

Nentwig-Gesemann, Iris; Gerstenberg, Frauke; Kallfaß, Annika; Rothe, Antje Professionalisierung in der Frühpädagogik aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]:
*Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und
Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S.
297-311*



Quellenangabe/ Reference:

Nentwig-Gesemann, Iris; Gerstenberg, Frauke; Kallfaß, Annika; Rothe, Antje: Professionalisierung in der Frühpädagogik aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 297-311 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256517 - DOI: 10.25656/01:25651

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256517>

<https://doi.org/10.25656/01:25651>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Iris Nentwig-Gesemann, Frauke Gerstenberg,
Annika Kallfaß und Antje Rothe*

Professionalisierung in der Frühpädagogik aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie

Abstract

Die „notorische Diskrepanz“ von Regel und Praxis bzw. Norm und Habitus (Bohnsack 2020, 66 und 88), erscheint im Feld der Frühpädagogik besonders komplex – zum einen aufgrund des Mandats, das den Kitas als Einrichtungen der Bildung, Erziehung und Betreuung übertragen wird, zum anderen aufgrund der Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume, die in der Praxis von Kindertageseinrichtungen in ihrer Überlagerung beobachtet werden können. Die damit verbundene Herausforderung der Sicherung einer konstituierenden Rahmung muss von den verschiedenen Akteursgruppen, die zudem über ungleiche Möglichkeiten verfügen, ihre Rahmungen einzubringen, geleistet werden. In einer analytischen Zusammenschau illustriert der Beitrag verschiedene Wege empirischer Konturierung und theoretischer Konzeptionierung einer professionalisierten bzw. sich professionalisierenden frühpädagogischen Praxis, deren Reflexivität zentral im praktischen Handeln und den damit verbundenen Erfahrungen der frühpädagogischen Fachkräfte fundiert ist. Aufgezeigt wird, inwieweit praktische Reflexionen und Erfahrungsreflexionen auf Ebene der frühpädagogischen Praxis Konsistenz und Transparenz insoweit abzusichern vermögen, dass von ‚professionellem‘ Handeln gesprochen werden kann.

Schlagworte

Praxeologische Wissenssoziologie, konstituierende Rahmung, Frühpädagogik, Kindertageseinrichtungen, implizite Reflexion

Im Unterschied zu familiären und anderen informellen Kontexten, in denen Kinder sowohl erzogen werden als auch lernen, begegnen frühpädagogische Fachkräfte ihrer Klientel – vor allem Kindern und ihren Eltern – innerhalb eines organisationalen Rahmens. Wie Professionelle in anderen *people processing organizations* haben sie keine andere Möglichkeit, als sich ihre „relevante Umwelt, also das Handeln der Klientel und deren Biografie, in einer Art und Weise reformulierend anzueignen, welche dieses mit Bezug auf organisationale Normen und Rollenbe-

ziehungen entscheidbar macht“ (Bohnsack 2020, 33). Das bedeutet, dass Fachkräfte den Kindern und Eltern nicht ohne einen – wie auch immer ausgestalteten – Bezug auf ihre frühpädagogische Expertise sowie auf die normative Programmatik der Kindertageseinrichtung (Kita), in der sie arbeiten, begegnen können. Professionalisiertes bzw. sich professionalisierendes Handeln (vgl. zur Unterscheidung die Einleitung von Bohnsack, Bonnet & Hericks in diesem Band) ist aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie insofern immer auch als dezidiert *organisationales* Handeln zu verstehen, das einen gewissen Grad an Konsistenz aufzuweisen hat: Die jeweilige, organisational bedingte (Fremd-)Rahmung der Klientel muss im Sinne der Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraumes von den Fachkräften habitualisiert und routinisiert hervorgebracht und gesichert werden und somit auch für ihre Klientel zumindest prinzipiell nachvollziehbar bzw. verlässlich sein. Diese Form der (Selbst-)Ausrichtung der in einer Organisation tätigen Akteur:innen wird nach Bohnsack wesentlich durch die Logik der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020, Kap. 4) strukturiert.

Diese konstituierende Rahmung wird sowohl in der konkreten Interaktionspraxis frühpädagogischer Fachkräfte mit Kindern oder Eltern als auch virtuell (re)produziert, beispielsweise in Teamgesprächen *über* die kollektive Bearbeitung von virtualen Identitätsnormen, die auch spezifische Bilder bzw. Vorstellungen von Kindern oder Familien bzw. Eltern transportieren. Sie bleibt, „da es sich um ein handlungspraktisches, in die Praxis eingelagertes, Wissen handelt, zumeist und – angesichts der Anforderungen der Routine – auch notwendigerweise weitgehend unthematisiert“ (Bohnsack 2020, 32; vgl. dazu auch Gerstenberg, Krähnert & Cloos 2019, 107). In Kitas vollzieht sich demnach ein ähnlicher Prozess, wie ihn Garfinkel (1967) in seinen Analysen zu psychiatrischen Kliniken beschrieben hat: Durch den Aufnahmeakt in die Organisation entsteht eine „stillschweigende vertragsähnliche“ Beziehung, deren „weitgehend unthematisierte Funktion“ (Bohnsack 2020, 34) ganz wesentlich darin besteht, die Kinder und ihre Eltern in einer Art und Weise zu „normalisieren“ („normalize“, Garfinkel 1967, 203), welche es ermöglicht, von einer grundsätzlichen Kompatibilität zwischen den Zielen, Erfordernissen und Praktiken der Organisation und ihrer Klientel auszugehen.¹

„Eine derartige konstituierende Rahmung erstreckt sich [somit] nicht allein auf die professionalisierte Gestaltung dessen, was Gegenstand der pädagogischen [...] Interaktion ist, sondern weitergehend auch auf die Gestaltung oder Organisation dieser Interaktion selbst, also auf deren Sozialität, auf die Interaktionsorganisation“ (Bohnsack 2020, 35).

