

Rothe, Antje

Die 'Autonomie' des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität

*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.
336-362*



Quellenangabe/ Reference:

Rothe, Antje: Die 'Autonomie' des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität - 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. 336-362 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256537 - DOI: 10.25656/01:25653

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256537>

<https://doi.org/10.25656/01:25653>

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

Antje Rothe

Die ‚Autonomie‘ des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität

Abstract

Im Beitrag werden Ergebnisse einer Habilitationsstudie vorgestellt, deren zentrale Forschungsfrage die kollektive Verhandlung von Professionalität durch Kita-Teams fokussiert. Das Erkenntnisinteresse knüpft an bildungspolitische Entwicklungen des frühpädagogischen Feldes und damit verbundene empirische Erkenntnisse an: Frühpädagogische Fachkräfte und Fachkräfte-Teams wurden über die letzten Jahrzehnte mit deutlich gestiegenen und bei weitem nicht immer konsistenten Erwartungen und Anforderungen konfrontiert, die zu einer potenziellen Orientierungsungewissheit führen (Viernickel u. a. 2013). Das Erkenntnisinteresse des Projektes setzt hier an und fragt nach dem Umgang von Kita-Teams mit externen Erwartungen und Standards. Des Weiteren wird die Verbindung mit der Herstellung handlungsleitender Orientierungen auf proponierter und performativer Ebene untersucht. Der Datenkorpus besteht aus Gruppendiskussionen mit Kita-Teams einerseits und Daten teilnehmender Beobachtung in Verbindung mit Audioaufnahmen und Videografie andererseits, die im Rahmen einer ethnografischen Studie mit dem Ansatz der fokussierten Ethnografie (vgl. Knoblauch 2001) erhoben wurden.

Schlagworte

Praxeologische Wissenssoziologie, rekonstruktive Organisationsforschung, Frühpädagogische Professionalität, Gruppendiskussionen, Ethnografie

1 Einleitung

Kaum ein Ereignis hat das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in den letzten Jahrzehnten mehr beeinflusst als die komparative OECD-Vergleichsstudie PISA (Baumert u. a. 2001) und die Sekundäranalysen von Heckman und Kollegen (Carneiro & Heckman 2003; Cunha u. a. 2005). Beiden

Ereignissen ist gemeinsam, dass sie dem frühpädagogischen Feld bildungspolitische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit sicherten (vgl. ebd.), einen kontroversen Diskurs der Selbstvergewisserung des frühpädagogischen Feldes provozierten (vgl. Rothe 2019) und Reformierungsanstrengungen nach sich zogen (vgl. Große & Roßbach 2011).

Für frühpädagogische Fachkräfte waren die Folgen in ihrer Ambivalenz in entsprechender Weise spürbar. Einerseits wurden sie als „Faktor Erzieher/in“ (Fried 2012, 81; siehe auch Krenz 2010) für den Erfolg der Reformen als wesentliche Voraussetzung identifiziert, andererseits erfuhren sie einen deutlichen Professionalisierungsdruck, da wiederholt eine große Diskrepanz zwischen „Anspruch und Wirklichkeit“ (Weiterbildungsinitiative 2015, o.S.) festgestellt wurde. So wurde in der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUBBEK) herausgestellt, dass die Reformen „bislang offensichtlich nicht zu einer Verbesserung der konkreten pädagogischen Prozessqualität geführt“ hätten (Tietze u. a. 2013, 144).

Frühpädagogische Fachkräfte waren und sind folglich mit einer Vielzahl von Erwartungen und Ansprüchen verschiedener Akteur:innen konfrontiert – von Eltern, Trägern, Landesebene (gesetzlich verankerte und in den Bildungs- und Orientierungsplänen festgelegte Anforderungen) und Bundesebene (Achttes Sozialgesetzbuch) – sowie zu einem Umgang damit herausgefordert. Dabei fand lange Zeit vor allem die einzelne Fachkraft Berücksichtigung: „das berufliche Handeln der Pädagog:innen in Kindertageseinrichtungen [wird] in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung vorrangig als individuelles Projekt in den Blick genommen“ (Lochner 2017, 12). Weit weniger wurde berücksichtigt, wie Teams frühpädagogischer Fachkräfte die an sie herangetragenen bildungspolitischen Erwartungen wahrnehmen und kollektiv verhandeln.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Habilitationsstudie vorgestellt, die die übergeordnete Forschungsfrage nach der kollektiven Verhandlung von Professionalität durch Kita-Teams in den Vordergrund stellt, worunter sowohl die „Praxis des Handelns wie diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, 13) als auch die Relationierung dieser mit der konkreten Handlungspraxis gefasst wird.

