und Familie im *Doing Collaboration* wurden zudem über das organisationssoziologische Konzept des *Boundary Work* erschlossen. Dieses erlaubt es, die Grenzarbeit zwischen Kita und Familie, die in die Alltagsaktivitäten eingelassen ist, sichtbar zu machen. Diese Grenzarbeit umfasst Langley et al. zufolge „individual and collective efforts to influence the social, symbolic, material and temporal boundaries, demarcations and distinctions affecting groups, occupations and organizations“ (Langley et al. 2019, S. 708). Es geht mit dem Begriff der Grenzarbeit entsprechend nicht nur darum, nach den konkurrenten Abgrenzungen zwischen Kita und Familie zu suchen. Vielmehr rücken all jene Aktivitäten in den Blick, mit denen Grenzen zwischen den Sphären des öffentlichen und privaten Aufwachsens von Kindern aufgerichtet, durchlässig gemacht oder abgebaut werden, um Zusammenarbeit je spezifisch möglich zu machen. Dies geschieht beispielsweise in der Zuweisung von unterschiedlichen Kompetenz- und Verantwortungsbereichen zwischen Einrichtung und Familie.

Um die mit diesen Grenzbearbeitungen verknüpften Relationierungen von Kita und Familie zu bestimmen, wurde zu heuristischen Zwecken an Begriffe aus dem politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Bereich angeschlossen, die verschiedene Formen von Zusammenarbeitskonstellationen definieren, z. B. Allianzen, strategische Partnerschaften, Zweckgemeinschaften und Koalitionen. Diese zeichnen sich durch unterschiedliche Formen der Handlungskoordination aus (z. B. Kooperation, Konkurrenz, Verträge oder Macht), welche die jeweiligen Akteur:innen wiederum unterschiedlich zueinander ins

Verhältnis setzen, z. B. als Vertragspartner:in, Konkurrent:in, zuliefernde Person oder Ko-Produzent:in.

Entlang dieser konzeptionellen Perspektiven ließen sich analytisch vielfältige Praktiken des *Doing Collaboration* differenzieren, beispielsweise das *Klären von Erwartungen, Bedarfen und Zielsetzungen*, das *Aushandeln von Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Arbeitsaufträgen* sowie das *Darbieuten von Leistung und Expertise* (Betz et al. 2020, S. 15 ff.; siehe Kap. 3). In diesen Praktiken realisieren sich nicht nur situativ, z. B. im Freispiel, in Gesprächen, beim Bringen und Holen, und entsprechend unterschiedlicher Akteurskonstellationen (Kind – Fachkraft, Kind – Eltern – Fachkraft etc.) je unterschiedliche Verhältnisbestimmungen von Kita und Familie. Vielmehr fordern sie zugleich jeweils verschiedene Akteurspositionen ein und halten diese bereit (vgl. Bollig/Kelle 2014). Daher haben wir entlang dieser praxisanalytischen Perspektive auch nicht nach den Motiven und Interessen einzelner Akteur:innen gefragt, sondern nach den Beiträgen, die Fachkräfte, Eltern und Kinder ausgehend von diesen situativen Akteurspositionen leisten, um bestimmte Praktiken und lokal hergestellte Ordnungen aufrechtzuerhalten.

Der besondere Vorteil eines solchen Akteursbegriffs liegt darin, dass sich damit auch die unterschiedlichen alltagspraktischen Positionierungen und Einbindungen der Kinder – als bisher vernachlässigte Akteursgruppe – in den Praktiken des *Doing Collaboration* differenziert in den Blick nehmen lassen. Die eigenständigen Beiträge der Kinder, die als einzige Akteursgruppe „Mitglieder“ von Familie und Kita zugleich sind und zwischen diesen täglich pendeln (vgl. Dencik 1989), konnten so analysiert werden, ohne dazu von einem empirisch kaum zu haltenden „starken“ Akteurskonzept ausgehen zu müssen, das sich an subjektiver Handlungsmacht orientiert (vgl. Bollig 2018).

Ein weiterer Vorteil ist darin zu sehen, dass eine solche praxisbezogene Perspektive es ermöglicht, den Blick darauf zu lenken, wie eigentlich die Akteur:innen in „wechselseitige[r] Produktion von sozialer Ordnung und Mitspielfähigkeit“ zu kompetenten Mitspieler:innen der Praxis werden (Alkemeyer/Buschmann 2017, S. 276, mit Bezug zu Bourdieu), und zugleich zu berücksichtigen, dass ihr habituellem „Möglichkeitssinn“ vielfältige Beschränkungen mit sich bringt. Dieses Zusammenspiel lässt erwarten, dass Machtstrukturen und Ungleichheitsverhältnisse auf vielfältige Art und Weise – durch Passung, symbolische Gewalt etc. – auch in Praktiken des *Doing Collaboration* reproduziert werden.

Anhand von drei kleineren Fallstudien zeigen wir in Kapitel 3.1 auf, welche komplexen Konstellationen und Praktiken mit diesem Konzept des *Doing Collaboration* sichtbar werden, wie dabei die Kinder positioniert und aktiv werden (siehe Kap. 3.2) und welche ungleichheitsgenerierenden Momente mit je spezifischen Praktiken des *Doing Collaboration* verknüpft sind (siehe Kap. 3.3).

## 2.2 Ethnografisches Feldforschungsdesign

Das *Doing Collaboration* zwischen Kita und Familie wurde im Rahmen des Projekts PARTNER mithilfe eines Designs untersucht, das auf die multiperspektivische Erschließung der Praktiken des Zusammenarbeitens zwischen Kita und Familie mittels diverser methodischer Zugänge zielte. Von Sommer 2019 bis Herbst 2021 wurden dazu in vier Kitas mit Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren teilnehmende Beobachtungen des Kita-Alltags, Interviews mit Leitungen, Fachkräften und Eltern sowie Aufzeichnungen von Eltern-Fachkraft-Gesprächen durchgeführt. Die Einrichtungen wurden kontrastiv nach ihrer Lage und dem sozialräumlichen Umfeld (Land/Stadt, Sozialstruktur, Trägerschaft) sowie der Einrichtungsgröße ausgewählt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Samplestruktur des Projekts PARTNER

Kita	Lage/Standort	Träger	Anzahl betreuter Kinder/Gruppen	Sozialstruktur der Familien nach Einschätzung der Leitungen
Kita A	Rhein-Main-Gebiet, städtische Lage	Freier Träger, konfessionell (zentrale Geschäftsleitung)	> 60, überwiegend Halbtagsplätze	Sehr heterogen, zumeist familiäre Migrationsgeschichte, wenig/kaum deutschsprachige Familien, vor allem niedrige soziale Schicht
Kita B	Rhein-Main-Gebiet, städtische Lage	Freier Träger, konfessionell (dezentrale Leitung durch Kirchengemeinde)	> 70, überwiegend Ganztagsplätze	Sehr homogen, vor allem mittlere soziale Schicht, ca. 1/5 mit familiärer Migrationsgeschichte, zumeist mindestens ein Elternteil deutschsprachig
Kita G	Mosel-Saar/Hunsrück, kleinstädtische Lage	Freier Träger, konfessionell	> 130, überwiegend Ganztagsplätze	Heterogen, alle sozialen Schichten, ca. 1/3 mit familiärer Migrationsgeschichte, zumeist mindestens ein Elternteil deutschsprachig
Kita H	Mosel-Saar/Hunsrück, dörfliche Lage	Freier Träger, konfessionell	> 70, überwiegend Ganztagsplätze	Homogen, vor allem mittlere soziale Schicht, kaum familiäre Migrationsgeschichte

Quelle: Eigene Darstellung

Das multimethodische Feldforschungsdesign wurde mit Blick auf die erforderlichen coronabedingten Anpassungen im Einzelnen wie folgt realisiert:

- 1) Den Kern der Untersuchung bildeten jeweils mehrtägige und -wöchige Phasen von *teilnehmenden Beobachtungen* (vgl. Breidenstein et al. 2020) in den vier Kitas, die durch Feldforscherinnen durchgeführt und in Beobachtungsprotokollen verschriftlicht wurden. Das so entstandene Datenmaterial wurde von Beginn an in Anlehnung an die Grounded Theory (vgl. Clarke 2004; Breidenstein et al. 2020) analysiert. Die im Projektverlauf einsetzende Corona-Krise machte allerdings deutliche Anpassungen dieses Vorgehens notwendig, da sich nach den ersten zwei Feldforschungsphasen im Sommer/Herbst 2019 entlang der diversen Pandemiebekämpfungsmaßnahmen nur noch kleinere Ad-hoc-Gelegenheitsfenster zur Teilnahme am Kita-Alltag aufboten. Wo es möglich war, wurden die Feldforschungen daher durch online durchgeführte ethnografische Gespräche, Feedback-Workshops mit den Kita-Teams sowie Interviews und weitere Feldanalysen (z. B. von Dokumenten und Websites) ersetzt. Hier war auch das Multi Case Study Design hilfreich, da die frei gewordenen Feldforschungszeiten für eine intensivere einrichtungübergreifende Analyse des vorliegenden Datenmaterials genutzt werden konnten. Fokussiert wurden die vielfältigen Praktiken des *Doing Collaboration* vom Aufhängen von Infzetteln über Tür-und-Angel-Gespräche bis hin zu Elternabenden. Die initiale Feldforschungsphase zielte darauf, sich möglichst unvoreingenommen für die Vielfalt an Situationen und Praktiken im gesamten Kita-Alltag zu sensibilisieren, in denen die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie relevant wird. Hier kristallisierten sich neben erwartbaren Situationen, wie z. B. dem Bringen und Abholen, insbesondere das Freispiel am Morgen und späten Nachmittag sowie Mahlzeiten als gewinnbringende Situationen heraus. Gemeinsam mit der zunehmenden Beschränkung der Anwesenheit von Eltern in der Kita rückten so in der zweiten Feldphase neben dem *Doing Collaboration* zwischen Fachkräften und Eltern vor allem auch die Formen der Zusammenarbeit in *Abwesenheit der Eltern* in den Blick (siehe Kap. 3.2).
- 2) Coronabedingte Herausforderungen stellten sich ebenso in Bezug auf die *Interviews mit Fachkräften, Leitungen und Eltern*, wobei erstere zumeist schon vor März 2020 geführt wurden oder in der Zeit der ersten Schließungen als Online-Interviews unproblematisch nachgeholt werden konnten. Schwieriger zeigte sich die Gewinnung von Eltern für die Interviews unter Bedingungen der geringen Präsenz, wobei diese Zugangsschwierigkeiten vor allem Eltern aus weniger privilegierten Lebensverhältnissen betrafen. Diese sind im Sample entsprechend unterrepräsentiert. Die Interviews wurden als leitfadengestützte qualitative Interviews zum Themenfeld Zusammenarbeit realisiert, die jeweils um einrichtungsbezogene (Leitungen) oder familienbezogene (Eltern) Kurzfragebögen zu soziostrukturellen Daten ergänzt wurden. Transkribiert wurden sie entlang der „einfachen Transkriptionsregeln“ (Dresing/Pehl 2018). Ausgewertet wurden sie ebenfalls mit der Grounded Theory,

wobei hier hauptsächlich (Selbst-)Positionierungen und die differenziellen Perspektiven auf die Praktiken der Zusammenarbeit im Fokus standen.

- 3) Zudem wurde eine Sekundäranalyse von vorliegenden Daten wie Beobachtungsprotokollen, Interview- und Gesprächstranskripten und Analysen aus Vorgängerprojekten durchgeführt, die zur Entwicklung sensibilisierender Konzepte und Arbeitshypothesen herangezogen wurden (vgl. Betz et al. 2020). Von den vorgesehenen Aufzeichnungen von formellen *Eltern-Fachkraft-Gesprächen* ließ sich nur eines in den vier Kitas realisieren. Dafür konnte auf Aufzeichnungen von Erstgesprächen, regulären Entwicklungsgesprächen sowie Bedarfsgesprächen zwischen Eltern und Fachkräften aus dem Projekt „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ (zum Design und methodischen Vorgehen: Betz et al. 2019, S. 15 ff.) zurückgegriffen werden. Diese Eltern-Fachkraft-Gespräche lagen als Transkripte nach dem „Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2“ (vgl. Selting et al. 2009) vor und wurden nach Deppermann (2008) gesprächsanalytisch ausgewertet.

Tabelle 2: Multimethodisches Forschungsdesign

Methoden	Umfang	Datenmaterial	Analytischer Fokus
Teilnehmende Beobachtungen	Mehrere Wochen in 4 Kitas	Verschriftlichungen der Beobachtungen (Beobachtungsprotokolle)	Formate und Praktiken des Zusammenarbeitens
Leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften (plus Kurzfragebogen)	4 Leitungen und 15 Fachkräfte aus 4 Kitas (2–5 pro Kita)	Interviewtranskripte	(Selbst-)Positionierungen und differenzielle Perspektiven auf Praktiken der Zusammenarbeit
Leitfadengestützte Interviews mit Eltern (plus Kurzfragebogen)	16 Elternteile, (vor allem Mütter, 3–5 pro Kita)	Interviewtranskripte	(Selbst-)Positionierungen und differenzielle Perspektiven auf Praktiken der Zusammenarbeit
(Sekundäranalytische) Gesprächsanalysen von Eltern-Fachkraft-Gesprächen	10 Gespräche (davon 9 aus einem Vorgängerprojekt)	Gesprächstranskripte	Gesprächspraktiken

Quelle: Eigene Darstellung

Die vielfältigen Forschungsmaterialien (vgl. Tab. 2) wurden im Sinne einer Erschließung der Verhältnisbestimmungen zwischen Kita und Familie sowie deren Ungleichheitsrelevanz zunächst jeweils getrennt analysiert und dann im Rahmen von themenbezogenen Fallstudien (vgl. Breidenstein et al. 2020) aufeinander bezogen. Hier standen im Sinne einer collagierenden Triangulation (vgl. Kelle 2001) die differenziellen Perspektiven auf Praktiken der Zusammenarbeit im Fokus, wobei die unterschiedlichen Datenmaterialien einrichtungsübergreifend zueinander ins Verhältnis gesetzt wurden.

### 3 Empirische Analysen zum *Doing Collaboration* zwischen Kita und Familie

#### 3.1 *Doing Collaboration* I: Praktiken, Rahmungen und Konstellationen der Zusammenarbeit

Wie vielschichtig und komplex sich das *Doing Collaboration* zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern im Kita-Alltag darstellt, lässt sich besonders gut an Themen aufzeigen, die einen hohen Koordinierungs- und Aushandlungsbedarf zwischen Kita und Familien erzeugen. Dies betrifft neben dem Essen (vgl. Bindges 2021; für Geburtstagsfeiern: Bischoff-Pabst 2021) und der Sicherstellung des gesundheitlichen Wohls der Kinder (vgl. Göbel/Bollig i. E.) auch deren *Mittags-schlaf*. Dieser wird spätestens dann zum Aushandlungsthema, wenn die Kinder das Alter erreichen, in dem der regelhafte Mittagsschlaf obsolet wird und individuelle Vereinbarungen im Kontext verschiedener Interessen und Bedürfnisse getroffen werden müssen. Eine Rolle spielen hierbei das individuell variable kindliche Schlafbedürfnis, das Interesse der Eltern an einer sinnvollen Einpassung des Mittagsschlafs in den restlichen familialen Tagesablauf und das Interesse der Fachkräfte an der Vermittlung individueller und kollektiver Rhythmen im pädagogischen Alltag sowie die Interessen der Organisation an einem ressourcenschonenden Einsatz der Fachkräfte und der Orientierung an den Wünschen von Kund:innen und Adressat:innen.

In dem skizzierten Spannungsfeld sind Interessenkonflikte zwischen Kindern, Fachkräften und Eltern vorprogrammiert, bilden allerdings auch die multiplen Funktionsbeziehungen der Familie zur Kita und deren in den vergangenen Jahren gleichermaßen intensivierten, zum Teil aber auch widersprüchlichen *familienunterstützenden, -ergänzenden und -kontrollierenden Aufgaben* ab. Mit Blick auf familienunterstützende Aufgaben standen dabei in erster Linie die bedarfs- und familienorientierte Flexibilisierung der Betreuungsleistungen (vgl. BAGLJÄ 2014) im Vordergrund. Demgegenüber hat in Bezug auf familienergänzende Aufgaben der gestärkte (und auch kompensatorisch gedachte) Bildungsauftrag dazu geführt, dass Kitas zunehmend ein eigenständiges gesellschaftliches Mandat neben der Familie zukommt. Zudem wurde der Kita explizit der Auftrag zugewiesen, die Bildungs- und Erziehungskompetenzen der Eltern zu fördern (vgl. Jergus/Krüger/Roch 2018). Im Zuge des deutlich forcierten Schutzauftrags der Kitas (§ 8a SGB VIII) wiederum nehmen die Einrichtungen zudem eine kontrollierende Funktion gegenüber der Familie ein (vgl. Bauer/Wiezorek 2007).