Wie sich die Interaktionen zwischen den beruflichen Akteur:innen und ihrer Klientel im Bereich der Frühpädagogik gestalten, kann auf der Ebene der *pro-*

1 Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und den Normalisierungspraktiken in sog. „Schnupperstunden“ der Kindergartenkinder in ihrer zukünftigen Klasse vgl. Blaschke-Nacak 2012.

ponierten Performanz zum Beispiel anhand von Teamgesprächen (vgl. den Beitrag von Gerstenberg & Cloos in diesem Band) oder Gruppendiskussionen unter Fachkräften (vgl. die Beiträge von Rothe, Kallfaß sowie Nentwig-Gesemann in diesem Band) rekonstruiert werden. In den Erzählungen und Beschreibungen der Fachkräfte dokumentieren sich ihre handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf die ihnen anvertrauten Kinder und deren Eltern. Die Rekonstruktion von Videografien, die zudem einen empirischen Zugang zur konkreten Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern (vgl. den Beitrag von Rothe in diesem Band) bzw. zwischen Fachkräften und Eltern (vgl. den Beitrag von Kallfaß in diesem Band) eröffnen, bietet zudem die Möglichkeit, auf der Ebene der *performativen Performanz* die Diskurs- oder Interaktionsorganisation zwischen Fachkräften und ihrer Klientel zu interpretieren. Anhand solcher Analysen wird deutlich, ob und vor allem *wie* die jeweiligen Gesprächs- und Interaktionsteilnehmenden – also die Fachkräfte auf der einen, Eltern und Kinder auf der anderen Seite – zur Steuerung der Kommunikation und Interaktion innerhalb der Organisation Kita beitragen können oder nicht. Dabei spielt in Auseinandersetzung mit der Frage nach der konstituierenden Rahmung im Bereich von Organisationen eine zentrale Rolle, inwiefern die bereits beschriebenen Praxen der Normalisierung eine weitgehend reibungslose und als verlässlich erlebte Routine der Akteur:innen und ihrer Interaktionen absichern, die mit den strukturellen Bedingungen und Interessen des organisationalen frühpädagogischen Settings kompatibel ist (vgl. den Beitrag von Gerstenberg & Cloos in diesem Band).

In diesem Verständnis können hinter die konstituierende Rahmung der Organisation sowohl handlungsleitende Orientierungen einzelner Organisationsakteure als auch pädagogische Herausforderungen und Dilemmata zugunsten der Aufrechterhaltung der *Corporate Identity* und der Praxis der Routine der Organisation, ‚zurücktreten‘ sowie durch organisationale Bezugsprobleme substituiert werden (vgl. hierzu auch Maier 2019, 112ff; Klages, Gerstenberg & Blaschke-Nacac 2019, 276ff.). Daher kann es empirisch auch der Fall sein, dass die konstituierende Rahmung die (verdeckte) Subsumierung des zu bearbeitenden pädagogischen ‚Problems‘ unter das Programm der Organisation bezeichnet und in dieser Weise als „organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus“ fungiert (Bohnsack 2017, 135).

Die dynamischen Entwicklungen im Bereich der Frühpädagogik in den letzten zwanzig Jahren (u. a. Teil-Akademisierung der Fachkräfte, Einführung verbindlicher Bildungsprogramme bzw. -pläne, Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz) waren und sind mit einer sprunghaften Zunahme an Erwartungen und Handlungsimperativen verbunden, die von Kitas bzw. pädagogischen Fachkräften ausbalanciert werden müssen. Die Frage, was als *der* Gegenstand der Frühpädagogik gelten bzw. welche Funktionen frühpädagogische Einrichtungen erfüllen sollen, wird sehr unterschiedlich beantwortet. Honig (2012) beschreibt etwa Funktionen

von Kindertagesstätten, die über Erziehung und Bildung von (Klein-)Kindern weit hinausgehen: Gleichstellung von Frauen und Männern, Armutsbekämpfung, soziale Inklusion und Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Ungeachtet dessen scheint für die Legitimation professionellen Handelns eine gesellschaftliche Lizenz notwendig, die die Fachkräfte mit bestimmten Kernaufgaben betraut, welche dem Gemeinwesen zugutekommen und ihnen eine Berechtigung zusprechen, dem Anbefohlenen – bspw. dem Kind oder den Eltern – bestimmte „Problembearbeitungsmaßnahmen“ zur Verfügung zu stellen (Schütze 1992, 143; zit. n. Jooß-Weinbach 2012, 19).

Wer folglich, wie die frühpädagogischen Fachkräfte, nicht nur durch ein gesellschaftliches Mandat, sondern auch durch die Eltern selbst legitimiert ist, mithilfe bestimmter angemessener Verfahren in die Sphäre der Familie bzw. in die Entwicklung des Kindes zu intervenieren, der benötigt nicht nur einen sensibilisierten Blick für die Dilemmata und Herausforderungen des frühpädagogischen Handlungsfeldes (Jooß-Weinbach 2012), sondern auch für die damit einhergehenden Anforderungen an die Kernaufgaben² frühpädagogischer Arbeit, die sich wie folgt differenzieren lassen:

1. Aufbau sicherer und interaktionsresonanter bindungsähnlicher Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern als Grundlage für eigenaktive Exploration und Lernen.
2. (Absichtsvolle) Erziehung und sozialisatorische Interaktion.³
3. Begleitung von Selbstbildungsprozessen (vor allem im Modus des Spielens).
4. Anregung und Begleitung von sachbezogenen⁴ Lern- und Bildungsprozessen; Aufbau domänenspezifischer Kompetenzen.