Zur Verortung des hier relevanten Erkenntnisinteresses *kollektiver Perspektiven von Kita-Teams auf Professionalität* im übergeordneten Feld frühpädagogischer rekonstruktiver Organisationsforschung¹ wird im Folgenden eine Klassifikation empirischer Erkenntnisziele und bisheriger Studien vorgestellt, deren gemeinsamer Gegenstand von Kita-Teams und Professionalität ist (siehe Tab. 1).

1 Der hier zentrale Erkenntnisgegenstand kann als zentraler Teilbereich frühpädagogischer rekonstruktiver Organisationsforschung verstanden werden, da Professionalität bzw. professionelles Handeln im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie als organisationales Handeln verstanden wird (s. methodologischer Rahmen).

Tab. 1: Matrix zur Klassifikation von Studien zu Kita-Teams und Professionalität als Teil einer frühpädagogischen rekonstruktiven Organisationsforschung²; Quelle: eigene Darstellung.

Forschungs- zugang	Verstehende/ nachvollzugs- hermeneutische Forschungszugänge	Rekonstruktive Forschungszugänge	
		Proponierte Performanz	Performative Performanz
Ebenen der Betrachtung ³			
Team-Ebene/ Team-Milieu	Weltzien u. a. (2016)	Gerstenberg & Cloos (in diesem Band) Cloos, Gerstenberg & Krähnert (2019) Cremers, Stützel & Klingel (2020) Weltzien u. a. (2016)	Kuhn (2013) Lochner (2017)
		Cloos (2008) Cloos, Göbel & Lemke (2015)	
Fachkraft-Kind- Ebene/ pädagogisches Milieu	Klusemann, Rosenkranz & Schütz (2020) Borke & Schwentesius (2017)	Cremers, Stützel & Klingel (2020) Viernickel u. a. (2013)	
		Bischoff (2017) Jung (2009) Rothe (<i>vorliegender Beitrag</i>)	
Peer-Ebene/ Peer-Milieu	Kordulla (2017)	Kairies (2017) Viernickel u. a. (2013)	

Der Erkenntnisgegenstand des Zusammenhangs von Kita-Teams und Professionalität als Teilbereich frühpädagogischer (rekonstruktiver) Organisationsforschung ist ein noch junges Forschungsfeld. Studien dieses Feldes lassen sich einerseits danach unterscheiden, welcher Forschungszugang zum jeweiligen Erkenntnisfokus,

2 Die hier benannten Studien verstehen sich als für Forschungszugang und Betrachtungsebene repräsentative, aber exemplarische Nennungen. So ließen sich die Betrachtungsebenen auch noch erweitern, z. B. der kollektive Blick von Kita-Teams auf das Peer-Milieu oder auf das Verhältnis zu Eltern, wie es Gegenstand des Promotionsprojektes von Annika Kallfaß ist (vgl. den Beitrag von Kallfaß in diesem Band sowie Kallfaß 2022).

3 Die hier ausgewählten Betrachtungsebenen orientieren sich an der Differenzierung von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018).

entweder verstehend bzw. „nachvollzugshermeneutisch“ (kritisch dazu: Oevermann 2001, 39) – d. h. ausschließlich auf den subjektiven Sinn fokussierend (z. B. Inhaltsanalyse nach Mayring 2017) –, oder rekonstruktiv (vgl. Garz 1983; 2007; Lüders & Reichertz 1986) gewählt wurde (siehe Spalten, Tab. 1). In den Begrifflichkeiten der Praxeologischen Wissenssoziologie lassen sich *rekonstruktive Ansätze* zudem noch einmal danach differenzieren, inwiefern sie die proponierte Performanz, verstanden als das Sprechen über die Praxis, in den Blick nehmen oder die performative Performanz, also das (Sprech-)Handeln als Teil der Praxis selbst (siehe zweite und dritte Spalte, Tab. 1; vgl. Bohnsack 2019). Des Weiteren lässt sich das angesprochene Forschungsfeld nach spezifischen Betrachtungsebenen differenzieren (siehe Zeilen, Tab. 1): In Anlehnung an Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018) lässt sich hierbei von verschiedenen *Milieus* innerhalb der Kindertageseinrichtung sprechen, z. B. dem Team-Milieu, dem Peer-Milieu, dem pädagogischen Milieu, das sich dadurch auszeichnet, dass sowohl Fachkräfte als auch Kinder daran beteiligt sind.

