

Kallfaß, Annika

Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte

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. 312-335*



Quellenangabe/ Reference:

Kallfaß, Annika: Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte - 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. 312-335* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256520 - DOI: 10.25656/01:25652

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256520>

<https://doi.org/10.25656/01:25652>

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-Licence: <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

Annika Kallfaß

Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte

Abstract

In den letzten Jahrzehnten ist der Besuch einer Kindertagesstätte (Kita) Teil der Normalbiografie von Kindern in Deutschland geworden. Das wirft die Fragen auf, welche Beziehungskonstellationen heute zwischen Kindern, Eltern und frühpädagogischen Fachkräften existieren, und wie das Verhältnis zwischen Kita und Familie *professionalisiert* gestaltet werden kann. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Ergebnisse eines Dissertationsprojekts, das sich diesen Fragen in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive gewidmet hat.

Die empirische Basis bilden sechs videografierte Elterngespräche in Kitas sowie fünf audiografierte Gruppendiskussionen von Kita-Teams. Anhand der Rekonstruktionen lassen sich verschiedene Grundtypen von Organisationsmilieus in Kitas unterscheiden: *intervenierende* und *responsive*. Der Unterschied zwischen den beiden Grundtypen besteht darin, dass in der Interaktion der Beteiligten unterschiedliche *diskursethische Prinzipien* relevant gemacht werden. Die größere Möglichkeit zur autonomen Selbstentfaltung der beteiligten Akteur:innen in *responsiven* Organisationsmilieus wird als Merkmal eines höheren Professionalisierungsniveaus interpretiert.

Schlagworte

Pädagogik der frühen Kindheit, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Interaktion, Videoanalyse, Dokumentarische Methode

In den letzten Jahrzehnten kam es in Deutschland zu einer „beispiellosen Expansion im Sektor der Kindertagesbetreuung“ (Neumann 2018, 163). Aktuelle Zahlen zeigen, dass dennoch auch heute noch der Betreuungsbedarf das vorhandene Angebot übersteigt und weiter zunimmt (BMFSFJ 2020). Der überwiegende Anteil der Kinder wird in Kindertagesstätten (Kitas) betreut (Statistisches Bundesamt 2020). Somit ist der Besuch einer Kindertagesstätte Teil der Normalbiografie von Kindern in Deutschland geworden, und Kinder verbringen heute mehr Zeit in der Obhut frühpädagogischer Fachkräfte. Das deuten Kindheitsforscher:innen

als eine Verschiebung im generationalen Sorgeverhältnis, die mit einer „Neujustierung der Verantwortung für die Betreuung von Kindern“ (Mierendorff 2010, 134) hin zu mehr staatlicher Gestaltungsmacht einhergeht.

Der Ausbau der Kindertagesbetreuung wirft demnach nicht zuletzt die Frage auf, wie sich die Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte gestaltet, welches Verhältnis zwischen Familie und Kindertagesstätte als wünschenswert betrachtet werden kann, bzw. wie sich ein solches Verhältnis *professionalisiert* gestalten lässt (vgl. Rabe-Kleberg 2010).

Ausgehend von der Beobachtung, dass das Thema der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern vorrangig mit Bezug auf die schillernde Programmatik der *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* (Betz u. a. 2017; Cloos & Karner 2010; Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönna 2006; Stange 2013; Textor 2000) und mit dem Fokus auf die *individuellen Kompetenzen* von frühpädagogischen Fachkräften thematisiert wird (siehe dazu genauer Kallfaß 2022, Kap. 2 und 3), bemühte sich das Dissertationsprojekt, aus dem die folgenden Ergebnisse stammen, um eine empirische Fundierung der Diskussion. In einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive verfolgte es zunächst das Ziel, die bislang sehr vereinzelt empirischen Befunde zur konkreten interaktiven Handlungspraxis in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertagesstätten zu erweitern und zu vertiefen. Dazu wurde die Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern direkt in den Blick genommen und rekonstruiert, ohne schon vorab theoretische Bewertungsmaßstäbe ‚von außen‘ an das Forschungsfeld heranzutragen (Bohnsack 2017; 2020).

Die Daten wurden zwischen September 2015 und Januar 2017 sowohl in Berlin als auch in einer ländlichen Region in Baden-Württemberg in insgesamt acht verschiedenen Kindertagesstätten erhoben. Daran waren 41 frühpädagogische Fachkräfte beteiligt, die bis auf wenige Ausnahmen eine Ausbildung zur/zum staatlich anerkannten Erzieher:in besaßen oder die Ausbildung zum damaligen Zeitpunkt absolvierten. Die Mehrheit der Fachkräfte waren Frauen, nur sieben von ihnen Männer.

Im Sinne des *theoretical samplings* (Glaser & Strauss 1970) erfolgte die Auswahl der Fälle im ersten Schritt ausgehend von der theoretischen Vorüberlegung, dass die Arbeit der Fachkräfte in Kindertagesstätten insbesondere durch die große Heterogenität der Familien geprägt ist, mit denen sie interagieren (müssen). Das Ziel war es daher, diverse Eltern aus unterschiedlichen sozialen Milieus für die Studie zu gewinnen. Zum anderen sollten die Daten auch Anhaltspunkte dafür geben können, *ob* – und wenn ja – *inwiefern* die Gesprächssituation in Abhängigkeit von der Kindertagesstätte, der Fachkraft und den Merkmalen der Eltern variiert. Deshalb wurde angestrebt, innerhalb einer Kindertagesstätte von mindestens zwei verschiedenen Fachkräften jeweils mindestens zwei verschiedene Gespräche mit unterschiedlichen Familien zu videografieren. Auf diesem Weg

konnten zwei Kolleginnen im selben organisationalen Rahmen dabei beobachtet werden, wie sie mit unterschiedlichen Familien interagierten.

Im Wechselspiel mit der Auswertung und Interpretation der bereits generierten Forschungsdaten wurden dann weitere Fälle kontrastierend hinzugezogen und das Sample mehr und mehr auf Basis empirischer Begründungen vervollständigt. Im Laufe des Interpretationsprozesses zeigten sich in der Kontrastierung der Fälle vor allem markante Unterschiede zwischen den einzelnen Kitas. Merkmale der Eltern schienen im Vergleich zur organisationalen Ebene für die Interaktion eine geringere Rolle zu spielen. Aus diesem Grund wurden weitere Gruppendiskussionen erhoben und ausgewertet, um die Rekonstruktionen mit einer noch größeren Vielfalt an organisationalen Erfahrungsräumen von Kitas zu konfrontieren und weiter zu spezifizieren.

In drei der beteiligten Kindertagesstätten konnte ich insgesamt zehn sogenannte ‚Entwicklungsgespräche‘ zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern videografieren. Mit einer Ausnahme, in der ein Elternpaar zum Gespräch erschien, wurden die Gespräche ausschließlich mit den Müttern der Kinder geführt. Bei einer Auswahl von sechs Gesprächen aus zwei Kindertagesstätten über jeweils unterschiedliche Kinder wurden sowohl die sprachlich-diskursive Ebene der Interaktion als auch die körperlich-performative Ebene mit Hilfe der Dokumentarischen Methode analysiert.

Neben dieser Interaktionsbeziehung zwischen Fachkräften und Eltern, also dem konjunktiven Erfahrungsraum der Mitarbeiter:innen der Organisation Kindertagesstätte und ihrer Klientel, war noch eine zweite organisationale Interaktionsbeziehung Gegenstand der Analyse, nämlich der konjunktive Erfahrungsraum der frühpädagogischen Fachkräfte untereinander, welcher reflexiv auf die Interaktion mit den Eltern bezogen ist. Dazu wurden insgesamt sieben Gruppendiskussionen mit den Fachkräften der Kindertagesstätten über ihre Zusammenarbeit mit den Eltern geführt und audiografisch aufgezeichnet. Fünf der Gruppendiskussionen wurden tiefergehend ausgewertet und mit den Ergebnissen der Gesprächsanalysen trianguliert.

Durch die Triangulation der Ergebnisse zu den unterschiedlichen organisationalen Erfahrungsräumen konnte die Frage geklärt werden, ob in der Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern neben der je fallspezifischen Ebene auch die *organisationale* Ebene Relevanz gewinnt und ein *übergreifendes Organisationsmilieu* – ein Erfahrungsraum der gesamten Kindertagesstätte – rekonstruiert werden kann. Ausgehend von diesen Analysen wurde eine praxeologische Typologie unterschiedlicher Organisationsmilieus von Kindertagesstätten erarbeitet (umfassend dazu Kallfaß 2022). In Abschnitt 1 dieses Beitrags werden die unterschiedlichen Typen daraufhin befragt, ob sie hinsichtlich der Kriterien der Etablierung einer konstituierenden Rahmung und eines konjunktiven Erfahrungsraums als professionalisiert gelten können (vgl. dazu auch den einleitenden Teil zu diesem

Band sowie Bohnsack 2020). Anschließend werden in Abschnitt 2 Überlegungen angestellt, wie diese unterschiedlichen Typen hinsichtlich des in ihnen erreichten *Niveaus* der Professionalisierung bewertet werden können. Abschnitt 3 geht in ersten Ansätzen der Frage nach der *sozialen Genese* der unterschiedlichen Typen nach.