Wie sich im Kontext dieser strukturellen Mehrfach-Verhältnisbestimmungen von Kita und Familie das *Doing Collaboration* entfaltet, lässt sich am folgenden Beispiel aufzeigen. Im Interview rekonstruiert eine Mutter die Aushandlungen mit der Kita zum Mittagsschlaf ihres Kindes dabei zunächst als gescheitert:

*„Da hatten wir echt äh Theater. Wir konnten auch nix machen, wir mussten=s aussitzen, dass die ähm einfach den Ben immer wieder schlafen haben lassen. Und er halt nachts bis um elf rumgegeistert is und nich ins Bett gegangen is. Und wir gesagt haben: ‚Wir MÖCHTEN das nicht.‘“<sup>3</sup>*

Die hier zum Ausdruck gebrachte Hilflosigkeit der Eltern gegenüber dem Kita-Team („mussten=s aussitzen“) macht zunächst deutlich, welche Temporalitäten der Zusammenarbeit im Alltag zwischen Kita und Familie relevant werden. Durch die konstitutive Abwesenheit der Eltern in der Kita ist deren unmittelbarer Einfluss auf das Schlafen ihres Kindes stark begrenzt. Anders als z. B. beim Essen, das zu Hause vorbereitet werden kann, kann der Schlaf des Kindes von außen nur wenig beeinflusst werden. Die Eltern müssen mit Blick auf die unmittelbare tägliche Relevanz des Schlafs den Fachkräften entsprechend zugestehen und zutrauen, Entscheidungen zum Wohl des Kindes zu treffen. Die „geteilte Sorge“ (vgl. Göbel/Bollig i. E.) für das Kind entfaltet sich hier entsprechend als sequenzielle Anordnung, die zwar von gemeinsamen Vereinbarungen gerahmt wird, aber auch widersprechende Ad-hoc-Entscheidungen der Fachkräfte zulassen muss. Wie sich die Fachkräfte hier zwischen den Wünschen der Eltern und den wahrgenommenen Bedürfnissen der Kinder positionieren, gibt der folgende Ausschnitt aus einem Fachkraft-Interview wieder:

*„Eltern wollen das, dass das Kind hier nicht schläft, da würd ich sagen, das is ne Sache, ähm ich kann n Kind net, das is=n, das is=n ähm, wie soll ich sagen, ich kann ein Kind nicht zum Schlaf verdonnern, wenn das Kind das nicht von INNEN heraus möchte, kann ich das nicht tun. Nur weil die Eltern abends ein Kind haben möchten, das müde is, damit sie abends net mal irgendwo, ja, die Kinder bespaßen müssen oder was weiß ich, [...] Wissen Sie, da muss man abschätzen, is es jetzt, KANN das Kind das noch entscheiden, is das noch Kindeswohl.“*

Der Interviewausschnitt zeigt auch den vergleichsweise hohen Aufwand, den die Fachkräfte betreiben müssen, um ihre Zuständigkeit für das Wohlergehen der Kinder gegen die Interessen der Eltern zu reklamieren. Dazu werden im Ausschnitt die elterlichen Interessen zunächst durch die abwertende Formulierung „Kinder bespaßen“ als unberechtigt markiert. Des Weiteren wird mit dem Begriff des Kindeswohls auch eine andere legitimatorisch starke Bezugsgröße eingeführt. Nicht nur, dass die Orientierung am Kindeswohl programmatisch im Kern der BEP mit der Familie steht (vgl. Betz 2015), zugleich wird durch dessen negativen Gegenhorizont – die Kindeswohlgefährdung – die Eingriffsschwelle des Staates in das Erziehungsrecht der Eltern bestimmt. Entsprechend hilft der problematisierende Einsatz dieses Begriffes, die Verantwortlichkeit der Fachkraft für das

---

3 Alle Personennamen wurden pseudonymisiert.

Wohlergehen des Kindes zu unterstreichen – und zwar gegenüber den Interessen der Eltern wie auch des Kindes.

Das *Inanspruchnehmen und Reklamieren von Zuständigkeit*, das sich hier zeigt, stellt unseren Analysen zufolge ein beständig zu erneuerndes Element des *Doing Collaboration* dar, das indirekt auch durch performativ stilisierte Allianzbildungen mit dem Kind erfolgen kann. Dies macht die Beobachtung einer Szene in der Kita deutlich:

*Als ein quengelige Junge in der Mittagszeit beginnt weinerlicher zu werden und sein Gesicht in den Oberkörper der Fachkraft drückt, schaut die Fachkraft zu ihm herunter und sagt: „Ich glaube, morgen lass ich dich schlafen. Dann kann deine Mutter abends gucken, wie sie klarkommt.“ Und eine weitere Fachkraft fügt, während sie die Achseln hochzieht, hinzu: „Ist ja nicht dein Problem.“<sup>4</sup>*

Hier ist zunächst interessant, wie die Fachkraft in der Ansprache des Jungen dessen Subjektstatus betont, um von da aus die Interessen der Mutter als untergeordnet zu markieren. Die aufgerufene Allianz zwischen Fachkraft und Kind scheint es dann auch zu erlauben – zumindest „unter Kolleg:innen“ – in eine offene Konkurrenz zu den Eltern und ihren Ansprüchen zu treten. Die lapidare Bestätigung durch die Kollegin („Ist ja nicht dein Problem“) pointiert dabei den Kern des vorliegenden Abstimmungsproblems. Geht es doch um die Frage, wer sich hier eigentlich für wessen Probleme zuständig erklärt: Hat die Kita hier Aufgaben für die Familie zu erfüllen oder die Familie für die Kita – oder die Kita nur für die Kinder?

Die kurz skizzierten Aushandlungen rund um den Mittagsschlaf zeigen entsprechend nicht nur auf, wie die konfligierenden Rahmungen des Verhältnisses von Kita und Familie (Dienstleistung, Familienorientierung, Kinderrechte, Schutz etc.) die partnerschaftliche Zusammenarbeit herausfordern. Entlang eines nichtnormativen Verständnisses von Zusammenarbeit rücken zudem vergleichsweise machtvolle Formen des *Doing Collaboration* als integrale Elemente des Zusammenarbeitens ins Blickfeld – hier z. B. die Selbstpositionierung der Fachkraft als advokatorische Vertretung des Kindes gegenüber den Erwartungen der Eltern, die die Ad-hoc-Handlungsfähigkeit der Fachkraft sichert. Aber ebenso ist die im Selbsterleben der Mutter offenbar einzig mögliche Strategie des „Aussitzens“ nicht einfach nur als Form der fehlenden Zusammenarbeit zu verstehen. Vielmehr spielen die Taktiken des Kleinhaltens von Konflikten eine bedeutsame Rolle im alltäglichen *Doing Collaboration* (vgl. Bollig/Sichma i. E.). Das Aussitzen zeigte

---

4 Um eine nachträgliche Zuordnung des Datenmaterials auch für die an der Forschung beteiligten Kitas unmöglich zu machen, verzichten wir auf die Nennung der jeweiligen Feldforschungspersonen, die die Beschreibungen angefertigt haben, wenngleich diese natürlich immer mit Autor:innenschaft einhergehen.

sich auch im Beispiel als aktive Praktik des Wartens auf bessere Gelegenheiten. Die Situation, so die oben zitierte Mutter, habe sich mit dem Wechsel der Bezugs-erzieherin nämlich deutlich gebessert. *Doing Collaboration* heißt entsprechend, die richtigen Ansprechpartner:innen, Zeiten und Anlässe zu suchen, um Anliegen zu platzieren, Vereinbarungen zu treffen und Allianzen zu bilden.

Die aufgezeigten Elemente des *Doing Collaboration* machen zudem deutlich, dass dieses Zusammenarbeiten nicht zwingend an die physische Ko-Präsenz und unmittelbare Adressierung der jeweiligen Partner:innen gebunden ist, wobei dies mit der besonderen Rolle der Kinder in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie in Verbindung steht.

### **3.2 *Doing Collaboration* II: Beiträge und Akteurspositionen von Kindern in der Zusammenarbeit**

Szenen, in denen Kinder Aufgaben im *Doing Collaboration* zwischen Fachkräften und Eltern übertragen bekommen oder von sich aus übernehmen, sind in Kitas alltäglich und in vielfältiger Form zu beobachten:

*Kurz vor der Abholzeit malt eine Fachkraft einem Jungen mit Kugelschreiber ein Kreuz auf die Hand. Auf Nachfrage erklärt sie mir, dass die Kinder leider für ihre Eltern mitdenken müssten. Das Kreuz sei eine Erinnerung für den Jungen, seine Eltern darauf hinzuweisen, dass schon eine Weile ein Zettel für sie in seinem Fach steckt.*

In dieser Szene wird das Kind zum Beispiel als personalisierte Memorierungshilfe eingesetzt, die selbst dann, wenn der Junge vergisst, seine Eltern zu erinnern, immer noch als markierter Körper ihre Wirksamkeit entfalten kann. In anderen Situationen werden die Kinder als Allianzpartner:innen stilisiert (vgl. Kap. 3.1) oder auch als Bot:innen, Zeug:innen, Informant:innen und Doppelagent:innen in der Zusammenarbeit zwischen Familie und Kita aktiv.