In einem Beitrag von Lochner & Cloos (2019) wird ein Überblick über den Forschungsstand sowie die empirischen Zugänge in Kindertageseinrichtungen gegeben. Im Fokus steht hier das Team-Milieu (siehe erste Zeile, Tab. 1). Dabei berücksichtigten sie auf der Ebene der proponierten Performanz (siehe zweite Spalte, Tab. 1) sowohl Untersuchungen zum kollektiven Sprechen des Teams über das Team-Handeln, als auch auf der Ebene der performativen Performanz zum Team-Handeln selbst (siehe dritte Spalte, Tab. 1). Diesbezüglich arbeiteten sie zwei übergeordnete Stränge heraus. Teamarbeit als Instrument zur effizienten Organisation und Teamarbeit als Ort der professionellen Verständigung und als „Professionalisierungsort“ (ebd., 55).

In Bezug auf den Erkenntnisgegenstand des Zusammenhangs von Kita-Teams und Professionalität als Teilbereich frühpädagogischer (rekonstruktiver) Organisationsforschung sind zudem Studien relevant, die *andere professionelle Handlungskontexte innerhalb der Kindertageseinrichtung* (siehe zweite und dritte Zeile, Tab. 1) berücksichtigen. Im Kontext des vorliegenden Beitrags handelt es sich dabei insbesondere um Studien, die Situationen mit Beteiligung von Fachkraft und Kind als Bestandteil des Kerngeschäfts in Kindertageseinrichtungen fokussieren (siehe zweite Zeile, Tab. 1).⁴

Da in diesem Beitrag vor allem die kollektive Verhandlung von Professionalität in Bezug auf dieses pädagogische ‚Kerngeschäft‘ zentral ist, ist insbesondere das kollektive Sprechen über das *pädagogische Milieu* – in das Fachkräfte und Kinder involviert sind – sowie das performative (Sprech-)Handeln der Fachkräfte im Rahmen des pädagogischen Milieus von Interesse.

⁴ Weitere Kontexte wären denkbar, z. B. Zusammenarbeit mit Eltern, werden in der Tabelle aber aus Platzgründen ausgespart.

Es liegen einige wenige rekonstruktive Untersuchungen dazu vor: Cremers u. a. (2020) etwa untersuchten die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für frühpädagogische Fachkräfte-Teams und ihre Bearbeitung der damit verbundenen an sie herangetragenen Anforderungen auf Ebene der proponierten Performanz. In der qualitativen Teilstudie von Viernickel u. a. (2013) standen die Perspektiven von Fachkräfte-Teams auf die in Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen sowie ihre damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungen im Vordergrund.

Bezüglich eines rekonstruktiven Zugangs zur Relationierung des *kollektiven Sprechens über die Praxis* mit dem *Praxisvollzug auf der Betrachtungsebene des pädagogischen Milieus* (im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie also die Ebenen der proponierten und performativen Performanz) besteht derzeit ein Forschungsdesiderat. Aus einer organisationstheoretischen Perspektive behandelt Jung (2009, 11) das Thema der Herstellung pädagogischer Ordnungen in Kindertageseinrichtungen auf der Basis ethnografischer Daten, einschließlich Team-Besprechungen, Gesprächen und Interviews mit einzelnen Fachkräften und vollzieht dabei eine Relationierung zwischen „pädagogische[m] Sinn“ und „operative[r] Praxis“ (ebd., 11).