Schon allein angesichts dieser vielfältigen Handlungsanforderungen an die Fachkräfte liegt es auf der Hand, dass in Kitas die Entscheidung, in welchem Rahmen die Arbeit mit Kindern und Eltern stattfinden soll, unterschiedlich ausfallen kann und damit unterschiedliche konstituierende Rahmungen sowie Praxen der Normalisierung denkbar sind. So zeigt z. B. die Studie von Kallfaß (2022 sowie ihr

2 Selbstverständlich gibt es noch andere Kernaufgaben der Frühpädagogik (z. B. Armutsprävention, Sozialraumorientierung).

3 In den ersten sechs Lebensjahren geht es in besonderer Weise darum, Kinder mit den Gepflogenheiten, Werten und Normen eines sozialen bzw. gesellschaftlichen Kontextes vertraut zu machen. Über die expliziten erzieherischen Intentionen hinaus wirkt das gesamte organisationale und interaktionale Milieu einer frühpädagogischen Organisation sozialisierend (vgl. den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band).

4 Da es – forciert durch die Strukturierung der Bildungsprogramme bzw. -pläne in schulfachähnliche Bildungsbereiche – in Kindertageseinrichtungen zwar auch um fachliches Lernen, im Sinne des Erwerbs domänenspezifischen Wissens geht, dies aber die grundlegende Orientierung daran, an den Themen bzw. ‚Sachen‘ der Kinder anzuknüpfen (im Sinne von H. von Hentig 1985: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“) (noch) nicht vollständig verdrängen konnte, sprechen wir im Folgenden vom Sachbezug der Frühpädagogik, um damit eine spezifische, sich von Schule bzw. Unterricht unterscheidende, Form von Fachlichkeit zu unterscheiden.

Beitrag in diesem Band), dass die Bezüge auf die genannten Dimensionen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können. Während sich die einen Kitas das fachliche domänenspezifische und schulvorbereitende Lernen sehr stark zu eigen machen und Abweichungen von altersspezifischen Leistungsnormen (auch mit Hilfe standardisierter Beobachtungsinstrumente) identifizieren und beheben wollen, orientieren sich andere deutlicher am Bild vom Kind als Akteur seiner Bildungsprozesse und am Spielen als Grundmodus kindlichen Lernens. Auch bei Eltern konnten Nentwig-Gesemann und Hurmaci (2021) ähnlich kontrastierende Orientierungen rekonstruieren: Eltern, die die Kita vor allem als Ort verstehen, an dem sich die individuelle Persönlichkeit ihres Kindes entfalten kann, und die Fachkräfte als ressourcenorientierte Bildungsbegleiter schätzen, stehen Eltern gegenüber, die in der Kita einen Ort der optimalen Entwicklungs- und Leistungsförderung ihres Kindes sehen und von den Fachkräften erwarten, dass sie Entwicklungs- und Lerndefizite ausgleichen und eine ‚gute‘ Schulvorbereitung sicherstellen.

Die Komplexität der Etablierung einer konstituierenden Rahmung lässt sich in der Theorie der Praxeologischen Wissenssoziologie durch eine Verdoppelung bzw. Vervielfältigung der „Doppelstruktur“ oder auch „notorischen Diskrepanz“ von Regel und Praxis bzw. Norm und Habitus erklären (Bohnsack 2020, 66 und 88), da die Fachkräfte nicht nur organisationale, sondern auch gesellschaftliche und hier auch milieuspezifische Normen zu berücksichtigen haben (vgl. den Beitrag von Kallfaß in diesem Band). Diese notorische Diskrepanz erscheint im Feld der Frühpädagogik besonders komplex – zum einen aufgrund des zuvor skizzierten Mandats, das den Kitas als Einrichtungen der Bildung, Erziehung und Betreuung übertragen wird, zum anderen aufgrund der Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume, die in der Praxis von Kindertageseinrichtungen in ihrer Überlagerung beobachtet werden können, wie dies in den Beiträgen im Teil III dieses Bandes empirisch nachgezeichnet wird.

In (frühpädagogischen) Organisationen entfaltet sich eine Vielzahl an kollektiven, zum Teil miteinander verwobenen interaktiven Praxen, welche wiederum konjunktive Erfahrungsräume konstituieren können: zwischen Fachkräften und Kindern, zwischen den Kindern, zwischen Fachkräften und Eltern, zwischen den Professionellen als Team sowie zum Teil auch zwischen den Eltern (Nentwig-Gesemann 2018). Innerhalb der Kita als Organisation treffen wir also auf verschiedene interaktionale konjunktive Erfahrungsräume resp. Milieus, z. B. „Teammilieu“, „Peer-Milieus“ und „pädagogische Milieus“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, 134). Dies wird ergänzt durch die Interaktion zwischen Professionellen und Eltern, die ebenfalls – unter bestimmten Bedingungen – zu einer, auf kollektiv geteiltem, handlungspraktischem Wissen beruhenden, konjunktiven Interaktionssphäre werden kann.

Inwiefern zeichnet sich jedoch die Komplexität der konstituierenden Rahmung im frühpädagogischen Kontext durch eine Vervielfältigung der Doppelstruktur von Norm und Praxis aus, die von allen beteiligten Akteur:innen bzw. Akteursgruppen dieser verschiedenen skizzierten Milieus zu bearbeiten bzw. zu bewältigen ist?