Welche konkreten Akteurspositionen die Kinder jeweils einnehmen, lässt sich konzeptionell aus ihrer Doppelrolle als Grenzobjekte und Überbrückungsagent:innen des *Doing Collaboration* zwischen Familie und Kita erschließen (vgl. Bollig/Schu/Sichma i. E.). Als Grenzobjekte („Boundary Objects“, vgl. Star 2015) sind sie genau zwischen den sozialen Welten Kita und Familie platziert und sorgen dafür, dass sich beide Welten aneinander ausrichten können, ohne dafür jedoch immer in ihren Zielvorstellungen und Perspektiven übereinstimmen zu müssen. Was Grenzobjekte dabei ausmacht, ist ihre gleichzeitige Formbarkeit wie Stabilität. Zwischen den Welten, so Star (2015), sind sie so konkret bestimmt und stabil, dass sie die Arbeit sehr unterschiedlicher Akteur:innen aufeinander auszurichten vermögen. In Bezug auf ihre Funktion

in den jeweiligen sozialen Welten wird indes ihre Formbarkeit relevant, sodass sich dort in je eigensinniger Weise auf sie bezogen werden kann.

Hieran anschließend bedeutet die Tatsache, ein Kind zu sein, in der Kita durchaus etwas Anderes als in der Familie. Als Objekte der gemeinsamen Sorge (vgl. Göbel/Bollig i. E.) stiften Kinder jedoch den zentralen Bezugspunkt des *Doing Collaboration*, und die kindbezogene Zusammenarbeit funktioniert nur deshalb, weil diese Differenzen gleichzeitig aufrechterhalten und verdeckt werden. In der obigen Szene z. B. kann die markierte Kinderhand überhaupt nur wirksam werden, wenn die Eltern sich in anderer Weise auf den Kinderkörper beziehen als die Kita, nämlich in exklusiv-intimer Weise. Ansonsten könnte das „fremde“ Kreuz auf der Kinderhand die elterliche Aufmerksamkeit ja gar nicht erst aktivieren.

Zugleich leisten die Kinder als tägliche Pendler:innen zwischen Kita und Familie (vgl. Bollig/Honig/Nienhaus 2016) aber auch eigenständige Beiträge zum *Doing Collaboration*. Als Überbrückungsagent:innen („Bridging Agents“, vgl. Manning 2004) sorgen sie z. B. in einem nicht unerheblichen Umfang dafür, dass ein konstanter Informationsfluss zwischen Kita und Familie gewährleistet wird. Dieser kann sich intendiert oder nicht intendiert und in einem Kontinuum aus passiver oder aktiver Beteiligung der Kinder vollziehen. Mit Blick auf die situative Herstellung von Wissenswertem ist er jedoch durch die strukturelle Asymmetrie der jeweiligen „Mitgliedschaften“ der Kinder in Kita und Familie geprägt. Damit ist gemeint, dass die Kinder in der privaten Lebenswelt der Familie als „Vollmitglieder“ umfänglich integriert sind, während sie in der Kita, als öffentliche Dienstleistungsorganisation, die Rolle der Nutzer:innen einnehmen (vgl. Schnoor 2021).

Für die informationsbezogenen Praktiken des *Doing Collaboration* sind diese asymmetrischen Mitgliedschaftskonstellationen von enormer Bedeutung. Sorgen sie doch dafür, wie das folgende Beispiel einer Beobachtung während der Freizeit zeigt, dass die Kinder in der Kita nahezu permanent Informationen über ihre Familie preisgeben, da diese scheinbar nur von ihnen „abgelesen“ werden müssen.

*Die Erzieherin Ingrid sitzt mit ein paar Kindern an einem Tisch, mit aufgeregter Stimme spricht der Junge David sie an: „Ingrid, ich dachte, heute ist Walddag.“ Die Fachkraft antwortet: „Ach, hat die Mama die Mail bekommen?“ David schaut sie weiter an, ohne zu antworten, worauf ihm Ingrid erklärt, dass der Walddag erst in ein oder zwei Wochen stattfindet. „Aber ich hab freitags Fußballtraining!“, wendet David ein. „Ja, aber da sind wir doch schon längst wieder zurück“, erwidert Ingrid lachend. David scheint jedoch weiter beunruhigt: „Ja, aber ich muss mich doch noch umziehen!“ Ruhig sagt die Fachkraft zu ihm: „Das schaffst du locker. Wir sind morgens im Wald, und am Nachmittag hast du dein Training.“ Laut und sehr aufgeregt erwidert*

David: „Ja, aber wenn das Training schon angefangen hat, dann kann ich nicht mehr mitmachen!“ Während sie vom Tisch aufsteht, meint Ingrid zu ihm gelassen: „Sagste der Mama, sie soll sich keine Gedanken machen“, und David nickt.

Für die Verhältnisbestimmungen von Kita und Familie, die sich in diesem *Doing Collaboration* entfalten, ist die Kommunikationsdynamik der Szene zentral, konkret die durch die Fachkraft vorgenommene konsequente Einordnung der vorgebrachten Bedenken des Jungen als performativer Ausdruck einer vorangegangenen familialen Kommunikation. Dies wird direkt zu Beginn deutlich, als David sich nach der terminlichen Organisation des Waldtags erkundigt und die Fachkraft mit der etwas kryptischen Gegenfrage reagiert, ob die Mutter die Mail bekommen habe. Sie bezieht sich damit auf einen vorgelagerten Informationsaustausch zwischen Kita und Eltern über eine E-Mail, in den das Kind nicht unmittelbar involviert war. Davids Interesse an der Taktung der anstehenden Aktivitäten wird daher auch als Resultat eines angenommenen elterlichen Einbezugs des Jungen in den Austausch unter den Erwachsenen interpretiert. David wird so als familialer Akteur zum Auskunftgebenden über kommunikative Praktiken in der Familie, die spätestens mit der Zuweisung der Botenrolle zum Ende der Szene hin zudem als problematisch markiert werden. Entlang des Auftrags, der Mutter auszurichten, *sie* solle sich keine Gedanken machen, lässt sich Davids Beunruhigung dabei für alle Beteiligten kausal im Raum der Familie verorten. Davids bestätigendes Nicken kann sowohl als Auftragsannahme als auch als Anerkennung der impliziten Botschaft verstanden werden, die mit dem Auftrag ebenfalls vermittelt wird, nämlich, dass *er* unbesorgt sein kann, weil die Sorgen der Mutter unbegründet sind.

Im Vordergrund dieses *Doing Collaboration* stehen entsprechend unterschiedliche Kommunikationskanäle, die die Fachkräfte mit Familien nutzen: die Kommunikation mit den Kindern auf der einen Seite und die mit den Eltern auf der anderen, wobei die Familie gegenüber dieser differenzierten, professionellen Kommunikation als tendenziell problematischer Ort einer entdifferenzierten Kommunikation erscheint. Schließlich übertragen sich ja nur so die Sorgen der Mutter unmittelbar auf den Jungen. Entsprechend zeigt sich hier nicht nur ein *Boundary Work* zwischen Kita und Familie als öffentlich-professioneller und privat-indifferenter Sphäre, sondern es wird dem Jungen auch ein sozialisatorisch relevantes Distanzierungsangebot unterbreitet. Der Mutter ausrichten zu sollen, dass ihre Sorgen unbegründet sind, bietet dem Jungen schließlich die Möglichkeit, sich diese Botschaft unmittelbar zu eigen zu machen, d. h., zwischen der Besorgnis der Mutter und der eigenen zu unterscheiden.

Dass andere Dynamiken freigesetzt werden, wenn Kinder nicht mit den Fachkräften oder ihren Eltern alleine sind, sondern alle drei Akteursgruppen miteinander kommunizieren, zeigt die nächste Szene auf, die sich während der Abholzeit am Nachmittag abspielt. Hier geht die Positionierung des Kindes als

Informantin zudem von einer aktiven Weitergabe von Informationen zur Kita durch das Kind aus.