1 Typologie der Organisationsmilieus

Die Analyse der Entwicklungsgespräche und Gruppendiskussionen zeigt, dass es in allen Fällen als eine Herausforderung wahrgenommen wird, *unter Bezugnahme auf das Kind das (Spannungs-)Verhältnis zwischen dem Orientierungsrahmen der Eltern einerseits und demjenigen der Fachkräfte andererseits bewältigen zu müssen*. Dass die Akteur:innen versuchen, diese gemeinsame Orientierungsherausforderung zu bearbeiten, zeigt sich sowohl in den Gesprächsanalysen in der *Interaktion* zwischen Eltern und Fachkräften als auch – *aus der Perspektive der Fachkräfte* – in den Gruppendiskussionen (dort, wo diese über ihre Interaktion mit den Eltern erzählen oder diese beschreiben).

Die Rekonstruktionen weisen jedoch erhebliche Unterschiede in der Art und Weise auf, *wie* die Akteur:innen diese Orientierungsherausforderung, die „Basistypik“ (vgl. u. a. Bohnsack u. a. 2018), bearbeiten. Die typenhaften Unterschiede bestehen aber vor allem *zwischen* den Kindertagesstätten, während die Interaktionsstrukturen *innerhalb* einer Kindertagesstätte weitgehend homolog sind. Somit können insgesamt fünf Typen *übergreifender Organisationsmilieus* differenziert werden.

1.1 Kita *Vogelnest*: ein intervenierend-instruierendes Organisationsmilieu

Im Organisationsmilieu der Kita *Vogelnest* lassen sich beide konstitutiven Bedingungen identifizieren, die aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive für professionalisiertes Handeln notwendig sind. Zum einen vollziehen die Fachkräfte die Fremdrahmungsprozesse ihrer Klientel unter Bezugnahme auf organisationale Normen und Programme im Sinne einer „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020, 34). Zum anderen verstetigen sie diese in homologer Weise in den konjunktiven Erfahrungsräumen ihrer Organisation (sowohl in der Interaktion mit der Klientel als auch in der Kommunikation untereinander).

Als organisationale Norm kann gemäß den Erwartungen der Fachkräfte die Förderung der frühkindlichen Entwicklung im Sinne eines normgerechten vorschulischen Entwicklungsverlaufs rekonstruiert werden. Diese Orientierung zeichnet sich durch deutliche Homologien zum aktuellen frühpädagogischen Diskurs aus, der maßgeblich von den Topoi *Frühe Bildung* und *Frühkindliche Förderung* dominiert ist (Diehm 2018). Diesen Diskurslinien entsprechend ist das pädagogische Selbstverständnis und Handeln in der Kita *Vogelnest* entscheidend von der Annahme bestimmt, dass Kinder bereits in den ersten Lebensjahren mit Ressourcen auszustatten sind, die für ihre weiteren Bildungschancen und insgesamt für das

Gelingen ihrer zukünftigen Lebensführung entscheidend sind. Die Fachkräfte sehen sich daher in der Pflicht, die normgerechte Entwicklung der Kinder systematisch zu überwachen und zu fördern. Die starke Identifikation mit den bildungspolitischen und frühpädagogischen Programmatiken zeigt sich unter anderem darin, dass die Fachkräfte in ihren Ausführungen z. B. wiederholt auf den für das Bundesland gültigen Bildungsplan, die in der Kita stattfindenden Förderprogramme und die eingesetzten Beobachtungsinstrumente zur Entwicklungsdokumentation verweisen. Sie orientieren sich in ihrer Arbeit eng an den bildungspolitischen Vorgaben und bedienen sich in ihrer pädagogischen Praxis der Förderprogramme, Test- und Diagnoseinstrumente, die eine „politiknahe Forschung“ (Diehm 2018, 18) als Reaktion auf die Ergebnisse der Pisa-Studien hervorgebracht hat.

Neben den positiven Effekten, die eine aufmerksame Beobachtung und früh ansetzende Förderung von Kindern zweifellos haben, dokumentieren sich in der Kita *Vogelnest* jedoch auch Effekte, die gewissermaßen als ungewollte ‚Nebenfolge‘ einer allzu dominanten Präventions- und Förderlogik interpretiert werden könnten. Homolog zu den Tendenzen des öffentlichen und frühpädagogischen Diskurses richten die Fachkräfte den Fokus ihres pädagogischen Handelns vor allem darauf, riskanten Fehlentwicklungen vorzubeugen, indem sie die Kinder systematisch auf Abweichungen von der Norm kontrollieren. Auf die Kinder wird aus dieser Perspektive vorrangig Bezug genommen als *Objekte des Handelns Erwachsener*. Ihre normgerechte Entwicklung unter Verweis auf ihren zukünftigen Bildungserfolg wird zum absoluten Kriterium für das Kindeswohl. Gefolgt wird dabei einem Bildungsverständnis, das in erster Linie auf die Entwicklungs-Outcomes der Kinder und formale, schulbezogene Kompetenzen fokussiert ist.

Eine solche Bezugnahme auf das Kind fanden auch Cloos u. a. (2019), die in verschiedenen kindheitspädagogischen Settings Teamgespräche von Fachkräften rekonstruierten. In Teams des Typs *Einsprechen* tritt das Kind in ähnlicher Weise vorrangig innerhalb normierender Beobachtungskategorien in Erscheinung, während seine eigene Perspektive nicht antizipiert wird. Das Kind wird als „potenzieller Risikoträger figuriert“ (vgl. auch Cloos & Gerstenberg in diesem Band).

In der Kita *Vogelnest* eint die so verstandene frühpädagogische Expertise das Team und die Fachkräfte entwerfen sich gegenüber den Eltern als eine *homogene* Expertengruppe. Qua ihrer Expertise kommen sie stets zu übereinstimmenden, weil vermeintlich ‚objektiven‘ Problemdefinitionen und -lösungen. Unterschiedliche Sichtweisen und Problemdeutungen innerhalb des Teams kommen nicht zur Sprache.

Die Eltern erscheinen in den Entwicklungsgesprächen hingegen vorrangig als Adressat:innen einer pädagogischen Intervention, als *Ratsuchende*, *Hilfebedürftige* und *Lernende*. Ähnlich den von Kesselhut rekonstruierten Elterngesprächen kommen die Gespräche in der Kita *Vogelnest* ihrer Funktion nach einem „Entwicklungsdiagnosegespräch“ (Kesselhut 2014, 214) gleich. Die Fachkräfte nutzen die

Gespräche in erster Linie dazu, den Eltern zu vermitteln, wie diese die Entwicklung ihrer Kinder zuhause optimal fördern können. Dadurch entsteht zwischen den Fachkräften und den Eltern eine hierarchische Beziehung. Eine vergleichbare Beziehungskonstruktion findet sich auch in anderen Untersuchungen, die sich mit dem Verhältnis zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern beschäftigten. So etwa beim *expertokratischen* Handlungstyp bei Rabe-Kleberg (2010), dem *umsetzungsorientierten Typ 2* bei Viernickel u. a. (2013) und in den Analysen von Betz und Bischoff (2017).

Innerhalb dieser Beziehungskonstruktion werden die Eltern in der Kita *Vogelnest* entlang universalistischer Vorstellungen ‚guter‘ Elternschaft für den Bildungserfolg ihrer Kinder responsabilisiert. Die Familie wird nur in ihrer Zulieferfunktion für die frühpädagogischen Bildungseinrichtungen relevant gemacht, während ihre Bedeutung als eigenständiges – und *eigenlogisches* – Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsmilieu nicht thematisiert wird. Damit (re-)produzieren die Fachkräfte in ihrer beruflichen Praxis dominante Konstruktionen von Elternschaft, die in (sozial-)pädagogischen Diskursen und in politischen Programmatiken fest verankert sind (Betz 2015; Jergus, Krüger & Roch 2018; Sabla 2015).

In der Kita *Vogelnest* rücken dadurch solche Eltern und Kinder, die sich *nicht* den Normalitäts-Erwartungen der Fachkräfte entsprechend verhalten, in den negativen Gegenhorizont. Das gilt zum Beispiel für eine Gruppe von Eltern, die die Fachkräfte als anstrengend empfinden, weil sie sich so ‚überbesorgt‘ um ihre Kinder zeigten. Das Verhalten dieser Eltern nehmen die Fachkräfte als irrational und unangemessen wahr. Dass sich die Eltern in ihrer Besorgnis auch nicht durch Erklärungen der Fachkräfte beruhigen lassen, führt bei Letzteren unterschwellig zu Frustration und Hilflosigkeit, auch wenn sie sich – wie im folgenden Transkriptausschnitt – bemühen, die Situation mit Humor zu tragen:

- Bf: [...] Manchmal sind des o:ch so:: (.) äh (.) Sachen (.) wo man des dann schon spü:rt (.) wir ham=ja manche:: (.) sind so über- (.) besorgt.
- Yf: L_{Hmhm}┘
- Bf: Müss=ma so (.) ja? Die dann ebent halt äh i:immer in So:rgen sind und (.) dann manchmal auch (.) man ärgert sich dann manchmal drüber und denkt (.) ach (.) musst=e dich ja nich' ärgern. Ich habe des Problem sach=ma=mal grade erklärt (.) es war gestern so und so:: und es war gar nichts weiter und hab das alles von A bis Z erklärt (.) u:nd ja: bedankt sich dann freundlich (.) ich gehe (.) und dreh' mich um (.) und sehe wie die nächste Kollegin besprochen wird.
- Cf: L_{@(2)@}
- Bf: L_{Und die nächste Kollegin äh}
- Af: L_{Und alle vier}┘
- Bf: macht das dann wieder
- Cf: L_{@(.)@}┘
- Af: L_{@(.)@}┘

- Bf: und erklärt es genauso (.) weil wir kenn' ja nix anderes
 Af: LUnd alle sagen das Gleiche, genau
 Bf: Ja?: Und denn (.) is' sie fertig (.) sacht=se stell=dir=ma' vor (.) jetz' is' der auch noch zu Melanie gegang'. @(.)@
 Cf: L@(.)@J
 Af: L@(.)@J
 Cf: LJa::, wirklich
 Bf: Also det-
 Cf: Also- (.) ja::
 Bf: Ja.