Auf der Ebene der Norm können mehrere Dimensionen unterschieden werden:

1. *Gesellschaftliche*, d. h. *institutionalisierte* Normen, Rollen- und Identitätserwartungen zeigen sich in frühpädagogischen Arbeitskontexten etwa in den programmatischen Konstrukten der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ zwischen Fachkräften und Eltern oder auch der „Ko-Konstruktion“ als Modus frühpädagogischer Bildungsarbeit und dokumentieren sich z. B. in den Bildungsplänen der Bundesländer und in Ausbildungscurricula.
2. Auf der Ebene der jeweiligen *Organisation* haben wir es mit kodifizierten Normen, Programmatiken (z. B. Konzeptionen einzelner Träger, vgl. den Beitrag von Rothe in diesem Band), Regularien, methodischen Arbeitsweisen und Prinzipien zu tun, die bereits als eine ‚Antwort‘ auf aktuelle gesellschaftliche Normierungsimpulse und auf die Anforderungen der Praxis verstanden werden können. Kindertageseinrichtungen können sich zum Beispiel in Referenz auf ihre jeweilige Einrichtungskonzeption als Sprach- oder Inklusions-Kita verstehen oder sich einem bestimmten reformpädagogischen Konzept verschreiben. Die Handlungspraxis in Organisationen hat sich folglich zu diesen beiden Ebenen der Norm, der gesellschaftlichen und der organisationsinternen, in ein Verhältnis zu setzen. Mehrere praxeologisch angelegte Studien konnten zeigen, dass veränderte normative Programmatiken *allein* die Etablierung einer veränderten Praxis im Kita-Alltag *nicht* abzusichern vermögen (wie dies etwa nach der Wiedervereinigung oder im Zuge der Einführung der länderspezifischen Bildungsprogramme bzw. -pläne zu beobachten war; vgl. dazu Nentwig-Gesemann 1999; Viernickel u. a. 2013).
3. Auch auf der Ebene der *frühpädagogischen Fachkräfte* ist eine Spannung von Norm und Habitus zu konstatieren, welche die milieuspezifische Herkunft der Fachkräfte betrifft. Ihre besondere Bedeutung erhält sie nicht zuletzt aus der expliziten Aufgabe der *Erziehung* von Kindern. Wenn es um die Praxis von Erziehung geht – und nicht ausschließlich um Bildung im Sinne der Vermittlung von Sachkompetenzen oder um die Ermöglichung und Begleitung von (Selbst-)Bildungsprozessen –, dann kommt noch eine weitere Ebene der Norm hinzu, die mit den Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen der Fachkräfte im Zusammenhang steht. Da im Rahmen von Erziehung den pädagogischen Fachkräften auch die Verantwortung dafür zugeschrieben wird, dass Kinder Werte und Normen bzw. kulturell erwünschte Verhaltensweisen erlernen, spielt die Art und Weise, *wie* sie ihre Beziehungen mit den Kindern gestalten (vgl. dazu die Differenzierungen

in den Beiträgen von Rothe und Kallfaß in diesem Band; sowie in Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, 140ff.), ebenfalls eine entscheidende Rolle. In der konkreten Beziehungsgestaltung etwa greifen Fachkräfte immer auch auf ihre eigenen expliziten und impliziten Erziehungserfahrungen und -vorstellungen zurück (vgl. Rothe 2019). Diese nur zum Teil einer expliziten Reflexion zugänglichen Norm- und Wertvorstellungen, die mit der milieuspezifischen Herkunft der Fachkräfte zusammenhängen, sind zum einen mit den gesellschaftlichen und zum anderen mit den organisationsbezogenen Normen in Bezug zu setzen (siehe den Beitrag von Nentwig-Gesemann in diesem Band). Spannungen und Inkongruenzen sind dabei nicht nur individuell auf der Ebene der einzelnen Fachkraft zu bearbeiten, sondern wiederum in Teamgesprächen über eine kollektive Abarbeitung an virtualen Identitätsnormen derart zu normalisieren, dass sie in die alltägliche Praxis ihrer Organisation integriert werden können (siehe den Beitrag von Gerstenberg & Cloos in diesem Band). In beiden Fällen ist – sowohl auf der Ebene der impliziten Reflexion (Bohnsack 2020, Kap. 6; Nentwig-Gesemann 2022) als auch über explizite Praxen der Normalisierung (Gerstenberg, Krähnert & Cloos 2019)⁵ – ein notorisches Spannungsverhältnis zu bearbeiten.

In diesem Zusammenhang stellt sich darüber hinaus auch die empirische Frage der Rahmungshoheit⁶, also die Frage danach, welche Möglichkeiten die verschiedenen Akteur:innen haben, ihre eigenen Rahmungen auf der Ebene gesellschaftlich vorgeprägter Identitätsnormen (z. B. durch Vorstellungen bzw. ‚Bilder‘ von Kindern) in den Diskurs einbringen zu können bzw. ihnen Geltung zu verschaffen (vgl. den Beitrag von Gerstenberg & Cloos in diesem Band sowie Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, 137).⁷ Die Form der Essentialisierung auf primär organisationale Sinnerzeugung, die der Logik der konstituierenden Rahmung zu Grunde liegt und die Bohnsack auch als „vorgängige Entscheidung oder Entscheidungsprämisse“ (Bohnsack 2020, 34) bezeichnet, versteht er „im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie noch nicht als Machtausübung, aber als Voraussetzung für diese wie aber auch für andere Varianten der jeweiligen organisationalen Entscheidungsfindung“ (ebd.).

5 Bei Teamgesprächen ist in diesem Zusammenhang von Praktiken der Re-Fokussierung oder Rahmenmodulationen die Rede (Gerstenberg, Krähnert & Cloos 2019, 91ff.). Diese Praktiken führen dazu, dass der Gesprächsrahmen vom Team im Sinne der Organisationskultur (also auf kommunikativer Ebene) miteinander bearbeitet und die Arbeitsfähigkeit der Fachkräfte darüber erhalten werden kann (vgl. ebd.).

6 Mit dem Begriff weisen die Autorinnen ebenfalls darauf hin, dass in einer generational strukturierten Gesellschaft diese Möglichkeiten zwischen Kindern und Erwachsenen grundlegend ungleich verteilt sind.