*Ich (Beobachterin) sitze mit Emma und zwei anderen Kindern malend am Tisch. Bei uns steht ebenfalls die Fachkraft Jenny, die Flurdienst hat. Emmas Mutter unterhält sich vor dem Tisch mit einer anderen Mutter über ein privates Fest. Emma unterbricht das Gespräch, indem sie sich zu ihrer Mutter dreht und sagt: „Ich hab‘ heute so geweint, als ich gefallen bin!“ Die Mutter geht in die Hocke und sagt zu ihr, dass sie ihr das glaubt. Emma wiederholt noch einmal, dass sie „soo geweint“ habe, woraufhin die Fachkraft Jenny zu dem Mädchen gewandt hinzufügt: „Ein Tränchen hast du vergossen.“ Emma erwidert, dass es „schlimm“ war und wendet sich wieder von den Erwachsenen ab. Jenny erklärt derweil der Mutter, dass sie nicht wusste, dass es für das Mädchen so schlimm war, woraufhin die Mutter leicht lachend antwortet: „Sie ist ja noch in einem ganzen Stück!“*

Hier unterbricht Emma in der noch losen Abholsituation das Gespräch der Erwachsenen, um ihre „tragische Erzählung“ unmittelbar an die Mutter zu adressieren, was appellativ eine familiäre Sorgepraxis aktiviert. Im Sinne der Anerkennung der erlittenen Tränen durch die Mutter wird die Familie dabei als exklusiver Ort hoch emotionalisierter Sorge in der Kita sichtbar. Die Fachkraft scheint dieses „Nach-Sorgen“ jedoch leicht in Bedrängnis zu bringen. Die von ihr eingebrachte Einschätzung macht in ihrer objektivierend-relativierenden Form auf ein potenzielles Sorgedefizit in der Kita aufmerksam, das durch die Aussage von Emma im Raum zu stehen scheint. Da die Fachkraft den damit verbundenen Angriff auf die Glaubwürdigkeit des Mädchens jedoch dadurch abmildert, dass sie Emma direkt adressiert, wird eine Verhandlungsarena eröffnet, in die das Mädchen mit ihrer empörten Antwort auch sogleich eintritt. Mit ihrem Insistieren darauf, dass „es schlimm war“, weist Emma die Deutung der Fachkraft energisch zurück. Dabei bleibt allerdings offen, ob sich ihre Empörung auf die infrage gestellte Glaubwürdigkeit bezieht oder das Mädchen die Angemessenheit der familiären Sorgepraxis verteidigt.

Die potenzielle Konflikthaftigkeit, die über die (Selbst-)Positionierung des Kindes als Informantin hier entsteht, ist wesentlich an die triadische Konstellation zwischen Fachkraft, Kind und Eltern und die differenten Beziehungen gebunden, die die Akteur:innen jeweils miteinander pflegen. Was als angemessenes Thema zwischen Mutter und Kind erscheint (nachholende Anerkennung eines erlittenen Leids), wirft zwischen Fachkraft und Mutter potenziell die Frage auf, ob sich in der Kita gut um das Mädchen gekümmert wurde. Abgewendet wird dieser „Verdacht“, indem die Erzieherin anmerkt, dass ihr nicht aufgefallen sei, „dass es so schlimm war“. Dieses Einräumen einer möglichen Fehleinschätzung bekräftigt dabei, dass sie bereit ist, sich am zentralen ideellen Bezugspunkt des *Doing*

*Collaboration* zu orientieren, nämlich dem subjektiven Wohl des Kindes. Dies wird durch die scherzhaft-entlastende Reaktion der Mutter dann auch anerkannt.

In Bezug auf diese mögliche Bedrohung der Zusammenarbeit durch Informationen, die die Kinder bewusst oder unbewusst weitergeben, lässt sich auf beiden Seiten auch ein relativ hoher Aufwand beobachten, diese Informationen präventiv bereits mit den richtigen Lesarten auszustatten. Auch kommt es vor, dass einzelne Kinder von den Fachkräften als „unsichere Bündnispartner:innen“ markiert werden, weil sie nicht nur unter Verdacht geraten, gezielt Falschinformationen zu ihren Gunsten verbreiten zu wollen („zu Hause darf ich immer nur das Süße essen“), sondern damit auch auf die Beziehungen zwischen Eltern und Fachkräften abzielen. In einer Szene wurde z. B. einem Mädchen zugeschrieben, beim Abholen eine frierende Pose zu inszenieren, um damit ihrer Mutter zu signalisieren, dass die Erzieher:innen beim Ausflug nicht darauf geachtet hätten, dass das Mädchen den warmen Pulli trägt. Darum hatte die Mutter extra gebeten. Dass Kinder entlang solch (zugeschriebener) taktischer Manöver dann auch dafür kandidieren, als manipulativ abgewertet zu werden, verweist darauf, wer im Verhältnis von Kita und Familie eigentlich welche Funktionsbestimmungen legitimerweise in Anspruch nehmen kann. Die Verhältnisbestimmung von Kund:innen und Dienstleister:innen bleibt hierbei, wie andere Szenen ebenfalls zeigen, nämlich den erwachsenen Vertreter:innen der Familie vorbehalten.

Die skizzierten Beispiele geben entsprechend nicht nur über die aktive Einbindung der Kinder in das *Doing Collaboration* Aufschluss, sie machen zudem die vielfältigen Akteurs- und Subjektpositionen sichtbar, welche die Kinder entlang der multifunktionalen Grenzziehungen und Relationierungen von Kita und Familie einnehmen. Mit Blick auf das *Doing Collaboration* zwischen bestimmten Familien und Kitas wäre in Ungleichheitstheoretischer Perspektive also zu fragen, welche differenziellen Positionen die Kinder hierbei einnehmen.

### **3.3 *Doing Collaboration* III: Formen der Ungleichheitsreproduktion in Eltern-Fachkraft-Gesprächen**

Für die Exploration unterschiedlicher Formen der Ungleichheitsreproduktion im *Doing Collaboration* haben wir vor allem formalisierte und informelle Gesprächssituationen wie Eltern-Fachkraft-Gespräche sowie Tür-und-Angel-Gespräche zwischen Kita und Familie analysiert. Hierarchien und Asymmetrien zeigen sich dabei bereits insofern, als Fachkräfte vor allem in den formalisierten Gesprächsformaten wie Entwicklungsgesprächen meist die aktivere Rolle einnehmen, das Gespräch eröffnen, den Gesprächsverlauf steuern, die Themen setzen oder auch Sprechbeteiligungen zuweisen, sobald sich die anwesenden Eltern aktiv verbal mit einzubringen haben (vgl. Karila 2006; Reitz 2022). Hinzu kommt der Einsatz von Entwicklungsbögen sowie weiterer in der Kita dokumentierter Beobachtungen.

In vielen Elterngesprächen werden laut Zehbe und Cloos (2021) diese Artefakte genutzt, um die Zuständigkeiten der Fachkräfte hinsichtlich der Überwachung, Beobachtung, Dokumentation und schließlich Einordnung von Kindern und ihrer (Kompetenz-)Entwicklung abzusichern (zu weiteren Forschungsbefunden: vgl. Reitz 2022).

Anknüpfend an diese Arbeiten steht nachfolgend eine stärker ungleichheitstheoretische Perspektive auf Gespräche als spezifische Arrangements des *Doing Collaboration* im Fokus. Entlang sekundäranalytisch entwickelter sensibilisierender Konzepte (vgl. Kap. 2.1; Betz et al. 2020) wurden auf der Basis der Gesprächsanalyse spezifische Praktiken ausdifferenziert. Im Zentrum stehen hier nun die beiden Praktiken *Leistung und Expertise darbieten* sowie *Erwartungen und Bedarfe klären* (zu den Praktiken *Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten aushandeln* vgl. Bischoff-Pabst/Betz/Kaak 2022). Ziel war es, den Mechanismen auf die Spur zu kommen, über die die Beteiligten und das Arrangement in den Gesprächen situativ zu einer Reproduktion von Ungleichheit beitragen.

Für eine Schärfung des Blicks auf die Gesprächspraktiken dienten unterschiedliche Konzepte, die für verschiedene Formen der Ungleichheitsreproduktion im *Doing Collaboration* sensibilisieren: Mit dem Konzept des *Doing Difference* (vgl. Hirschauer 2014) lenken wir den Blick auf benachteiligende Unterscheidungen hinsichtlich bestimmter Familien(konstellationen) und familialer Kulturen (vgl. Reitz 2022). Mit dem Konzept der *Mitspielkompetenzen* bzw. *-einsätze*, orientiert an der Praxeologie Pierre Bourdieus, richten wir den Fokus auf mögliche „Spieleinsätze“, die dazu dienen (können), Gespräche zu den eigenen Gunsten zu entscheiden, sowie auf Kapitalien (u. a. Wissen), die eine kompetente Teilnahme der Eltern am Gespräch, an seinem Verlauf, den Themensetzungen, Entscheidungssituationen etc. ermöglichen oder verhindern (vgl. das praxistheoretische Konzept der „Mitspielfähigkeit“ von Alkemeyer und Buschmann (2017) mit Bezug zu Bourdieus Habitusstheorie).