Gruppendiskussion, Kita Vogelnest: (Bf, Cf, Af = Fachkräfte, Yf = AK).

Die Orientierung an der eigenen – und im Team *geteilten* – Expertise bietet den Fachkräften in der Kita *Vogelnest* große Sicherheit und Rückhalt für ihre pädagogische Arbeit. Ebenso wie in den von Cloos, Schulz & Thomas (2013) und Kesselhut (2014) rekonstruierten Elterngesprächen wird diese Orientierung durch die Interaktion mit den Eltern nicht irritiert, sondern konsolidiert sich im Vollzug der Handlungspraxis. Dies geschieht nicht zuletzt, indem das „Ungleichheitsverhältnis zwischen Kindergarten und Familie [...] von einer überwiegend konsensuellen Haltung der Eltern mitgetragen“ (Kesselhut 2014, 220) wird. Allerdings finden sich auf der impliziten und korporierten Ebene der Gespräche in der Kita *Vogelnest* auch Anzeichen dafür, dass durchaus Rahmeninkongruenzen zwischen Fachkräften und Eltern existieren. Diese kommen im Gespräch jedoch nicht offen zur Sprache.

1.2 Kita *Löwenzahn*: ein intervenierend-orientierendes Organisationsmilieu

In diesem Organisationsmilieu sind ebenfalls beide konstitutiven Bedingungen für Professionalisierung vorhanden: Die Fachkräfte vollziehen unter Bezugnahme auf organisationale Normen und Programme Fremdrahmungsprozesse ihrer Klientel im Sinne einer konstituierenden Rahmung und etablieren einen konjunkti-ven organisationalen Erfahrungsraum.

Als organisationale Normen fungieren in der Kita *Löwenzahn* *traditionell-konservative* Normen. Das Leitbild der bürgerlichen Familie, die ‚Normalfamilie‘ mit einem vollzeiterwerbstätigen Vater und einer Mutter, die sich weitgehend oder ausschließlich der Familienarbeit widmet, erscheint im Organisationsmilieu der Kita *Löwenzahn* als ‚natürliche‘ und – bezogen auf die Kinder – entwicklungs-förderliche Lebensform. Sie steht in den Orientierungen der Fachkräfte durchgehend im positiven Horizont. Die Kinder werden primordial als Abhängige und Schutzbedürftige innerhalb der Familie positioniert, die Eltern tragen die Hauptverantwortung für das Wohl ihrer Kinder.

Diese *milieuspezifischen* Normen waren lange Zeit prägend für die Familienpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Mit den Normen, Bildungs- und Erziehungs-

verständnissen, die aktuell die bildungspolitischen und frühpädagogischen Diskurse dominieren, können sich die Fachkräfte in der Kita *Löwenzahn* hingegen nicht vollständig identifizieren. Das illustriert auch der folgende Transkriptausschnitt:

- Ff: Ich find' au' dass es wichtig isch, dass des Kind mol wieder Familie'lebe' au' (.) erlebt.
 Df: L °So isch=es:::: °J
 ?f: LJa:: J
 Af: LHmhm: J
 Ff: Un' ni't nur ä:h (.) Kindergarte' isch unterstützend, aber
 Ef: LHmhm J
 Ff: Kindergarte isch ni't Familie. (2) Und de:s isch find' ich wichtig (.) und ich glau:b' oder ich mei:n', des wird von: so:: (.) also (.) dene heutige (.) junge Eltern
 Yf: LHmhm J
 Ff: irgendwie manchmal au' vergesse'.
 Yf: LHmhm J
 [...]
 Df: wenn=s immer heißt Fami:li:enfreundlichkeit
 ?f: LHm:: J
 Df: heißt gleich große Öffnungszeit'
 Bf: LHm: J
 Df: wenig Ferien ((Einatmen)) ich seh' des nicht als familienfreundlich, 's=isich vielleicht elternfreundlich, aber nach=m Kind wird nicht gefragt, ne?
 Viele: LHmhm J
 Af: Und um des sollt=s ja eigentlich geh'n (.) also des-
 Ef: LJa. (.) Ebe'.
 Df: L**Familie isch für mich Vadder=Mutter=Kind und ni't nur Vadder=Mudder. Oder nur: Mudder. Also:**
 ?f: LHmhm J

Gruppendiskussion, Kita Löwenzahn: (Ff, Af, Ef, Bf = Fachkräfte, Df = Kita-Leitung, Yf = AK).

In der Art und Weise wie die Fachkräfte in der Kita *Löwenzahn* Bezug nehmen auf den aktuell dominanten bildungspolitischen und frühpädagogischen Diskurs, ähneln sie dem als *distanziert* beschriebenen Typ 3 im qualitativ-rekonstruktiven Teil der Studie *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung* (Viernickel u. a. 2013). In dieser Studie analysierten die Forscherinnen Gruppendiskussionen mit Fachkräfte-Teams zu ihrem Umgang mit den Bildungsprogrammen der Länder. Der *distanzierte* Typ zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass er angesichts der bildungspolitischen Erwartungen ein „Orientierungsdilemma“ (ebd., 17) wahrnimmt. Da sie das Bildungs- und Erziehungsverständnis, das im Bildungsprogramm impliziert ist, nicht in Gänze teilen, betrachten sie die Umsetzung

dieser „von außen vorgegebene[n] und durchgesetzte[n] Norm“ (ebd.) als nicht sinnvoll. Diese Wahrnehmung teilen die Fachkräfte der Kita *Löwenzahn*, weil sie mit ihrer Orientierung an traditionell-konservativen Familienwerten mit einigen Ansprüchen, die im prominenten Leitbild der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft impliziert sind, in Konflikt geraten. Da sie der Erziehungshoheit der Eltern einen hohen Stellenwert beimessen, betrifft das sowohl die an diese gerichtete Erwartung, mit ihnen eine Partnerschaft ‚unter Gleichen‘ zu etablieren, als auch die Erwartung, dass sie als Fachkräfte stärker in der Elternbildung und -beratung aktiv werden sollen.

Gleichzeitig wird in der Kita *Löwenzahn* allerdings der Vulnerabilität von Kindern im Vergleich zur kindlichen Autonomie größere Aufmerksamkeit geschenkt; Kinder erscheinen auch hier als *Objekte des Handelns Erwachsener*. Dies entspricht auch der Haltung jener Fachkräfte-Teams, die Cloos u. a. (2019) als Typ *Großsprechen* beschreiben. Wie bei diesem Typ erscheint das Kind in der Kita *Löwenzahn* als „vulnerables Kind, das [neben seinen Eltern; Ergänzung AK] eines erwachsenen Dritten mit Expertise bedarf“ (ebd., 277). Diese wird den Eltern partiell abgesprochen, nämlich dann, wenn die Lebensgestaltung, Norm(alitäts)- und Moralvorstellungen der Eltern von den Vorstellungen der Fachkräfte abweichen. In diesen Fällen geraten die Fachkräfte in ein Dilemma. Zwar sehen sie sich einerseits in der Pflicht, die Erziehungshoheit der Eltern zu achten und im Sinne der Eltern zu handeln, andererseits sehen sie sich dadurch genötigt, *gegen* ihre eigenen Überzeugungen (und damit aus ihrer Sicht *gegen* das Wohl des Kindes und ihr berufliches Selbstverständnis) handeln zu müssen.

Das ist beispielsweise der Fall, wenn sie in der Kita schon junge Kinder ganztägig betreuen, sie die Betreuung kranker Kinder übernehmen oder auch für sie zweifelhaftere Vorgaben der Eltern in Bezug auf die Ernährung der Kinder einhalten. Auch die Fachkräfte des *distanzierten* Typs bei Viernickel u. a. (2013, 142) rahmen die Inanspruchnahme einer ganztägigen Betreuung von Kindern unter drei Jahren als emotionale Vernachlässigung. Das dadurch bedingte hohe Belastungserleben der Fachkräfte des *distanzierten* Typs zeigt sich in der Kita *Löwenzahn* jedoch nicht. Die feste, gemeinsame (milieuspezifische) Wertebasis im Team schafft bei ihnen Sicherheit und Orientierung für ihr berufliches Selbstverständnis und pädagogisches Handeln. Ihr Expertentum sehen sie durch die Widersprüche zum aktuellen frühpädagogischen Diskurs nicht in Frage gestellt, im Gegenteil: Sie berufen sich explizit auf ihre Ausbildung zur Erzieherin und ihr Berufsethos, das sie zuallererst auf das *Kindeswohl* verpflichtet. Diesen Anspruch sehen sie in ihrer pädagogischen Arbeit eingelöst. Die Belastungen, die sie stellenweise in der Auseinandersetzung mit Eltern erleben, werden durch das hohe Maß an Anerkennung, Wertschätzung und Dankbarkeit in der Interaktion mit denjenigen Eltern kompensiert, deren Orientierungen mit ihren eigenen kongruent sind.