7 Die Frage der Rahmungshoheit ist umso bedeutsamer, wenn es sich um asymmetrische Beziehungskonstellationen handelt, wie dies in der Fachkraft-Kind-Interaktion der Fall ist (vgl. hierzu auch Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, 137).

Betrachten wir darüber hinaus die Kinder als milieubildende Akteure, die an der Hervorbringung von Milieus in der Kita beteiligt sind, dann ist offenkundig, dass das, was sich sozialisatorisch im Kita-Alltag vollzieht, weit über die expliziten und impliziten Erziehungsabsichten und -vorstellungen der Fachkräfte hinausreicht. Das Ergebnis dieser komplexen Vermittlungsprozesse bezeichnen wir in der Praxeologischen Wissenssoziologie allgemein als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* und im Kontext von Organisationen als *konstituierende Rahmung* (Bohnsack 2017, Kap. 4, und in diesem Band): Auf dieses handlungsleitende Wissen, das ein habituell-selbstverständliches, nicht explizierungsbedürftiges Interagieren oder Miteinandersprechen der verschiedenen Akteur:innen im Alltag dennoch möglich macht und absichert, treffen wir, wenn wir im Feld der Frühpädagogik forschen.

4. Die gesellschaftlichen, organisations- und akteurspezifischen Normen bzw. die konstituierende Rahmung, die sich in einer Kita dadurch ausgeprägt hat, dass eine (wie auch immer geartete) Vermittlung zwischen (auch virtualen Identitäts-) Normen und der Praxis stattgefunden hat, treffen nun wiederum auf die Orientierungsrahmen von Eltern und deren unterschiedliche Milieus. Sehr viel intensiver als bspw. im Feld Schule sehen sich Professionelle und Eltern in Kitas zur Zusammenarbeit aufgefordert. Im frühpädagogischen Common Sense wird sich hier häufig an dem unter (1) skizzierten normativen Konstrukt der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ orientiert (Betz u. a. 2017; 2019; Nentwig-Gesemann & Hurmaci 2021). Auch die Eltern haben normative Vorstellungen von Erziehung und Bildung und insofern eine im Spannungsverhältnis dazu stehende pädagogische Praxis habitualisiert, die sich in einen Bezug zu gesellschaftlichen Normen ‚guter‘ Erziehung gesetzt hat.

Während sich die vier folgenden Beiträge dieses Abschnitts insbesondere im Hinblick auf den spezifischen gewählten Gegenstand und die mehr oder weniger starke Berücksichtigung der oben erwähnten Betrachtungsebenen unterscheiden (s.u.), weisen sie in der Wahl der Praxeologischen Wissenssoziologie sowie der Dokumentarischen Methode und, damit verbunden, der Auseinandersetzung mit der dargelegten mehrfachen Doppelstruktur von Norm und Praxis eine Gemeinsamkeit auf.

Die vorliegende Einleitung zum Forschungsfeld Frühpädagogik soll dazu beitragen, die empirischen Gehalte der Einzelbeiträge auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich des gewählten Fokus, der Betrachtungsebenen und methodischen Entscheidungen zu beleuchten und auf ihr Erkenntnispotenzial in Bezug auf die Bedeutung der Logik unterschiedlicher Praxen im frühpädagogischen Feld zu befragen. Damit werden immer auch die jeweiligen Limitationen offenbar, die sich aus der gewählten Fokussierung auf einige der vorgestellten Betrachtungsebenen ergeben. Jedes vorgestellte Forschungsprojekt trifft hierbei

unvermeidbar auf Limitationen hinsichtlich des Horizonts der Erkenntnisfähigkeit. Die folgenden vier Beiträge unterscheiden sich u. a. maßgeblich im Hinblick darauf, welche dieser Milieus bzw. Spannungsfelder sie vertiefend in den Blick nehmen und welche Erkenntnispotenziale sich damit eröffnen bzw. verschließen. Dieser Zuschnitt auf einen spezifischen Gegenstand und ausgewählte Ebenen der Betrachtung folgt insofern auch einem pragmatischen Forschungsprinzip, das die Validität des Erkenntnisvollzugs durch die Möglichkeit der Systematik der Welterschließung auf der Grundlage einer Reduktion von Komplexität und damit letztlich auch zu Ungunsten der erfassten Vielfältigkeit abzusichern sucht. Diese forschungspragmatische Beschränkung der Welterschließung berührt ganz grundlegende wissenschaftstheoretische Fragen. Bei Mannheim (1952, 234) wird darunter die „Aspektstruktur“ der Erkenntnis bzw. die Seinsgebundenheit des Wissens verstanden, an die auch das in der Praxeologischen Wissenssoziologie relevante Konzept der Standortgebundenheit anschließt. Erkenntnisvollzüge sind damit zwangsläufig auch in ihrer Begrenztheit kritisch zu reflektieren.

Der Beitrag von Kallfaß beschäftigt sich mit der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertagesstätten. In der gesellschaftlichen Öffentlichkeit hat sich das Leitbild einer *partnerschaftlichen Zusammenarbeit* im Sinne einer *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* weitgehend durchgesetzt (Betz u. a. 2017; Cloos & Karner 2010; Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönnau 2006; Stange 2013; Textor 2000). Es lässt sich jedoch feststellen, dass unter dem Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eine große Bandbreite an Ideen und Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte firmiert und es noch weitgehend offen ist, ob und wie sich dieses Konzept in der *interaktiven Praxis* in den Kindertagesstätten wiederfindet. Aus diesem Grund wurden in dem Dissertationsprojekt, auf dem der Beitrag beruht, zwei unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume innerhalb der Organisation Kindertagesstätte in den Blick genommen. Zum einen wurden *Gruppendiskussionen* mit den frühpädagogischen Fachkräften *über* ihre Arbeit mit den Eltern geführt. Zum anderen wurde die interaktionale Handlungspraxis zwischen Fachkräften und Eltern in *videografierten Eltern- bzw. Entwicklungsgesprächen* analysiert. Die Ergebnisse sind somit geeignet, Aussagen darüber zu treffen, *wie* die Fachkräfte die Eltern in zwei unterschiedlichen organisationalen Milieus der Kindertagesstätte implizit (fremd-)rahmen. In den Analysen zeigte sich, dass in nahezu allen Kitas die konstituierenden Rahmungen in den beiden organisationalen Milieus, demjenigen der Fachkräfte untereinander und demjenigen zwischen Fachkräften und Eltern, in homologer Weise strukturiert sind. Dies weist somit darauf hin, dass die Kita insgesamt als Milieu oder konjunktiver Erfahrungsraum gelten kann.