Im Folgenden wird auf der Basis der ungleichheitstheoretischen Analyse eines Eltern-Fachkraft-Gesprächs aufgezeigt, wie die Fachkräfte in *Praktiken der Darbietung von Leistung und Expertise* durch ein *Doing Difference* zwischen Kita und Familie Ungleichheiten zulasten einer bestimmten Familienkonstellation herstellen. Dies veranschaulicht der gekürzte Auszug aus einem Eltern-Fachkraft-Gespräch<sup>5</sup>, das als Bedarfsgespräch zu Daniela, einem fünfjährigen Mädchen, gerahmt wird, wobei Danielas zeitweise „schwieriges“ Verhalten sowie der Umgang damit durch Fachkräfte und Eltern im Mittelpunkt stehen. Anwesend sind

---

5 Zur besseren Lesbarkeit wurden die nachfolgend dargestellten Gesprächstranskripte an wenigen Stellen leicht formal modifiziert. Eckige Klammern zeigen Überlappungen von Redebeiträgen an. Runde Klammern stehen für Pausen. Das @-Zeichen bedeutet, dass jemand kurz auflacht.

eine Fachkraft sowie eine ebenfalls beteiligte Familienhelferin, die Eltern, Mutter und Vater, sowie zwei Geschwisterkinder.

Fachkraft: *Genau. Aber es liegt bei Daniela auch daran, wenn ich dann meine Karotten auspacke (.) und dann will sie meine essen. Also hab ich mir jetzt angewöhnt, ich setz mich mit ihr morgens hin [und dann gucken wir erst mal]*

Vater: *[ist kurz abgelenkt]*

Fachkraft: *was in der Brotdose ist, (.) und wenn sie halt da auf, an dem Tag keinen Hunger auf Wurst hat, dann hab ich immer n bisschen Honig oder ich hab nochmal ne extra Portion Butter im Kühlschrank, dann hol ich das raus. (.) Und dann setzen wir uns hin. Und ich glaub, das ist auch etwas, das genießt sie dann auch, ne? Mit jemanden zusammen dann da zu sitzen, und dann schneid ich ihr das klein, dann mach ich ihr da so Häppchen*

Fachkraft: *ja und das sind alles so Dinge, (.) da tut die (.) total drauf abfahren eben.*

Vater: *Ja.*

Fachkraft: *Ne? Beobachtet ihr das auch zu Hause?*

Im gesamten Gespräch lassen sich mehrfach, wie in der gezeigten Sequenz, *Praktiken der Darbietung von Leistung und Expertise* durch die professionellen Kräfte auffinden. Konkret geht es u. a. um das Essverhalten von Daniela und die damit verbundenen Herausforderungen für die Fachkraft („also sie fordert mich im Moment da auch heraus, sehr kreativ zu sein, ne, wenns auch ums Essen geht“). Zugleich „wissen“ die Fachkräfte, wie mit Daniela auch in solch anspruchsvollen Situationen richtig umzugehen ist („ich setz mich mit ihr morgens hin“). Die Fachkraft schildert minutiös, welche Lernanlässe sie für Daniela in der Kita schafft und wie positiv dies für das Kind und seine (Lern-)Entwicklung sei („das genießt sie dann auch“).

Im Gesprächsverlauf findet dabei ein starkes *Doing Difference* zwischen Kita und Familie statt: Die Kita erscheint als strukturierter und gezielt geplanter Lern- und Bildungsort, das familiäre Setting hingegen als Ort der Überforderung von Eltern und Kind(ern). Dies wird ebenso in weiteren Sequenzen deutlich, in denen die Fachkraft die strukturelle Stärke der Kita und ihre Ressourcen betont, wie z. B. dann, wenn sie die Eins-zu-eins-Betreuung von Daniela durch sich selbst hervorhebt oder wenn sie mitteilt, dass sie jeweils prompt auf die diagnostizierten Bedürfnisse von Daniela eingeht. So signalisiert sie den Eltern, dass dafür in der Kita immer sofort Zeit vorhanden ist. Damit werden aber zugleich die strukturelle Schwäche der Familie und ihre Ressourcenarmut als negativer Gegenpol offenkundig. In Bezug auf die Familie werden die noch nicht lange zurückliegende Trennung der Eltern, die hierdurch begründete Unvollständigkeit der Familie und die Mehrkindfamilie mit drei Kleinkindern thematisch, die keine Eins-zu-eins-Betreuung zulassen, wie es für die Befriedigung von Danielas Bedürfnissen aus der Perspektive der Fachkraft notwendig wäre (vgl. ausführlich Reitz 2022).

Zugleich erfolgt im Gesprächsverlauf eine Responsibilisierung der Familie, insbesondere der Mutter. Durch die Angleichung an den Bildungs- und Lernort Kita kann die Familie, so der Duktus, zu einer besseren, im Sinne von entwicklungsförderlicheren, Familie für Daniela werden. Dafür gilt es, trotz widriger Umstände, wie der bereits erwähnten strukturellen Schwäche, die Verantwortung zu übernehmen. Hierfür sieht es die Fachkraft als erforderlich an, dass die Mutter – trotz anderer Vorlieben der Tochter – ein erziehungsadäquates Verhalten zeigt. Dies veranschaulicht die folgende Sequenz:

Fachkraft: *Also was ich ganz toll fand, die hat ja sofort am nächsten Tag Karotten un Tomaten mit, ne, das find ich super.*

Mutter: *Ja, aber sie mag keine Tomaten.*

Fachkraft: *Genau, und sie mag gar keine Tomaten, ne, das hat sie mir dann auch (.) mir wieder zurückgegeben, aber (.) was ich dir einfach rückmelden möchte, ich finds so toll, dass wir sprechen und dann nächster Tag das umgesetzt und das find ich ganz toll, ja?*

So lobt die Fachkraft die Mutter für ihr Verhalten bzw. dafür, dass sie die Vorgaben der Kita realisiert hat („dann nächster Tag das umgesetzt“). Sie diagnostiziert insofern bereits erste Schritte in die richtige Richtung (z. B. wird positiv konnotiert, dass die Geschwisterkinder schon in einer Kita angemeldet wurden), weitere Schritte sind zu gehen. Diese werden im Gespräch beispielhaft durch die Fachkraft vorgezeichnet, die Familienhelferin unterstützt sie dabei. Das als Bedarfsgespräch in Bezug auf Daniela gerahmte Gespräch wird so zu einem impliziten *Elternbildungsgespräch*. Die Eltern werden zu den zentralen Adressat:innen gemacht und stimmen den Fachkräften, bei insgesamt recht geringen Redeanteilen, überwiegend zu bzw. gehen nur ansatzweise in Opposition („ja, aber“). Sowohl die Mutter als auch der Vater übernehmen vielmehr die durch die Fachkräfte gesetzten Vorgaben zur Problemdiagnose und zu Lösungsschritten und schwächen damit zugleich ihre eigene (Erziehungs-)Kompetenz und (Verhandlungs-)Position. Diese scheinen nur sehr zögerlich auf, etwa wenn die Mutter die eindeutige Problemdiagnose der Fachkraft, dass der Auszug des Vaters von Zuhause ursächlich für das schwierige Verhalten Danielas in der Kita war, zeitweise in Zweifel zieht.

Im Unterschied zu dieser Praktik, die insbesondere dann auftritt, wenn die Eltern die Beschreibungen, Diagnosen und Lösungsstrategien der Fachkraft stärken, zeigt sich in einer weiteren Sequenz, wie in Praktiken der *Klärung von Erwartungen und Bedarfen* den Akteur:innen der Familie erst durch spezifische Mitspielkompetenzen und -einsätze eine kompetente Teilnahme am Gespräch ermöglicht wird. Diese erlauben oder – wenn sie nicht gezeigt werden – verhindern es, das Gespräch zu den eigenen Gunsten zu entscheiden.

Im nachfolgend skizzierten Gespräch handelt es sich um ein durch einen Vater initiiertes Bedarfsgespräch, da die Einschulung seiner Tochter Anila, bei der das Down-Syndrom vorliegt, ansteht. Im Gespräch zwischen Vater und Fachkraft beschwert der Vater sich, dass seine Tochter derzeit keine konstante Bezugserzieherin habe und er den Eindruck habe, dass die Fachkräfte keine Zeit hätten, sich ausreichend und adäquat um Anila zu kümmern.