Obwohl die Fachkräfte in der Kita *Löwenzahn* sich auf grundlegend andere Normen beziehen als die Fachkräfte in der Kita *Vogelnest*, folgen die Fremdrahmungsprozesse gegenüber ihrer Klientel derselben Logik. Auch hier werden unterschiedliche Sichtweisen und Problemdeutungen innerhalb des Teams nicht thematisiert und das Team selbst als homogene Einheit entworfen, die aufgrund ihrer geteilten Expertise stets zu denselben Problemdefinitionen und -lösungen kommt. Wie in der Kita *Vogelnest* entsteht ein hierarchisches Verhältnis zwischen den Fachkräften, die als Expertinnen für das Kindeswohl die Eltern entlang ihrer eigenen Norm(alitäts)vorstellungen beurteilen, und den Eltern, die als Laien durch die pädagogischen Interventionen der Fachkräfte dazulernen können.

Allerdings entfaltet diese Logik eine andere Handlungsdynamik als in der Kita *Vogelnest*, wo Eltern explizit detaillierte Instruktionen für ihr Erziehungsverhalten erhalten. Die Fachkräfte der Kita *Löwenzahn* wirken hingegen nur vorsichtig, verdeckt oder indirekt auf die Eltern ein. Das ist zum einen darin begründet, dass die Fachkräfte hier angesichts der Erziehungshoheit der Eltern nur eine beschränkte eigene Befugnis wahrnehmen, die Eltern in ihrem Erziehungsverhalten pädagogisch zu beeinflussen. Zum anderen schreiben sie neben der Sphäre der Familie der Sphäre der Kita nur eine nachrangige Bedeutung für das Kind und seine Entwicklung zu. Ihre eigenen Handlungs- und Einflussmöglichkeiten erscheinen den Fachkräften daher notwendigerweise als eingeschränkt.

1.3 Kita *Sonnenschein*: ein responsiv-reflektiertes Organisationsmilieu

Auch in der Kita *Sonnenschein* sind die beiden konstitutiven Bedingungen für professionalisiertes Handeln zu beobachten. Einerseits vollziehen die Fachkräfte die Fremdrahmungsprozesse ihrer Klientel unter Bezugnahme auf organisationale Normen und Programme im Sinne einer konstituierenden Rahmung. Andererseits verstetigen sie diese konstituierende Rahmung in den konjunktiven Erfahrungsräumen ihrer Organisation (sowohl in der Interaktion mit der Klientel als auch in der Kommunikation untereinander).

Die Fachkräfte orientieren sich bei den Fremdrahmungsprozessen ihrer Klientel an der (Meta-)Norm resp. dem diskursethischen Prinzip, dass in der Interaktion die unterschiedlichen Perspektiven und Normalitätserwartungen der Akteur:innen (Be-)Achtung finden sollen.

Dazu gehört auch – wenn auch mit Einschränkung – die Perspektive der Kinder. Anders als in den Organisationsmilieus der Kitas *Vogelnest* und *Löwenzahn* geraten die Kinder weniger als Objekte des Handelns Erwachsener in den Blick, sondern werden stärker als *eigenständige Akteur:innen* thematisiert. Ihr Wohl und ihre gute Entwicklung werden nicht maßgeblich in Abhängigkeit von normgerechten Entwicklungs-Outcomes oder von der Teilhabe an einem ‚normalen‘ Familienleben entworfen, sondern sind für die Fachkräfte vorrangig davon abhängig, ob ihre aktuellen individuellen (Bindungs- und Beziehungs-)Bedürfnisse erfüllt werden

oder nicht. Um herauszufinden, ob das so verstandene Kindeswohl aus der Perspektive der Kinder gewahrt ist, werden die Kinder extensiv beobachtet und hin und wieder selbst befragt.

Beobachtungen der Fachkräfte und der Eltern nehmen auch in den Entwicklungsgesprächen großen Raum ein. Die Fachkräfte zeigen Interesse und Wertschätzung für die Perspektiven der Eltern und reflektieren gleichzeitig, dass es sich bei den geschilderten Wahrnehmungen der Eltern um eine standortgebundene Konstruktion handelt – insbesondere dann, wenn es um den Blick auf das eigene Kind geht. In diesem Sinne schreiben sie den Eltern keinen *absoluten* Zugriff auf die Person ihres Kindes zu. Wenn Eltern ihren Kindern im Gespräch zum Beispiel vermeintlich unveränderliche Charakter- und Wesensmerkmale attribuieren, lässt sich beobachten, dass die Fachkraft immer auch alternative Erfahrungen mit den Kindern schildert und alternative Sichtweisen und Deutungsmuster zu den kindlichen Handlungen aufzeigt, ohne die Sichtweisen der Eltern in Frage zu stellen. Es muss dennoch von einer *eingeschränkten* Einbeziehung der Kindperspektive gesprochen werden. Zum einen sind keine *systematischen* Bemühungen erkennbar, die Kindperspektive zu verstehen und sie in den Austausch mit den Eltern zu integrieren. Zum anderen wird nicht reflektiert, dass auch eigene Beobachtungen und Deutungen nicht ‚neutral‘ sind, sondern ebenfalls Konstruktionen Erwachsener.

Die Eltern werden als zentrale Bindungspersonen der Kinder wahrgenommen und erhalten in dieser Funktion besondere Aufmerksamkeit. Die Fachkräfte reflektieren, dass die Norm(alitäts)vorstellungen und Handlungslogiken der Eltern aus deren eigenen spezifischen Biografien und Erfahrungsgeschichten hervorgehen, und versuchen, diese nachzuvollziehen. Die Familie gerät als ein eigenständiges und eigenlogisches Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsmilieu in den Blick und Eltern werden nicht ausschließlich in ihrer Verantwortung für den Bildungserfolg ihrer Kinder oder in ihrer Zulieferfunktion für die Bildungseinrichtung betrachtet. Im Gegenteil: In den Gesprächen erhalten die Mütter viel Raum, um eigene Erfahrungen mit ihren Kindern zu schildern und ihre Relevanzen und Orientierungen darzulegen. Das gilt auch, wenn diese die pädagogische Arbeit in der Kita nicht unmittelbar berühren oder mit den Orientierungen der Fachkraft nicht übereinstimmen. Auch offene Kritik an der pädagogischen Arbeit in der Kita seitens der Mütter sind im Organisationsmilieu der Kita *Sonnenschein* möglich und werden zur Sprache gebracht.

Die im Diskurs um die Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern sehr prominente normative Forderung, Eltern mit einer *ressourcenorientierten Perspektive, Offenheit und Wertschätzung für Diversität* zu begegnen (Nentwig-Gesemann u. a. 2012; Robert Bosch Stiftung 2011), entspricht der Meta-Norm, die sich im Organisationsmilieu der Kita *Sonnenschein* auf sprachlich-expliziter Ebene, aber auch handlungspraktisch dokumentiert. In dieser Hinsicht lassen sich auch Übereinstimmungen zwischen dem Organisationsmilieu der Kita

Sonnenschein und dem *wertekernbasierten* Typ 1 aus der Studie von Viernickel u. a. (2013) feststellen. Übereinstimmend ist es das Ziel der Fachkräfte, die Perspektive der Eltern zu *verstehen* und „sich mit den eigenen professionellen Orientierungen verständlich zu machen und mit den Familien ins Gespräch zu kommen“ (ebd., 137):

- Af: Und wenn du so=ne tolle Bindung zu der Familie hast (.) dann äh fühlen sie sich (.) wie du schon sachst (.) ernster genommen
 Cf: \downarrow Ja. \downarrow
 Af: und können det auch anders annehmen. Solche Sachen. Die man mit ihnen bespricht.
 Bf: ((Luftholen)) Ja:::
 Af: \downarrow Und wir müssen uns auch- (.) Ja::: Ich denke (.) is' auch so=n Punkt (.) auch wir müssen die Eltern ernst nehmen.
 Bf: \downarrow Ja (.) das find' ich auch ganz wichtig. Dass wir sie ernst nehmen.
 Af: \downarrow Ja:. Mit ihren Bedürfnissen, mit ihren Sorgen und Problemen.
 Bf: \downarrow Wei:l (.) 'ne- 'n gewisses Vertrauen musst du ja auch zu den Eltern aufbauen. Und wenn du Vertrauen zu den Eltern hast, dann kommt von denen auch mehr.
 Af: \downarrow Ja. \downarrow
 Cf: \downarrow Ja:

Gruppendiskussion, Kita *Sonnenschein*: (Af, Cf, Bf = Fachkräfte).

Ebenso wie von den Fachkräften des *wertekernbasierten* Typs werden von den Fachkräften in der Kita *Sonnenschein* „Unterschiedlichkeit und Fremdheit [...] grundsätzlich als Chancen zur Perspektivenerweiterung betrachtet, auch wenn dies in der konkreten Umsetzung dann als große und oft schwer zu bewältigende persönliche Herausforderung erlebt wird“ (ebd., 135f.).