Ob wir es in den organisationalen Milieus mit konjunktiven Erfahrungsräumen und konstituierenden Rahmungen zu tun haben, entscheidet über die Professionalität der beobachteten Praxis. Die Frage, wie diese unterschiedlichen Realisie-

rungen professionalisierten Handelns in normativer Hinsicht zu bewerten sind, wird im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie nicht unter Bezugnahme auf theoretische Maßstäbe beantwortet. Vielmehr werden die diskursethischen Prinzipien, die sich in der Handlungspraxis der Akteur:innen dokumentieren, miteinander verglichen und Präferenzen für spezifische Praxen begründet. Im Beitrag werden unter (diskurs-)ethischen Gesichtspunkten diejenigen Organisationsmilieus präferiert, in denen in der Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern diskursive Bedingungen geschaffen werden, welche heterarchische Beziehungen und eine autonome Verständigung zwischen den Beteiligten ermöglichen. Interaktionsstrukturen, die einseitig durch die Norm(alitäts)vorstellungen der Fachkräfte bestimmt sind, werden hingegen als weniger gelungene professionalisierte Praxis wahrgenommen. Sie führen zu einer moralischen Beurteilung der Eltern als Gesamtpersonen und verhindern eine offene Auseinandersetzung über Rahmeninkongruenzen.

In Beitrag von Rothe werden Ergebnisse einer Habilitationsstudie⁸ vorgestellt, welche die Forschungsfrage nach der kollektiven Verhandlung von Professionalität in Kita-Teams in den Vordergrund stellt. Diese Forschungsfrage entstand in Auseinandersetzung mit der Beobachtung, dass frühpädagogische Fachkräfte und Fachkräfte-Teams über die letzten Jahrzehnte mit deutlich gestiegenen und bei weitem nicht konsistenten Erwartungen und Anforderungen konfrontiert werden, was daher als komplexes Angebot potenzieller Orientierungen zu verstehen ist (Viernickel u. a. 2013) und in eine Orientierungsungewissheit münden kann. Vor diesem Hintergrund bezieht sich das Erkenntnisinteresse des Habilitationsprojektes auf den Umgang von Kita-Teams mit solchen externen Erwartungen und Standards und auf die Herstellung (eigener) handlungsleitender Orientierungen auf propanierter und performativer Ebene.

Zur Untersuchung dieser Orientierungen auf der Ebene der proponierten Performanz werden *Gruppendiskussionen* mit zehn Fachkräfte-Teams herangezogen, die jeweils zu zwei Erhebungszeitpunkten im Winter 2018/19 und 2019/20 erhoben wurden. Die Berücksichtigung der Ebene der performativen Performanz erfolgt durch die im Rahmen einer ethnografischen Teilstudie mit dem Ansatz der fokussierten Ethnografie (vgl. Knoblauch 2001) erhobenen Interaktionspraxis zwischen Fachkräften und Kindern. Diese Erhebungen mittels teilnehmender Beobachtung wurden durch Audioaufnahmen und Videografien ergänzt.

Das dem Habilitationsprojekt zugrundeliegende Verständnis von Professionalität bezieht sich auf das zentrale und in den einleitenden Beiträgen dieses Bandes eingeführte Konzept der konstituierenden Rahmung. Professionalität wird dabei

8 Die im Habilitationsprojekt zentralen Daten wurden im Rahmen des Verbundprojektes *Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen* (KoAkiK, Laufzeit 01/2017-03/2020) erhoben, das in Kooperation der Leibniz Universität Hannover und der Medizinischen Hochschule Hannover durchgeführt wurde.

bezugnehmend auf die Praxeologische Wissenssoziologie als professionelle bzw. organisationale Praxis verstanden. Dazu gehört auch die Fremdrahmung, d. h. die (mehr oder weniger verdeckte) Subsumierung des zu bearbeitenden Problems unter die Eigenlogik der Organisation, d. h. den hier geltenden Orientierungsrahmen. Als professionell bzw. professionalisiert ist dabei also ein auf allen Handlungsebenen wiederkehrendes und wiedererkennbares Prinzip der Rahmung des Handlungsproblems zu verstehen. Es geht dabei vor allem um die Frage nach der Etablierung einer kohärenten und konsistenten Praxis mit der Klientel als Voraussetzung für ein professionalisiertes Milieu, nicht um eine Bewertung des Grades der Professionalität nach Kriterien, welche der Praxis äußerlich sind. Erst in einem *zweiten Schritt* geht es dann um die Bewertung der jeweiligen Praxis nach diskursethischen Prinzipien auf der Grundlage einer komparativen Analyse mit anderen empirisch zu beobachtenden Praxen (vgl. dazu die einleitenden Beiträge in diesem Band sowie Bohnsack 2020, Kap. 11).