Vater: *Ich weiß, dass dieses Jahr nix gemacht worden ist? Meine Wahrnehmung ich weiß, dass ihr Personalmangel habt, das is euer Problem. Ich weiß, dass ich auch vernachlässigt habe, weil ich auch beruflich bedingt und krankheitsbedingt und so weiter konnt ich auch nicht viel machen, aber das is ein Schulkind. [...] das heißt, irgendwelche Fortschritte musste ich sehen bezogen auf Vorbereitung auf die Schule. Hab ich nicht gesehen. Gibt es vielleicht welche?*

Fachkraft: *Jetzt darf ich? @ [jetzt darf] ich antworten, okay.*

Vater: *[du musst]*

Anders als im Fall von Daniela werden Kita und Familie hier nicht als gegensätzliche Orte und die Familie nicht als defizitärer Ort hervorgebracht. Vielmehr wird die Kita als familienergänzender Ort der bildungsbezogenen Förderung des Kindes Anila vom Vater (und im weiteren Gesprächsverlauf von der Fachkraft) hervorgehoben. Der Vater fordert eine Leistung konkret ein („aber das is ein Schulkind“, „Fortschritte musste ich sehen“), die er selbst nicht erbringen kann und will. An seine Darstellungen sind spezifische Mitspielkompetenzen und -einsätze gekoppelt: Der Vater hat das Gespräch nicht nur initiiert oder eingefordert, er tritt im Gespräch auch auf der Basis seines kulturellen Kapitals selbstbewusst und sprachlich eloquent auf. Er definiert das Problem (bildungs- und förderbezogene Vernachlässigung von Anila), verortet es im Kontext Kita („Personalmangel“) und schildert die Problemlösung („stärkere Förderung“, Beobachtung/Dokumentation der Fortschritte). Zudem weist er der Fachkraft Rederechte zu („du musst“) oder verwehrt sie. Zugleich kann er mehrere starke „Spieleinsätze“ geltend machen und zieht sozusagen seine Karten: Zum einen macht er geltend, dass er beruflich und krankheitsbedingt keine ausreichende (professionelle) Betreuung und Förderung seines Kindes leisten konnte, hier aber eindeutig die Kita in der Verantwortung stehe, die notwendigen Fortschritte bis zum Schuleintritt zu erzielen. Zum anderen, und dies dürfte noch schwerer wiegen, verweist er darauf, dass sein Kind ein Inklusionskind ist, d. h., es ist gerade bei diesem Kind für die Kita ungleich schwerer als bei einem Kind ohne Down-Syndrom, die Aufgabe der Bildungsförderung und Schulvorbereitung vor allem als Aufgabe der Familie zu rahmen.

Entsprechend der starken Positionierung des Vaters geht die Fachkraft im Gesprächsverlauf auf seine Bedenken und Problemdiagnosen ein, was vom Vater

positiv evaluiert wird, und sie gesteht ein, dass seine Erwartungen berechtigt sind und erklärt sich bzw. die Versäumnisse der Einrichtung.

Fachkraft: *Und man sieht natürlich den Unterschied zwischen (.) dieser sehr intensiven (.) Förderung, die man sich für jedes Kind wünscht (.), und dem, was dann [quasi] Vater: [Tatsache]*

Fachkraft: *Normalzustand sag ich jetzt mal is (.) ähm, das, was man in im in der Regel (.) leisten kann.*

Vater: *Mhm.*

Fachkraft: *Und dann kommt natürlich noch Personalmangel dazu, und dann (.) is natürlich (.) äh das Leisten weniger, das (.) is einfach n Fakt, das is so.*

Insofern zeigt sich hier, wie das Elternteil seine Verhandlungsposition im Gespräch stärkt und entsprechend die Fachkraft in eine defensive Position gerät. Das Konzept der Mitspielkompetenzen und -einsätze erlaubt es dabei, zwischen Eltern(teilen) und den verschiedenen, ungleichen Teilnahmemodalitäten an Praktiken der *Klärung von Erwartungen und Bedarfen* zu differenzieren.

Ein Gegenspieler indessen, der die Einsätze und Kompetenzen der Familienmitglieder untergräbt, kann in spezifischen (Ab-)Wertungen bestimmter Familien(kulturen) gesehen werden, die ebenso in *Praktiken der Klärung von Erwartungen und Bedarfen* durch stillschweigende Übereinkünfte zwischen Fachkräften und Eltern zustande kommen. Dies haben wir in Rekurs auf das Konzept der *Symbolischen Gewalt* bezogen auf Tür-und-Angel-Gespräche und ihre materialen Arrangements untersucht (vgl. Bischoff-Pabst/Betz/Kaak 2022). Ebenfalls hat sich das Konzept der *Passung* in Praktiken des *Doing Collaboration* – angewandt auf die Herstellung von kulturellen (Nicht-)Passungsverhältnissen zwischen Familie und Kita – als ertragreich erwiesen, wie dies andernorts am Beispiel des Geburtstagsfeierns in der Kita empirisch herausgearbeitet wurde (vgl. Bischoff-Pabst 2021).

#### **4 Fazit: Was leistet das Konzept *Doing Collaboration* zur Erforschung von Partnerschaften?**

In diesem Beitrag haben wir Perspektiven und Befunde des Projekts PARTNER entlang der theoretischen, methodologischen und empirischen Ausarbeitung des *Doing Collaboration* zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern in der Kita aufgezeigt. Drei Desiderate in Forschung und Qualitätsentwicklung zur Programmik der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bildeten hierfür den Ausgangspunkt: die Verengung auf bildungsbezogene Rahmungen des Verhältnisses von Kita und Familie, die unklare Position der Kinder sowie die geringe Beachtung der vielfältigen Reproduktionsmechanismen von Ungleichheit in der

Zusammenarbeit von Kita und Familie. Durch die praxistheoretisch informierte Perspektive auf das *Doing Collaboration* und die sensibilisierenden Konzepte (*Boundary Work*, *Boundary Objects*, *Bridging Agents*, Mitspielkompetenzen und *Doing Difference*) konnte herausgearbeitet werden, dass die Praxis des Programms der BEP vielschichtig, multiperspektivisch und durch unterschiedliche Verhältnisgestaltungen zwischen Kita und Familie geprägt ist.

Dabei wurde ebenfalls sichtbar, dass sich die in den programmatischen Leitlinien bereits aufscheinende, konzeptionell kaum eingelöste und deshalb auch ambivalente Rolle der Kinder als Partner:innen in der Praxis fortschreibt. Dies ist allerdings nicht als Umsetzungsproblem der BEP oder als Hinweis auf die falsche Haltung von Fachkräften und die schlechte Qualität der Einrichtungen zu verstehen. Vielmehr zeigen unsere Analysen, dass diese unklare und ambivalente Konzeptualisierung von Kindern als Partner:innen in der Zusammenarbeit eng mit der strukturell eigenwilligen Positionierung der Kinder zwischen ihrem familialen Zuhause und den Kitas zusammenhängt. Dabei macht die aufgezeigte Doppelrolle der Kinder als Grenzobjekte und Überbrückungsagent:innen im *Doing Collaboration* die vielfältigen und zum Teil auch konfligierenden Rahmungen des Verhältnisses von Kita und Familie noch einmal in besonderer Weise sichtbar.

Kitas sind insofern keine pädagogischen Sonderräume, in denen sich – wie mit der Programmatik der BEP insinuiert – „gute“ Zusammenarbeit ausschließlich über eine am Wohl des Kindes und der Idee einer gemeinsam abgestimmten Bildungspraxis zwischen Familie und Kita klassifizieren ließe. Ganz im Gegenteil: Die gesellschaftlichen, wohlfahrtsbezogenen und institutionellen Konturierungen des Verhältnisses zwischen den privaten und öffentlichen Orten der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung – und die damit verbundenen Widersprüche – werden in den alltäglichen Beziehungen und Positionierungen von Kindern und Erwachsenen im Feld der Kindertagesbetreuung reproduziert. Die programmatische Verengung der Beziehungen zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern auf die Ziele Bildung und Erziehung sowie eine hierarchiefreie und symmetrische Partnerschaft zwischen den Akteur:innen läuft hier entsprechend Gefahr, die tatsächlich zu leistende Komplexität des Zusammenarbeitens systematisch zu unterlaufen und deshalb unter Umständen auch ihre angestrebte Wirkung zu verfehlen.

Die praxisanalytische und ungleichheitstheoretisch informierte Perspektive auf das *Doing Collaboration* könnte entsprechend gleich mehrere Impulse setzen, die neben der Bedeutung für die Grundlagenforschung auch Qualitätsentwicklungsprozesse im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung berühren:

- Die praxistheoretische Verschiebung des Blicks weg von einem Verständnis einzelner Personen als Sinnstifter:innen der gemeinsamen erlebten Alltagspraxis hin zur Frage der Stabilisierung von Praktiken, die über unterschiedliche und fragmentierte Beiträge von Personen, Räumen und Objekten

geleistet werden, erlaubt es für die Teams, auch das alltägliche Scheitern der BEP für Qualitätsentwicklungsprozesse fruchtbar zu machen. Konflikte, Unstimmigkeiten und nicht zur Programmatik passende Praktiken wären so auch als Chancen zur reflexiven Sensibilisierung für die Ambivalenzen und unerwünschten Dynamiken des Zusammenarbeitens zu begreifen.