Die vorliegende Studie greift das Forschungsdesiderat auf: Angesichts der über die letzten Jahrzehnte deutlich gestiegenen Erwartungen und Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte und Fachkräfte-Teams, bezieht sich das Erkenntnisinteresse des Habilitationsprojektes insbesondere auf die Ausgangsüberlegung und Frage, wie Fachkräfte angesichts des gestiegenen Orientierungsangebots handlungsleitende Orientierungen auf proponierter und performativer Ebene herstellen. Von Relevanz für den Ausgangspunkt dieser Studie sind hier u. a. die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie von Viernickel u. a. (2013). Deren Ergebnisse zur kollektiven Perspektive von Fachkräfte-Teams auf externe Erwartungen – in der Studie sind dies die in den Bildungsprogrammen formulierten bildungsprogrammatischen Erwartungen und Ziele – zeigen einerseits eine damit einhergehende Heraus- bis Überforderung („Umsetzungsdilemma“, ebd., 13) und andererseits Unterschiede bezüglich des kollektiven Umgangs damit. Auf der empirischen Grundlage von Gruppendiskussionen in drei verschiedenen Bundesländern rekonstruierten die Autorinnen die Handlungsorientierungen von Fachkräfte-Teams, die von einer kollektiv hergestellten stabilen Grundlage pädagogischer Werte bis hin zu einer kollektiven Distanzierung zu den externen Erwartungen reichen.

Das Erkenntnisinteresse des Habilitationsprojektes bezieht sich auch auf die kollektive Bedeutsamkeit externer Erwartungen und Standards für Kita-Teams und fragt nach der kollektiven Herstellung von Professionalität angesichts einer Vielzahl von externen an das Team herangetragenen Orientierungen. Der hier vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, welche handlungsleitenden Orientierungen

auf der performativen Ebene hergestellt werden – vor dem Horizont einer potenziellen Orientierungsungewissheit auf proponierter und performativer Ebene.

2 Methodologischer Rahmen des Projektes und Fallauswahl

Die übergeordnete Forschungsfrage des Habilitationsprojektes lautet entsprechend: Wie wird Professionalität durch frühpädagogische Fachkräfte in Kita-Teams interaktiv hergestellt? Professionalität bzw. professionelles Handeln wird im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie als organisationales Handeln verstanden. Im Zentrum steht die kontinuierliche Bewältigung der „notorischen Diskrepanz“ zwischen den mannigfaltigen Erwartungen, Normen und Anforderungen, um die die Fachkräfte-Teams wissen, und der habitualisierten Praxis (Orientierungsrahmen im weiteren Sinn). Dies gelingt durch die Herstellung einer „konstituierenden Rahmung“ (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 4.), die den konjunktiven Erfahrungsraum der Kita, insbesondere das pädagogische Milieu (vgl. Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018), strukturiert und die grundlegend eine „Fremdrahmung“ (Bohnsack 2020, 33) darstellt. Sie bezeichnet die (verdeckte) Subsumierung des zu bearbeitenden Problems unter die Eigenlogik der Organisation und fungiert als „organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus“ (Bohnsack 2017, 135). Professionalität bemisst sich hier folglich nicht an normativen Kriterien. Vielmehr geht es darum, inwiefern innerhalb der Organisation ein konsistent gültiges und kohärentes Prinzip herausgebildet wird, um das von der Klientel an die Organisation herangetragene ‚Problem‘ bzw. den Sachverhalt zu bearbeiten. Im Kontext der Kindertagesstätte bezieht sich dies auf die kindliche Entwicklung, die den zentralen Fokus des professionellen Handelns darstellt. Im Habilitationsprojektes wird diese Kohärenz und Konsistenz des Bearbeitungsprinzips zudem auf den beiden Ebenen der Performanz, der proponierten und der performativen, unter dem Aspekt ihrer Relationierung in den Blick genommen.

In Anlehnung an Luhmann (2011) bedeutet dies, dass sich Professionalität als implizite Zuständigkeitserklärung verstehen lässt, die der kollektiven Handlungspraxis der Akteur:innen, d. h. ihrem „Sprechen, Darstellen und Argumentieren“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, 13) zugrunde liegt. Damit ist die konstituierende Rahmung auch dafür verantwortlich, „wie die Klientel selbst zur Steuerung des Interaktionsprozesses beitragen kann oder auch nicht“ (Bohnsack 2020, 35).