Allerdings berichten die Fachkräfte in der Kita *Sonnenschein* im Gegensatz zu den Fachkräften des *wertekernbasierten* Typs nicht von „individuell auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Familien abgestimmten Angeboten“ (Viernickel u. a. 2013, 135), sondern fokussieren stärker, dass sie im Gespräch mit den Eltern zwar an deren Perspektiven anknüpfen, dann aber *fachlich überzeugen* und die eigenen Angebote *besser erklären* müssen.

1.4 Kita *Zwergenland*: ein responsiv-selbstreflektiert-sachbezogenes Organisationsmilieu

Die beiden konstitutiven Bedingungen für Professionalisierung können auch in der Kita *Zwergenland* rekonstruiert werden. Die Fachkräfte vollziehen unter Bezugnahme auf organisationale Normen und Programme Fremdrahmungsprozesse ihrer Klientel im Sinne einer konstituierenden Rahmung und etablieren einen konjunktiven organisationalen Erfahrungsraum.

Die Fachkräfte orientieren sich bei den Fremdrahmungsprozessen ihrer Klientel an der (Meta-)Norm, dass sie die Partizipation *aller* Akteur:innen – Fachkräfte, Eltern und Kinder – an der Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit in der Kita ermöglichen wollen.

Wie in der Kita *Sonnenschein* werden auch in der Kita *Zwergenland* die Kinder als *eigenständige Akteur:innen* thematisiert und die Perspektiven der Kinder teilweise direkt erfragt. Die Eigenständigkeit der Kinder wird durchgehend betont und – im Unterschied zur Kita *Sonnenschein* – auch die eigenen Beobachtungen und Deutungen in ihrer Standortgebundenheit reflektiert. In den Ausführungen der Fachkräfte dokumentiert sich ein Bewusstsein dafür, dass auch von ihrer Seite kein umfassender Zugriff auf die Person des Kindes möglich ist. Die Fachkräfte problematisieren selbst, dass die Perspektiven der Kinder keinen systematischen Eingang in die Entwicklungsgespräche zwischen ihnen und den Eltern finden. Damit reflektieren sie in ihrer Praxis selbstkritisch generationale Machtasymmetrien.

Außerdem bemühen sich die Fachkräfte aktiv darum, mehr über die Perspektiven der Eltern zu erfahren. Dabei verfolgen sie das Ziel, Anregungen für die Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit zu erhalten und ihre Angebote auch individuell auf die Eltern abzustimmen. Diese Gemeinsamkeit teilen sie mit dem *wertekernbasierten* Typ 1 der Studie von Viernickel u. a. (2013), der ebenfalls darum bemüht ist, die eigene Arbeit „an den Bedürfnissen und Bedarfen der Eltern auszurichten und bereit [ist], dafür auch eingespielte Routinen zu überdenken und zu verändern“ (ebd., 137). Das wird auch im folgenden Transkriptausschnitt erkennbar:

- Bf: Und die [gemeint sind: die Eltern; Anmerkung AK] wollen auch me:hr zu unserer Arbeit wissen.
- Af: L°Hm::::° J
- Bf: Nich' alle, so: (.) aber einzelne scho:n (.) ä::hm und ich glaube des liegt halt au:ch da:ran dass wir eben einfach bereit sind jederzeit Auskunft darüber zu geben. Also es is'=ja jetz' nich' so dass wir sagen (.) nee, darüber reden wir nich' oder das is' unser Bi:er und (.) ähm (.) des is' ja:: oft (.) bei Trägern wo des Konzept vorgegeben is' (.) das man da als Elternteil wenig auch erfä::hrt auch wenn man irgendwie zwanzigmal nachhakt (.) kriegt man dieselbe Antwort (.) det steht so in unserem Konzept (.) so des is' hier nich' so::
- Yf: L°Hmhm J
- Bf: Sondern ähm (.) wir versuchen des schon zu erörtern und versuchen dabei:: ähm:: (.) auch die Wünsche der Eltern mit einzubeziehen und so:: (.) des hat großen Einfluss auf unser Konzept (.) weil det is' (.) also:: des is' ni::e so:: festgemeißelt
- Af: L°Ja° J
- Bf: sondern wir orientieren uns da auch sehr so an den Bedürfnissen der Kinder und teilweise auch der Eltern ja:

?: L°Ja°J

Cf: °Hm°

Bf: Durch diesen Austausch

Gruppendiskussion, Kita Zwergenland: (Bf, Cf = Fachkräfte, Af = Kita-Leitung, Yf = AK).

Ein besonderes Charakteristikum des Organisationsmilieus in der Kita *Zwer-genland* ist das hohe Niveau der expliziten und impliziten Selbstreflexion. Die Fachkräfte thematisieren auch unterschiedliche Seh-, Deutungs- und Handlungsweisen *innerhalb* des Fachkräfte-Teams (z. B. den unterschiedlichen Umgang mit Nähe und Distanz in der Beziehung zu den Eltern). Die Heterogenität unter den Fachkräften stellt dabei keine Bedrohung für die Expertise und Fachlichkeit des Teams dar. Auch differente Sichtweisen und Handlungslogiken können in der Kita *Zwer-genland* nebeneinander existieren, ohne zwangsläufig aneinander angepasst oder nivelliert werden zu müssen.

1.5 Kita *Kunterbunt*: ein responsiv-selbstreflektiert-personenbezogenes Organisationsmilieu

In diesem Organisationsmilieu lässt sich ein *organisationaler Rahmungsverlust* beobachten (vgl. Bohnsack 2020, 103f.). Die Fachkräfte etablieren zwar einen konjunktiven Erfahrungsraum, es kommt jedoch *keine* konstituierende Rahmung zustande. Insofern kann das Organisationsmilieu aus praxeologischer Perspektive nicht als *professionalisiert* bezeichnet werden. Die Fachkräfte beziehen sich zwar auf eine kollektiv geteilte (Meta-)Norm, nämlich die authentische Begegnung und umfassende Einbringung der eigenen Persönlichkeit. Die Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern findet jedoch losgelöst von *organisationalen Sachprogrammen und Rollenbeziehungen* statt: „Das eigene persönlichkeits- und milieugebundene Menschenbild, also der eigene gesellschaftliche Standort und Normalitätshorizont, [wird] ungebrochen zum impliziten Maßstab des Umgangs“ (ebd., 77).

Der fehlende Sachbezug im Organisationsmilieu der Kita *Kunterbunt* kommt auch in der – im Vergleich zu den übrigen Organisationsmilieus – schwachen Bezugnahme auf die Kinder und ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse zum Ausdruck. Die Eltern werden nicht etwa (wie in der Kita *Sonnenschein*) in ihrer Rolle als Bindungspersonen der Kinder oder (wie in der Kita *Zwer-genland*) als Akteur:innen innerhalb einer partizipativen Qualitätsentwicklung fremdgerahmt, sondern es stehen die *persönlichen Beziehungen zwischen den Erwachsenen* im Vordergrund.

Ausgehend von der Orientierung an einer authentischen Begegnung und umfassenden Einbringung der eigenen Persönlichkeit nehmen die Fachkräfte in der Kita *Kunterbunt* sowohl sich selbst als auch die Eltern als Akteur:innen mit diversen

Persönlichkeiten, Lebenserfahrungen und Handlungslogiken wahr. Anders als etwa die Fachkräfte in der Kita *Sonnenschein* und *Zwergenland* oder die Fachkräfte des *wertekernbasierten* Typs 1 in der Analyse von Viernickel u. a. (2013) thematisieren sie diese Diversität jedoch nicht als *Chance zur Perspektivenerweiterung*. Sie formulieren *nicht* das Ziel, durch ihr berufliches Handeln die Perspektive aller Eltern einzubinden und mit allen Eltern eine intensive Beziehung aufzubauen. Der entscheidende Punkt für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Eltern ist für die Fachkräfte vor allem die *Passung* zwischen der ‚authentischen‘ Persönlichkeit der individuellen Fachkraft und der Persönlichkeit des fraglichen Elternteils. In diesem Sinne wird die Diversität im Team positiv gerahmt:

- Af: Nee, ich glau:be, was auch cool is' ist dass unser Team (.) dass wir so unterschiedlich sind. Da hat (.) kann sich jedes Elternteil seine Lieblingsprojektionsperson
- Bf: L@(2)@
- Cf: L@(2)@
- Af: L'aussuchen u::nd irgendjemand' hassen und irgendjemand' lieben (.) also des is' (.) irgendwie ich glaube dass des auch ganz gut is'.
- [...]
- Cf: L'Des stimmt (.) es is' für je::den etwas da: (.) also
- Af: L'Jaja:, es is' für jeden etwas da: [...]

Gruppendiskussion, Kita Kunterbunt: (Af = Kita-Leitung, Bf, Cf, Dm, Em = Fachkräfte).

In einer solchen Beziehungskonstruktion ergibt sich allerdings eine Machtasymmetrie zugunsten der Eltern: Sie sind diejenigen, die ‚aussuchen‘ können. Die Fachkräfte erscheinen hingegen passiv, sie *sind wie sie sind* (z. B. bezogen auf Alter, Herkunft, Geschlecht) und haben kaum Einfluss darauf, ob sie ‚gehasst‘ oder ‚geliebt‘ werden.