- Darüber hinaus macht ein praxisanalytischer Ansatz zur Ungleichheitsreproduktion im *Doing Collaboration* sichtbar, wie sich im Miteinander von Fachkräften, Eltern und Kindern die Asymmetrie zwischen Fachkräften als Vertreter:innen einer *öffentlichen Institution* sowie Eltern und Kindern als Vertreter:innen der *privaten Familie* reproduziert, die im Kontext des hegemonialen Bildungsdispositivs in ihrer pädagogischen Funktionalität strukturell abgewertet wird.
- Und drittens wird die Rolle der Kinder nicht länger lediglich in ihrer advokatorischen Einbeziehung in die Partnerschaft zwischen Familie und Kita gesehen, sondern ihre Positionierung genauer betrachtet. Dies macht nicht nur ihre eigenständigen Beiträge zur Zusammenarbeit jenseits eines Partnerideals sichtbar, sondern auch die Lern- und Sozialisationsprozesse, die sich erst durch diese Platzierung zwischen Kita und (ihren ungleich positionierten) Familien entfalten.

Mit Blick auf den dritten Aspekt wurde im Verbundprojekt PARTNER ein Kartenset entwickelt, das anhand von Konzepten und praxisbezogenen Reflexionsangeboten für die besonderen Positionierungen der „Kinder als Akteure in Kita und Gesellschaft“ sensibilisiert und in der Aus- und Fortbildung sowie im Selbststudium eingesetzt werden kann. Das Set wird ab 2023 als Open-Access-Produkt im Beltz Verlag zugänglich sein (vgl. Betz/Bollig i. E.).

## Literatur

- Aich, Gernot/Behr, Michaela (2016): Gesprächsführung mit Eltern in der Kita. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–297.
- BAGLJÄ – Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2014): Flexibilisierung der Kindertagesbetreuung I. Anforderungen an bedarfsgerechte, familienunterstützende und flexible Angebotsformen der Kindertagesbetreuung. Köln: BAGLJÄ.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2007): Zwischen Elternrecht und Kindeswohl. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 614–636.
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine (im Erscheinen): Kinder in Kita und Gesellschaft. 105 Reflexionskarten für die frühpädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Betz, Tanja/Eunicke, Nicoletta (2017): Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. In: *Frühe Bildung* 6, H. 1, S. 3–9.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familie, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Cloos, Peter/Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja (2021): Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte: Programmatiken und Praktiken institutioneller Verhältnisverschiebungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtungen. In: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit* (Hrsg.): *Familien im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 85–99.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Bollig, Sabine/Göbel, Sabrina/Kaak, Nadine/Sichma, Angelika (2020): Parent-Teacher Partnerships, Collaboration with Families, Parental Participation: Day-care-Family Relations from the Perspective of Inequality Research. *Kindheitsforschung – Working Paper 1*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacac, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2021): „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bindges, Anna-Lena (2021): Verhandlungen des Pausenbrotens. Eine ethnographische Studie über die Verhältnisgestaltungen zwischen Kindertageseinrichtung und Familie am Beispiel der Brotdose. Masterarbeit. Universität Trier.
- Bischoff-Pabst, Stefanie (2021): „Geburtstag feiern in der Kita“ als doing collaboration – Analysen zu (ungleichen) Passungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 6, H. 1, S. 7–21.
- Bischoff-Pabst, Stefanie/Betz, Tanja/Kaak, Nadine (2022): Symbolische Macht im doing collaboration zwischen Kindertageseinrichtung und Familie – Verschränkte Verhältnisse in der frühen Kindheit. In: *Bak, Raphael/Machold, Claudia* (Hrsg.): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–232.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2021): *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Bollig, Sabine (2018): Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung: Vorschlag zu einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des Agency-Konzepts in frühpädagogischer Forschung. In: *Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried* (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 136–151.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, H. 3, S. 263–279.
- Bollig, Sabine/Sichma, Angelika (im Erscheinen): „Weißt du, das ist Arbeit der Familie.“ Zu- und Abweisung von Optimierungsansprüchen als boundary work im Verhältnis von Eltern und Kindertageseinrichtungen. In: *Fahrenwald, Claudia/Schröer, Andreas/Weber, Susanne M.* (Hrsg.): *Organisation optimieren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Nienhaus, Sylvia (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4-jähriger Kinder. Belval: Université du Luxembourg.
- Bollig, Sabine/Schu, Nadja/Sichma, Angelika (im Erscheinen): Children as Informants. Children's Active Participation in Building Relations Between Family and Early Childhood Education and Care Institutions. In: *Bollig, Sabine/Groß, Lisa* (Hrsg.): *Practicing the Family. The Doing and Making of Family In, With and Through Education and Social Work*. Bielefeld: Transcript.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): *Ethnografie – Die Praxis der Feldforschung*, 3. überarbeitete Auflage. Konstanz: UTB.

- Clarke, Adele (2004): *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. New York: Sage Publications.
- Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter/Pence, Alan (2013): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of evaluation*. 3. Auflage. London: Routledge.
- Dencik, Lars (1989): *Growing Up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State*. In: *Acta Sociologica* 32, H. 2, S. 155–180.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Gillies, Val (2011): *From Function to Competence: Engaging with the New Politics of Family*. In: *Sociological Research Online* 16, H. 4, S. 109–119.
- Göbel, Sabrina/Bollig, Sabine (im Erscheinen): *Doing Shared Care in ECEC Institutions*. In: Bollig, Sabine/Groß, Lisa (Hrsg.): *Practicing the Family. The Doing and Making of Family In, With and Through Education and Social Work*. Bielefeld: Transcript.
- Großkopf, Steffen (2020): *Pädagogische Begriffsproduktion und Ideologie: Das Beispiel Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. In: Großkopf, Steffen/Winkler, Michael (Hrsg.): *Reform als Produktion. Ideologiekritische Blicke auf die Pädagogik*. Würzburg: Ergon, S. 93–116.
- Hirschauer, Stefan (2014): *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43, H. 3, S. 170–191.
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.) (2004): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Janssen, Jeroen/Vandenbroeck, Michel (2018): *(De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks*. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 26, H. 6, S. 813–832.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karila, Kirsti (2006): *The significance of parent-practitioner interaction in early childhood education*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 7, H. 1, S. 7–24.
- Kelle, Helga (2001): *Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 21, H. 2, S. 192–208.
- Kesselhut, Kaja (2015): *Machtvolle Monologe. „Elterngespräche“ als Herstellungsorte von Differenz*. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–22.
- Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja/Cloos, Peter (2022): *Polyvalenz und Vulneranz. Empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Langley, Ann/Lindberg, Kasja/Mørk, Björn Eric/Nicolini, Davide/Raviola, Elena/Walter, Lars (2019): *Boundary work among groups, occupations, and organizations: From cartography to process*. In: *The Academy of Management Annals* 13, H. 2, S. 704–736.
- Lehrer, Joanne/Hadley, Fay/Van Laere, Katrien/Rouse, Elizabeth (2022): *Relationships with Families in Early Childhood Education and Care. Beyond Instrumentalization in International Contexts of Diversity and Social Inequality*. London: Routledge.
- Manning, Stephan (2004): *Public Private Partnership as „Negotiated Order“*. In: *Berliner Journal für Soziologie* 14, H. 1, S. 95–112.
- Menzel, Britta (2022): *Kinderperspektiven auf institutionalisierte Elterngespräche in Kindertageseinrichtungen*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15, H. 1, S. 31–45.
- Mierendorff, Johanna (2010): *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*. Weinheim und München: Juventa.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian (2021): *Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas*. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): *„Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 180–198.

- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282–301.
- Reitz, Eva (2022): Differenz und Herstellung von Differenz in institutionell gerahmten Gesprächen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertageseinrichtungen. *Kindheitsforschung – Working Paper* 5. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Reyer, Jürgen (2015): Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: Penn State University Press.
- Schmidt, Robert/Volbers, Jörg (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40, H. 1, S. 24–41.
- Schnoor, Oliver (2021): Kinder als Außenseiter der Organisation – Pädagogik als Verarbeitung von Nichtmitgliedern. In: Schröer, Andreas/Köngeter, Stefan/Manhart, Sebastian/Schröder, Christian/Wendt, Thomas (Hrsg.): *Organisation über Grenzen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 279–292.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2): In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, H. 1, S. 353–402.
- Star, Susan Leigh (2015): Die Struktur schlecht strukturierter Lösungen. Grenzobjekte und heterogenes verteiltes Problemlösen. In: *Navigationen – Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften* 15, H. 1, S. 57–77.
- Thon, Christine (2022): Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und Familie als ihr konstitutives Außen. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–36.
- Zehbe, Katja/Cloos, Peter (2021): Normfokussierungen: Empirische Perspektiven auf Elterngespräche in inklusiven Kindertageseinrichtungen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 4.