Im Beitrag von Gerstenberg & Cloos wird mittels ausgewählter empirischer Ergebnislinien aus einer umfassenderen komparativen Studie zu kindheitspädagogischen Teamgesprächen aufgezeigt, *dass* und *inwiefern* die Performativität des Handelns in Professionsfeldern *feldspezifisch* gerahmt ist. Diese Beobachtungen weisen einige Übereinstimmungen mit der Kategorie der *konstituierenden Rahmung* auf, wie sie im Zentrum dieses Bandes steht (vgl. dazu die einleitenden Beiträge in diesem Band). In dem Beitrag wird argumentiert, dass es bei professionstheoretisch gerahmten empirischen Studien notwendig erscheint, sich damit auseinanderzusetzen, wie die Feldspezifik im jeweiligen Forschungsansatz berücksichtigt werden kann. So sei es vor diesem Hintergrund bspw. nicht ausreichend, allgemeine professionstheoretische Überlegungen auf spezifische Praxisfelder zu übertragen und hierbei vorab bestimmen zu wollen, was dort jeweils als professionell zu gelten hat. Auch kann es dieser Erkenntnis nach nicht sinnvoll sein, über empirische Ergebnisse die generelle Professionalisierungsbedürftigkeit von Praxis zu belegen. Denn in der Kindheitspädagogik treffen (bildungs-)politische und (fach-)wissenschaftliche Transformationserwartungen nicht auf *ein* Feld, sondern auf differierende Logiken und konstitutive Bezugsprobleme, die die Implementationsmöglichkeiten und -neigungen der Akteur:innen dieses Handlungsfeldes bestimmen. Insofern lässt sich der Beitrag auch als Plädoyer verstehen, Professionalisierungsansinnen zwar mit einer Klarheit darüber zu versehen, was unter Profession und Professionalität überhaupt verstanden werden kann, zugleich jedoch nach Beschreibungsformen zu suchen, die *die feldspezifischen Bedingungen ihrer Möglichkeit* stets mit reflektieren.

Nentwig-Gesemann geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Professionalisierungsprozesse auf verschiedenen Ebenen der Reflexion angestoßen werden können. Die für die Bewältigung von Praxis wesentliche Form der Reflexion findet immer innerhalb der Praxis, im Vollzug pädagogischer Interaktionen, in der Be-

wältigung herausfordernder Situationen statt. Mit „reflection-in-action“ (Schön 1983) ist diese im Handlungsvollzug selbst stattfindende, *implizite oder praktische Reflexion* gemeint, bei der es nicht um ein *theoriebasiertes Reflektieren über Praxis* geht, sondern um das aufmerksame Wahrnehmen von habituellen Orientierungen (z. B. einer Familie oder eines Kindes), die den eigenen fremd und zunächst unverständlich sind. Kubisch (2018) spricht im Kontext Sozialer Arbeit von „Habituensensibilität“. Die praktische Reflexion zielt dabei auf das experimentelle, dialogische (nicht machtsstrukturierte oder gar willkürliche) Suchen nach der Etablierung einer gemeinsamen und kongruenten Interaktionspraxis. Vom rationalistischen, theoriebasierten Reflektieren über Praxis und von der praktischen Reflexion lässt sich im Rahmen von Professionalisierung dann noch die „*Erfahrungsreflexion*“ oder das „*Reflektieren über Erfahrung*“ (Nentwig-Gesemann 2022, 56) unterscheiden, das insbesondere dann angestoßen wird, wenn die „Diskrepanz von Norm und Praxis, von Norm und Habitus, welche uns in Organisationen [...] in verschärfter, gleichsam verdoppelter, Weise begegnet“, sichtbar wird bzw. aufricht (Bohnsack 2020, 61).

Dem Beitrag liegt die dokumentarische Analyse von (in einem Prä-Post-Design durchgeführten) Gruppendiskussionen mit Fachkräften zugrunde. Diese haben an einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“⁹ (Nentwig-Gesemann u. a. 2020), teilgenommen, in deren Verlauf sie selbst Gruppendiskussionen mit Kindern durchgeführt hatten. Die Auswertung der Gruppendiskussionen mit den Fachkräften zielte auf die Frage, ob und wie es gelingen kann, diese auf der Ebene ihres impliziten Wissens, ihrer Praxis mit den Kindern, zu einer impliziten Reflexion und ggf. auch einer Erfahrungsreflexion ihrer pädagogischen Handlungspraxis herauszufordern. Die Weiterbildung selbst konfrontierte die Teilnehmer:innen mit ungewohnten und komplexen normativen Anforderungen, Verhaltens- und Rollenerwartungen. Diese haben sich im Konstrukt der ‚forschenden Haltung‘ frühpädagogischer Fachkräfte bzw. deren Adressierung als forschende Praktiker:innen vor allem im Zuge der Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge in den letzten 15 Jahren niedergeschlagen (Nentwig-Gesemann 2007; 2013; 2017).

Es war demzufolge zu erwarten (und beabsichtigt), dass die in ihrer Berufspraxis bereits konstituierte Balance der konfligierenden Ansprüche zwischen institutionellen und organisationalen Normen einerseits und ihrer Praxis andererseits – also ihre konstituierende Rahmung – durch die mit der Weiterbildung verbundenen

9 Die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven wurde im Rahmen des Projekts *Achtung Kinderperspektiven – Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln* (<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/fruehkindliche-bildung/projektnachrichten/achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln>) ausgearbeitet und in zwei Weiterbildungsdurchgängen realisiert. Die Evaluation wurde nach den Prinzipien der Dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2010) durchgeführt.

Zumutungen aus dem Gleichgewicht geraten würde. Dabei dokumentierten sich in den Gruppendiskussionen Spannungsverhältnisse auf verschiedenen Ebenen: Zum Teil gerieten die Fachkräfte mit den organisationalen Normen ihrer Kita oder des Trägers in Konflikt, zum Teil erlebten sie aber auch Orientierungsdilemmata, die auf ihre eigenen habituellen Orientierungen im Hinblick auf Erziehung und die Ausgestaltung der generationalen Ordnung zurückzuführen waren, die sie nicht so ohne Weiteres in Übereinstimmung mit den in der Weiterbildung vermittelten Orientierungen bringen konnten.