Durch die fehlende fachliche Rahmung findet vor allem auch keine Versachlichung der Kritik von Seiten der Eltern statt. Das hat zur Folge, dass der Austausch mit den Eltern bei den Fachkräften auch Selbstreflexionsprozesse anstößt, die sich auf ihre Gesamtperson beziehen. Kritische Äußerungen der Eltern haben in der Kita *Kunterbunt* das Potenzial, bei den Fachkräften eine radikale Selbstinfragestellung auszulösen. Probleme werden dann auf die Defizite der persönlichen Identität zurückgeführt, als Angriff auf die eigene Person wahrgenommen und als erhebliche, persönliche und emotionale Belastung erlebt.

2 Praktische Diskursethik als Indikator für das Niveau der Professionalisierung in den Organisationsmilieus

In unterschiedlichen (fach-)öffentlichen Diskursen findet sich eine Vielzahl normativer Vorstellungen darüber, wie sich das Verhältnis zwischen frühpädagogi-

schen Fachkräften und Eltern gestalten sollte und wie frühpädagogische Fachkräfte in diesem Handlungskontext ‚professionell‘ agieren sollten. Es wird jedoch zunehmend problematisiert, dass sich diese in der Theorie entwickelten Normen, die sich etwa in programmatischen Leitbildern wie der *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* verdichten, nur eingeschränkt zur Bestimmung und Beurteilung der pädagogischen Professionalisierung eignen: Sie sind vielfältig, betreffen teilweise sehr unterschiedliche Aspekte, sind bisweilen widersprüchlich und vor allem ungenügend empirisch begründet (siehe dazu genauer Kallfaß 2022, 60ff.). Außerdem zeichnet sich in Forschungsarbeiten, die ausgehend von diesen programmatischen Setzungen operieren, die Tendenz ab, die Logik der Wissenschaft ungebrochen auf die Praxis zu übertragen. Die besondere Komplexität und „*eigentümliche Logik*“ (Bohnsack 2020, 7) der Praxis und ihre kollektive und performative Dimension werden weitgehend ausgeblendet.

Aus praxeologischer Perspektive kann den Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern hingegen erkenntnistheoretisch *kein* privilegierter Zugang zur Realität zugesprochen werden. Eine „Hierarchisierung des Besserwissens“ (Luhmann 1992, 510) sollte entsprechend vermieden werden. Forschende sollten nicht ihre eigenen – möglicherweise *theoretisch* begründeten – Maßstäbe zur Beurteilung der Praxis heranziehen, sondern die *normativen* oder *diskursethischen Prinzipien*, die sich in der *Handlungspraxis* der Akteur:innen selbst dokumentieren. Dabei ist vor allem das *Interaktionssystem* zu fokussieren und der *kollektive* Herstellungsprozess der Handlungspraxis zu berücksichtigen, also den beruflichen Akteur:innen nicht per se „das Modell eines souverän handelnden Subjekts“ (Bohnsack 2020, 115) zu unterstellen. Die Rekonstruktion normativer Prinzipien, die die Akteur:innen in ihrer Praxis entfalten, erfolgt idealerweise auf der Basis *empirischer* Vergleichsfälle, zu denen sich die Forschenden anschließend im Hinblick auf unterschiedliche Realisierungen professionalisierten Handelns im Sinne von Präferenzen für spezifische Praxen begründet verhalten (Kallfaß 2022, 83ff.). Diese eigenen Präferenzen werden dadurch in der Stellungnahme zur praktischen Diskursethik begründet und standortgebundene normative Ideale in der komparativen Analyse offengelegt. Ziel ist es, anhand dieser Überlegungen einen Diskurs mit den Praktiker:innen zu eröffnen, den diese für Selbstevaluations- und Professionalisierungsprozesse nutzen können.

Präferiert werden in diesem Beitrag diejenigen Organisationsmilieus, in denen in der Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern diskursive Bedingungen geschaffen werden, die den Beteiligten heterarchische Beziehungen und eine autonome Verständigung ermöglichen. Eine solche Interaktionsstruktur verhindert, dass die Interaktion allein von den standortgebundenen (unter anderem milieu- oder genderspezifischen) Normalitätsannahmen der Fachkräfte bestimmt ist (Bohnsack 2020).

Dabei geht es jedoch nicht darum, zu bewerten, ob die rekonstruierte Handlungspraxis der Akteur:innen bestimmten normativen Vorstellungen von Autonomie entspricht. Ausgehend von Bohnsacks Überlegungen zu Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive wird vielmehr die Frage gestellt, ob die Interaktionsstruktur des Organisationsmilieus es den Akteur:innen grundsätzlich ermöglicht, eine „autonome Praxis der Darstellung und Bearbeitung der Probleme“ (ebd., 129) zu entfalten. Eine autonome Praxis kann dann beispielsweise auch bedeuten, dass die Betroffenen sich dazu entscheiden, von ihren Beteiligungsmöglichkeiten *keinen* Gebrauch machen. Der Grad der Professionalisierung eines Organisationsmilieus wird demnach im Sinne einer Meta-Norm vor allem daran gemessen, inwieweit die ihm eigentümliche praktische Diskursethik in der Kommunikation zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern „Bedingungen der Möglichkeit der Verständigung über unterschiedliche Norm(alitäts)vorstellungen“ eröffnet (Bohnsack 2020, 112).

Zu dieser meta-normativen, diskursethischen Erwartung gehört, dass die Fachkräfte in ihrer Handlungspraxis implizit reflektieren, dass ihnen nur ein system- oder erfahrungsraumgebundener, also ein *aspekthafter* Zugang zum menschlichen Individuum möglich ist. Dementsprechend sollten sie vermeiden, so zu agieren, als hätten sie einen „Zugang zu den Klient:innen als menschliche[n] Individuen, als ‚ganze[n] Menschen‘“ (ebd., 10).

In diesem Zusammenhang ist an die Organisationsmilieus der Kindertagesstätten bzw. deren Fachkräfte die normative Erwartung gerichtet, die aspekthafte Bezugnahme auf die Eltern innerhalb der Organisation *nicht zu verabsolutieren* und mit einer *moralischen Beurteilung der Gesamtperson* zu verknüpfen. Das gilt sowohl für entgrenzende Zuschreibungen sowohl positiver als auch negativer Art, also im Sinne von *Gradierungs- wie auch De-Gradierungszeremonien* (Garfinkel 1967; Goffman 1968). (De-)Gradierungszeremonien vollziehen sich vor allem in *machtstrukturierten*¹ Interaktionsprozessen, in denen keine Metakommunikation zugelassen und offene Kritik interaktiv verunmöglicht wird. Innerhalb solcher Interaktionssysteme werden Rahmeninkongruenzen lediglich verdeckt und können nur schwer thematisiert und bearbeitet werden.

2.1 Praktische Diskursethik in den intervenierenden Organisationsmilieus

In den beiden als unterschiedlich *intervenierend* typisierten Organisationsmilieus der Kita *Vogelnest* und der Kita *Löwenzahn* basiert die Herstellung der konstituierenden Rahmung auf Wertimplikationen, die von einer gegenseitigen Übereinkunft der Fachkräfte abhängen. In der Kita *Vogelnest* sind sich die Fachkräfte

1 Bohnsack macht darauf aufmerksam, dass sich die Rahmungsmacht der beruflichen Akteur:innen zusätzlich steigert, wenn in das Organisationsmilieu gesellschaftliche Stereotypisierungen (z. B. bezogen auf die soziale Herkunft, Ethnie, Geschlecht, Familienstruktur etc.) integriert sind und diese in die (De-)Gradierungsprozesse einbezogen werden (Bohnsack 2020, 79; vgl. Wagener in diesem Band und 2020).

etwa darin einig, dass bei Kindern ein normgerechter vorschulischer Entwicklungsverlauf kontrolliert und gefördert werden muss, während die Fachkräfte in der Kita *Löwenzahn* vor allem die Eltern in der Pflicht sehen, ihren Kindern ein entwicklungsförderliches, ‚gutes Familienleben‘ zu ermöglichen. Diese Normen stehen in den Organisationsmilieus bereits fest, sie werden nicht Gegenstand der (Selbst-)Reflexion und somit auch kein Gegenstand von kommunikativen Verhandlungen. Mit den Worten Piagets handelt es sich hier um „konstituierte Regeln“ (1976, 106). Die Interaktion mit den Eltern ist in den *intervenierenden* Kitas einseitig an diese feststehenden Norm(alitäts)vorstellungen der Fachkräfte gebunden. Dadurch wird die Beteiligung der Eltern und Kinder am Diskurs grundlegend eingeschränkt.

Wie auch in den übrigen Kindertagesstätten² sind Kinder in den Entwicklungsgesprächen selbst nicht anwesend, sodass eine autonome Praxis der Darstellung und Bearbeitung von Themen *durch die Kinder selbst* nicht stattfinden kann. Im Kontrast zu den professionalisierten Organisationsmilieus, die als *responsiv* typisiert wurden (Kita *Sonnenschein* und Kita *Zwergenland*), fehlen in den *intervenierenden* Kitas *Vogelnest* und *Löwenzahn* zudem Hinweise darauf, dass die Fachkräfte sich auf andere Weise darum bemühen, einen Zugang zur Perspektive der Kinder zu finden und diese in die Interaktion mit den Eltern zu integrieren. Vielmehr zeigten die Ergebnisse, dass die Fachkräfte in den *intervenierenden* Kitas vorrangig an ihrer eigenen Expertise orientiert sind: Sie verstehen sich selbst als *Expert:innen für das Wohl der Kinder* und nehmen ausgehend von dieser Expertise die Rolle als *Anwält:innen* oder *Fürsprecher:innen der Kinder* in Anspruch. Gleichzeitig ist die praktische Diskursethik in den Organisationsmilieus der Kitas *Vogelnest* und *Löwenzahn* auch nicht daran orientiert, mit den Eltern in einen Diskurs *über* die Differenzen der unterschiedlichen Norm(alitäts)vorstellungen zu treten. Unter Verweis auf ihre konstitutiven Prinzipien und Normen, also auf die Förderung eines *normgerechten, vorschulischen Entwicklungsverlaufs* (Kita *Vogelnest*) bzw. auf *traditionell-konservative Familiennormen* (Kita *Löwenzahn*), schreiben die Fachkräfte sich selbst eine höhere Rationalität als den Eltern zu.

Inkongruenzen in den Lebensverhältnissen und Orientierungen von Fachkräften und Eltern werden daher einseitig als *Abweichung der Eltern von der Norm* wahrgenommen. Das begünstigt einen defizitorientierten Blick auf die Familien – unabhängig davon, ob das der Intention der Fachkräfte entspricht. Mit diesem defizitorientierten Blick etablieren die Fachkräfte in den Kitas *Vogelnest* und *Löwenzahn* einen machtstrukturierten Diskurs (vgl. auch die Beiträge von Bohnsack sowie Bohnsack, Bonnet & Hericks und von Franz, Rothe sowie Wagener in diesem Band), in dem die moralische (De-)Gradierung der persönlichen Identität der

2 Eine Ausnahme bildet die Kita *Kunterbunt*, in der das letzte Gespräch vor dem Schuleintritt als sogenanntes ‚kindbezogenes‘ Entwicklungsgespräch im Beisein des Kindes durchgeführt wird. Diese Gespräche waren allerdings nicht Gegenstand der Analyse.

Eltern erfolgt. Die Abweichungen der Eltern von der Norm werden tendenziell als *Defizit der persönlichen Identität der Eltern* interpretiert. Damit werden kritische und oppositionelle Beiträge der Eltern im Gespräch erschwert oder sogar unmöglich gemacht, weil sie für diese unmittelbar mit dem Risiko verknüpft sind, von den objektivistischen Vorstellungen der Fachkräfte in Bezug auf ‚gute‘ Elternschaft abzuweichen.

Ein tiefergehender Austausch über die familiäre Praxis wird von den Fachkräften nicht angestrebt. Im Vordergrund steht die detaillierte Unterweisung der Eltern, wie sie ihre Kinder zuhause fördern können. Implizit wird die familiäre Praxis damit von vorneherein als defizitär und optimierungsbedürftig angenommen. Das gilt in besonderem Maße, wenn die Kinder sich nicht ‚normgerecht‘ entwickeln. In beiden Organisationsmilieus vollziehen sich die Degradierungsprozesse auch in Verbindung mit gesellschaftlichen Stereotypisierungen und solchen, die auch in öffentlichen und (fach-)wissenschaftlichen Diskursen präsent sind. Die Fachkräfte finden ihre eigenen Norm(alitäts)vorstellungen in den institutionellen und organisationalen Strukturen bestätigt und legitimiert. Das erschwert den Blick auf die Standortgebundenheit der eigenen Perspektive, sie wird als selbstverständlich und ‚natürlich‘ wahrgenommen (dazu genauer: Kallfaß 2022, 228ff; Betz & Bischoff 2017).

2.2 Praktische Diskursethik in den responsiven Organisationsmilieus

In den beiden professionalisierten Organisationsmilieus, die als *responsiv* typisiert wurden (Kita *Sonnenschein* und Kita *Zwergenland*), sind in der Herstellung der konstituierenden Rahmung Meta-Normen impliziert, *wie* die Zusammenarbeit mit den Eltern möglich werden soll. So ist es das Anliegen der Fachkräfte in der Kita *Sonnenschein*, die Perspektiven der Eltern (und teilweise der Kinder) nachzuvollziehen und in ihrer pädagogischen Arbeit zu (be-)achten, während die Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* das Ziel haben, gemeinsam mit Kindern und Eltern die pädagogische Arbeit in der Kita partizipativ weiterzuentwickeln. Mit den Worten Piagets können diese Meta-Normen, die sich auf die Art und Weise des Umgangs beziehen, auch als „konstituierende Regeln“ (Piaget 1976, 106) bezeichnet werden. Die Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern ist in den *responsiven* Organisationsmilieus *nicht* (wie in den intervenierenden Organisationsmilieus) einseitig an die Norm(alitäts)vorstellungen der Fachkräfte gebunden, sondern an einem *Austausch über verschiedene Norm(alitäts)- und Moralvorstellungen* orientiert. Dadurch spielt die *Kongruenz* der Orientierungen, die habituelle *Passung*, zwischen Eltern und Fachkräften nicht dieselbe Rolle wie in den an konstituierten, normativen Prinzipien orientierten Organisationsmilieus. Die Fachkräfte schreiben sich selbst nicht grundlegend eine *höhere* Rationalität zu als den Eltern, sondern in erster Linie eine *andere*. Inkongruenzen zwischen den Norm(alitäts)vorstellungen und Handlungslogiken der Fachkräfte und der Eltern werden nicht einseitig als

Abweichung der Eltern von der Norm problematisiert, sondern als Resultat unterschiedlicher Biografien und (Bindungs-)Erfahrungen mit den Kindern gedeutet und als Impuls für den Austausch mit den Eltern wahrgenommen. Probleme stellen sich den Fachkräften nicht als objektiv feststellbare Tatsachen dar, für die sie als Expert:innen passende Lösungen erarbeiten (müssen). Problemdefinitionen und passende Problemlösungen werden vielmehr im Zusammenhang mit den Seh-, Deutungs- und Handlungsweisen der beteiligten Akteur:innen erarbeitet. Damit ist die Beteiligung der Eltern und Kinder am Diskurs in größerem Umfang gegeben, und es liegt in diesem Sinne ein *höheres Professionalisierungsniveau* vor.

Zwischen den beiden Organisationsmilieus der Kitas *Sonnenschein* und *Zwergenland* wurden jedoch auch Unterschiede festgestellt. In der Kita *Sonnenschein* zeichnet sich der Fokus ab, dass die Fachkräfte die Perspektive der Eltern *verstehen* wollen, um mit den Eltern eine wertschätzende Beziehung gestalten zu können, in der die eigenen Orientierungen besser vermittelt werden können. Das spitzt sich stellenweise zu einem überfordernden, paradoxen Selbstanspruch zu: Die Fachkräfte wollen in einer wertschätzenden Beziehung zu den Eltern *bewirken*, dass die Eltern die Überzeugungen und Werthaltungen der Fachkräfte *„eigenständig“* annehmen.

Das berufliche Selbstverständnis, das sich im Organisationsmilieu der Kita *Zwergenland* dokumentiert, akzentuiert hingegen in der Interaktion mit den Eltern in höherem Maße deren Autonomie und Eigenverantwortung. Die pädagogische Verantwortung wird stärker als eine *geteilte* betrachtet und sowohl Fachkräfte als auch Eltern wirken im gegenseitigen Austausch an der Qualität der pädagogischen Arbeit mit. Ihre berufliche Verantwortung in der Interaktion mit den Eltern sehen die Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* vor allem darin, die diskursiven Bedingungen für eine *autonome Verständigung* und *heterarchische Beziehungen* mit den Eltern zu schaffen. Dafür bemühen sich die Fachkräfte gezielt darum, dass Eltern Kritik und Anregungen einbringen können. Sie nutzen diese zur Selbstreflexion mit dem Ziel, die eigene Arbeit und die Strukturen in der Kita an die Bedürfnisse der Eltern und Kinder anzupassen und zu verbessern. Selbst auf das pädagogische Konzept haben Eltern (innerhalb eines gewissen Rahmens) Einfluss – eine Möglichkeit, die in den übrigen Kitas teilweise entschieden abgelehnt wird.

Die Bereitschaft zur Selbstreflexion und die große Offenheit gegenüber der Perspektive der Eltern teilen die Fachkräfte der Kita *Zwergenland* mit den Fachkräften der Kita *Kunterbunt*. Der entscheidende Unterschied ist jedoch, dass die Fachkräfte in der Kita *Kunterbunt* keine *sachbezogene* Interaktionsstruktur etablieren. In diesem Organisationsmilieu wird vielmehr „das eigene persönlichkeits- und milieugebundene Menschenbild, also der eigene gesellschaftliche Standort und Normalitätshorizont, ungebrochen zum impliziten Maßstab des Umgangs“ (Bohnsack 2020, 77) genommen. Aus diesem Grund kann hier ein *organisationaler Rahmungsverlust* konstatiert werden.