Die Analysen zeigen darüber hinaus, dass es neben der Erfahrung von Inkongruenzen und Spannungen auch eine fokussierte Erfahrung von Kongruenz gab: In den Erzählungen der Fachkräfte über ihre Forschungserlebnisse dokumentiert sich, dass die in der Weiterbildung forcierte grundlegend dialogisch bzw. metakommunikativ angelegte Gesprächs- und Interaktionspraxis mit den Kindern zu Erfahrungen der Rahmenkongruenz und des Agierens in einem geteilten Orientierungsrahmen führten. Da im Projektkontext keine (videobasierten) Beobachtungen durchgeführt werden konnten, geben die Gruppendiskussionen mit den Fachkräften lediglich einen Einblick in die proponierte Performanz und vermögen nichts darüber auszusagen, ob und wie im weiteren Verlauf die konstituierende Rahmung in der jeweiligen Kita tatsächlich, d. h. in performativer Performanz, in eine neue Balance mit anderen Akzentuierungen gebracht werden konnte.

In einer Zusammenschau der Beiträge lässt sich sagen, dass der praxeologische Zugang und die dokumentarische Analyse von Elterngesprächen (im Beitrag von Kallfaß), Teamgesprächen (im Beitrag von Gerstenberg & Cloos), Gruppendiskussionen mit frühpädagogischen Fachkräften (in den Beiträgen von Kallfaß, Nentwig-Gesemann und Rothe) sowie pädagogischen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern (im Beitrag von Rothe) dafür sensibilisiert, dass es von zentraler Bedeutung ist, wie und über welche organisationalen Bezugsprobleme pädagogische Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, zwischen Fachkräften und Eltern oder die Zusammenarbeit von Teams in ‚typischer‘ Weise strukturiert sind. Idealerweise ist dies mit einer systematischen Komparation verbunden, die die jeweilige Perspektive als standortverbunden erkennbar und dadurch auch die Aspekthaftigkeit von Forschungserkenntnissen transparent macht.

Zum einen wird dann auf der Ebene der frühpädagogischen Forschung verstehbar, dass es in den Beiträgen um die Illustration *verschiedener* Wege empirischer Konturierung und analytischer Konzeptionierung einer professionalisierten bzw. sich professionalisierenden frühpädagogischen Praxis geht, deren Reflexivität jedoch zentral im praktischen Handeln und den damit verbundenen Erfahrungen der frühpädagogischen Fachkräfte fundiert ist. Zum anderen wird mittels der vier Beiträge ein anschauliches Bild davon vermittelt, inwieweit praktische Reflexionen und Erfahrungsreflexionen auf Ebene der frühpädagogischen Praxis das abzuschern vermögen, was vor dem Hintergrund des eingangs skizzierten komplexen

Mandats und der damit einhergehenden Anforderungen an die Fachlichkeit – und hierbei speziell an den Sachbezug – frühpädagogischer Arbeit überhaupt als ‚professionell‘ zu gelten hat. Im Verständnis der konstituierenden Rahmung werden hierbei auch Einlassungen feldspezifischer Logiken (im Sinne des Beitrags von Gerstenberg & Cloos) empirisch sichtbar gemacht, die aufzeigen, dass das, was bspw. für frühpädagogische Teams als ‚professionell‘ gilt, sich unter anderem auch aus dem virtualen Bezug auf organisationale und gesellschaftliche (Identitäts-) Normen speist.

Literatur

- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Blaschke, G. (2021): Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen: Barbara Budrich.
- Cloos, P. & Karner, B. (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: P. Cloos & B. Karner (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Grundlagen der sozialen Arbeit, Band 25. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 169-192.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G. & Rönnow, M. (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: Kindergarten heute 36(10), 6-15.
- Gerstenberg, F., Krähnert, I. & Cloos, P. (2019): Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds. Weinheim: Beltz Juventa, 91-111.
- Hentig, H. von (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart: Reclam-Verlag.
- Joß-Weinbach, M. (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kallfaß, A. (2022): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Klages, B., Gerstenberg, F. & Blaschke-Nacak, G. (2019): Pädagogische Teamgespräche in der Hochschule. Zur Rekonstruktion machtsstrukturierter Kommunikation als kollektiviertes Lehrhandeln. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds. Weinheim: Beltz Juventa, 263-281.
- Luhmann, N. (2011): Organisation und Entscheidung (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Maier, S. M. (2019): „Über Schüler reden“. Eine methodisch-theoretische Bestimmung von Klassenkonferenzen als Forschungsgegenstand. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds. Weinheim: Beltz Juventa, 112-132.

- Mannheim, K. (1952): Wissenssoziologie. In: K. Mannheim: Ideologie und Utopie. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke.
- Nentwig-Gesemann, I. (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nentwig-Gesemann, I. (2018): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 131-133.
- Nentwig-Gesemann, I. (2022): Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung - das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In: J. Höke, M. Obermaier & P. Isele (Hrsg.): Forschendes Lernen in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern, 51-62.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 131-150.
- Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2021): KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern. Gütersloh: Bertelsmann.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020): Mit Kinder KiTa-Qualität entwickeln – Fachkraft für Kinderperspektiven. Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung. Gütersloh: Bertelsmann. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln-all>. (Abrufdatum: 21.07.2022).
- Rothe, A. (2019): Professionalität und Biografie: Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: B. Dewe, W. Ferchoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich, 132-170.
- Stange, W. (2013): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 12-39.
- Textor, M. R. (2000): Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München: Don Bosco.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Online unter: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf. (Abrufdatum: 21.02.2022).