Während sich die Interaktion mit den Eltern in der Kita *Kunterbunt* jenseits einer fachlichen Rahmung vollzieht, ist die Interaktionsstruktur in der Kita *Zwergenland* jedoch strikt sachbezogen und findet gebunden an *organisatorische Programme und Rollenbeziehungen* statt. Kritik von Seiten der Eltern wird daher grundsätzlich *verschlicht* und nicht (wie in der Kita *Kunterbunt*) als Kritik an der Gesamtperson der Fachkräfte wahrgenommen und als Defizit der eigenen persönlichen Identität interpretiert. Auf diese Weise fällt es den Fachkräften in der Kita *Zwergenland* leichter, in ihrer pädagogischen Arbeit auch Kontingenzen und Ambivalenzen zu tolerieren.

3 Zur Soziogenese der Organisationsmilieus

Die soziogenetische Interpretation (vgl. Bohnsack 2018) lenkt den Blick auf die mehrdimensionalen, existenziellen Erfahrungshintergründe, vor denen sich die rekonstruierten Organisationsmilieus ausgebildet haben. Eine valide Bestimmung der Soziogenese der Organisationsmilieus ist aufgrund des zu kleinen Samples nicht möglich. Mittels komparativer Analyse wird jedoch innerhalb der einzelnen rekonstruierten sinngenetischen Typen nach Homologien und Kontrasten gesucht, die Hinweise darauf liefern können, welche Erfahrungsdimensionen für die Entstehung der spezifischen Organisationsmilieus relevant sein könnten.

In den *intervenierenden* Organisationsmilieus lässt sich beobachten, dass beiden Organisationen eine starke *strukturelle Eingebundenheit* gemein ist. Im Falle der Kita *Vogelnest* entsteht diese strukturelle Eingebundenheit dadurch, dass sie sich in der Trägerschaft eines großen Wohlfahrtsverbandes befindet, in dem relativ feste, verbindliche Strukturen und Vorgaben zum Qualitätsmanagement, zur Organisations- und Personalentwicklung existieren. Die Kita *Löwenzahn* hingegen ist in homologer Weise sozialräumlich eng eingebunden in ihr dörfliches Milieu. Die Fachkräfte beziehen sich dementsprechend stark auf die traditionell-konservativen Werte, die in diesem gesellschaftlichen Milieu geteilt werden. Der frühpädagogische und bildungspolitische Diskurs wird hier zwar wahrgenommen, kann jedoch nicht dieselbe Verbindlichkeit entwickeln wie in der Kita *Vogelnest*. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ergebnissen von Nentwig-Gesemann, die in ihrer Untersuchung zu Kinderkrippen in der DDR feststellte, dass sich im *dörflichen* konjunktiven Erfahrungsraum „ein wesentlich stärkeres Korrektiv bzw. ein größerer ‚Schutz‘ gegenüber der staatlich kontrollierten Verregelung und Normierung des Erziehungsprozesses“ (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018, 27; Nentwig-Gesemann 1999) zu bilden vermochte.

In den *responsiven* Organisationsmilieus konnte keine vergleichbare strukturelle Eingebundenheit festgestellt werden. Vor allem bei den sehr kleinen Elterninitiativ-Kinderläden Kita *Zwergenland* und Kita *Kunterbunt* verfügen die Fachkräfte

über große Freiräume, wie die pädagogische Arbeit in der Einrichtung umgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund entstehen jedoch auch, wie gezeigt, sehr unterschiedliche Organisationsmilieus.

Die bereits dargestellten Unterschiede zwischen den beiden *responsiven* Organisationsmilieus, Kita *Sonnenschein* und Kita *Zwergenland*, die beide als professionalisiert gelten können, lassen sich in soziogenetischer Betrachtung mit der sozialen Herkunft ihrer Klientel plausibilisieren. Die Kita *Sonnenschein* liegt als große städtische Einrichtung in einem strukturschwachen Stadtgebiet. Die Fachkräfte sehen sich in ihrer Arbeit vermehrt mit Eltern aus ressourcenärmeren und benachteiligten Milieus konfrontiert, die sich stärker von den Herkunftsmilieus der Fachkräfte unterscheiden. Im Kontrast dazu handelt es sich bei der Kita *Zwergenland* um eine kleine Elterninitiativ-Kita, die in einem Stadtgebiet mit günstiger Sozialstruktur liegt. Die Elterninitiativ-Kita zieht nach Wahrnehmung der Fachkräfte außerdem vor allem Eltern aus einem akademischen Milieu an, das den sozialen Herkunftsmilieus der Fachkräfte vergleichsweise ähnlicher ist. Zudem durchlaufen Familien vor der Aufnahme in die Kita *Zwergenland* aufgrund des beschränkten Platzangebots einen längeren Selektionsprozess, der zusätzlich die Tendenz verstärken könnte, dass dort eher Personen mit ähnlichen habituellen Orientierungen zusammenkommen.

Die höhere Toleranz der Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* gegenüber differenten Sinnkonstruktionen und Handlungslogiken entsünde demnach in einem Kontext, in dem Inkongruenzen zwischen den Orientierungen der Fachkräfte und Eltern vermutlich geringer sind. Der stärkere Fokus in der Kita *Sonnenschein* auf die *Andersartigkeit* der Perspektiven der Eltern und das Bemühen darum, diese zu *verstehen* und die eigene Perspektive zu *vermitteln*, entwickelte sich hingegen in einem Kontext, in dem, so wiederum die Vermutung, von vorneherein ein höheres Maß an Differenz bearbeitet und Vertrauen zwischen Fachkräften und Eltern erst *diskursiv hergestellt und gesichert* werden muss (vgl. Nentwig-Gesemann & Hurmaci 2020). Eine stärkere *Akzentuierung* und *Sichtbarmachung* der eigenen pädagogischen Grundhaltung in der Interaktion mit den Eltern und Kindern muss der autonomen Beteiligung und Selbstentfaltung von Kindern und Eltern nicht per se entgegenstehen, sondern kann – im Gegenteil – zu dieser entscheidend beitragen.

Literatur

- Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf. (Abrufdatum: 21.11.2021).
- Betz, T. & Bischoff, S. (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zu den Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte auf Differenz in Kindertageseinrichtungen. In: U. Stenger (Hrsg.): *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: im Spannungsfeld zwischen Konstruktivität und Normativität*. Weinheim: Beltz Juventa, 101-118.
- 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. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/imported/leseprobe/LP_978-3-86793-816-7_1.pdf. (Abrufdatum: 21.11.2021).
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018): Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen: Barbara Budrich, 312-328.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode [Einleitung]. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen: Barbara Budrich, 9-50.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): *Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2019*.
- Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. *Kindheitspädagogische Beiträge*. Weinheim: Beltz Juventa.
- 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.
- Cloos, P., Schulz, M. & Thomas, S. (2013): Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. In: L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.): *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, 253-267.
- Diehm, I. (2018): Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 11-24.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G. & Rönnau, M. (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: *Kindergarten heute* 36(10), 6-15.
- Garfinkel, H. (1967): Conditions of successful degradation ceremonies. In: J. G. Manis & B. N. Meltzer (Hrsg.): *Symbolic interaction. A reader in social psychology*. Boston, 205-212.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1970): Theoretical sampling. In: N. K. Denzin (Hrsg.): *Sociological methods. A sourcebook. Methodological perspectives*. Chicago, IL: Aldine, 105-114.
- Goffman, E. (1968): *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Jergus, K., Krüger, H.-H. & Roch, A. (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band. In: K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-27.

- Kallfaß, A. (2022): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kesselhut, K. (2014): Machtvolle Monologe. „Elterngespräche“ als Herstellungsorte von Differenz. In: P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, 207-222.
- Luhmann, N. (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mierendorff, J. (2010): *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Modells moderner Kindheit*. Kindheiten: Neue Folge. Weinheim: Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I. (1999): *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2012): *Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Online unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf. (Abrufdatum: 21.11.2021).
- Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2020): *Kita-Qualität aus der Perspektive von Eltern*. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/KiTa-Qualitaet_Perspektive_Eltern_Studie_web_01.pdf. (Abrufdatum: 21.11.2021).
- Neumann, S. (2018): *Krippenkindheit. Eine feldtheoretische Annäherung*. In: T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Kindheiten: Neue Folge. Weinheim: Beltz Juventa, 163-180.
- Piaget, J. (1976): *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rabe-Kleberg, U. (2010): *Bildungsgemeinschaft? Überlegungen zu einem ungeklärten Verhältnis von Erzieherinnen und Eltern*. In: G. E. Schäfer, R. Staeger, K. Meiners & J. Bilstein (Hrsg.): *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Frühe Kindheit Pädagogische Ansätze*. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 65-82.
- Robert Bosch Stiftung (2011): *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick (2. Aufl.)*. Online unter: https://www.bvktip.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf. (Abrufdatum: 21.11.2021).
- Sabla, K.-P. (2015): *Familie im Spannungsfeld öffentlicher Aufgaben- und Hilfestellungen*. In: *Soziale Passagen* 7(2), 205-218.
- 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.
- Statistisches Bundesamt (2020): *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020*. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402207004.pdf?__blob=publicationFile. (Abrufdatum: 21.01.2022).
- 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.gew.de/index.php%3FfeID=dumpFile&t=f&f=26405&token=d4c11a627e9b10904f97f9166f06a2593ef47c94&sdownload=>. (Abrufdatum: 27.11.2020).
- Wagner, B. (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.