Auf der Grundlage der Datensorten der Gruppendiskussion (Bohnsack u. a. 2010) und der fokussierten Ethnografie (Knoblauch 2001; in Kombination mit Video- und Audiodaten) werden folgende Analyseebenen berücksichtigt (Abb. 1):

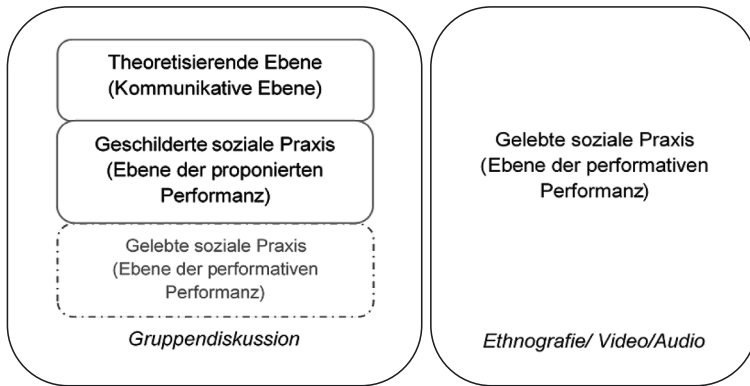


Abb. 1: Zusammenhang von Datensorten und fokussierten Analyseebenen; Quelle: eigene Darstellung

Diesen Analyseebenen lassen sich folgende Teilfragestellungen zuordnen:

- Welche externen Erwartungen, Anforderungen und Programmatiken werden von Fachkräfte-Teams aufgegriffen und kollektiv verhandelt (theoretisierende/kommunikative Ebene)?
- Welche Logik lässt sich aus der geschilderten sozialen Praxis bezüglich des pädagogischen Milieus herausarbeiten (Ebene der proponierten Performanz)?
- Welcher Logik folgt die gelebte soziale Praxis des pädagogischen Milieus (Ebene der performativen Performanz)?
- In welchem Verhältnis stehen diese drei Ebenen zueinander?

Das Habilitationsprojekt⁵ basiert einerseits auf Gruppendiskussionen mit 10 Fachkräfte-Teams, die jeweils zu zwei Erhebungszeitpunkten im Winter 2017/18 und 2018/19 erhoben wurden. An den Gruppendiskussionen haben jeweils ca. 8 Fachkräfte teilgenommen, unter Beteiligung der Leitung. Die ethnografische Teilstudie folgt dem Ansatz der fokussierten Ethnografie (Knoblauch 2001). Im Rahmen einer achtzehnmonatigen Feldphase wurden in vier inklusiven Kindertageseinrichtungen Feldaufenthalte von insgesamt 350 Stunden durchgeführt und dabei acht Fokuskinder und ca. zehn Fachkräfte (Bezugserzieher:innen) in ihrem pädagogischen Alltag begleitet. In der teilnehmenden Beobachtung wurden ergänzend Audioaufnahmen und Videografien eingesetzt. Die Integration des umfassenden Datenkorpus erfolgte in Anlehnung an eine ethnografische Collage (Friebertshäuser u. a. 2013). Auditive und audiovisuelle Daten wurden, ergänzend zu teilnehmenden Beobachtungen, in interaktiv besonders dichten Situationen eingesetzt bzw. dann, wenn eine detaillierte Beobachtung für das Erkenntnis-

5 Die im Habilitationsprojekt zentralen Daten habe ich 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 wird.

interesse zielführend war. Für die weitere Verarbeitung wurden alle Datensorten in die „Schriftlichkeit“ (Breidenstein u. a. 2015, 91) überführt, d. h. Transkripte der Audioaufnahmen und szenische Darstellungen der Videografien wurden erstellt und als erweiterte Transkriptionen in die Beobachtungsprotokolle integriert.⁶

Beide Datensorten werden im Rahmen des Habilitationsprojektes mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014) in ihrer Relationierung analysiert. Die Bearbeitung des Materials erfolgt im Rahmen der Dokumentarischen Methode als fortwährende komparative Analyse. In der Grounded Theory erfolgt dies gemäß der „constant comparative method“ (Glaser & Strauss 1969, 101; zitiert nach Bohnsack 2014, 217) mittels des sukzessiven minimalen und maximalen Fallvergleichs.

Im Beitrag steht die komparative Analyse von zwei Kindertageseinrichtungen im Mittelpunkt (siehe Abb. 3). Es werden jeweils die Gruppendiskussionen des ersten Erhebungszeitpunktes und eine beobachtete Fachkraft-Kind-Interaktion herangezogen. Im Fall der Kita *Vogelnest* wurde die Gruppendiskussion des zweiten Erhebungszeitpunktes zusätzlich berücksichtigt, da die Fachkraft, zu der die Beobachtung vorliegt, lediglich an der Gruppendiskussion des zweiten Erhebungszeitpunktes beteiligt war.⁷

Dabei wird erstens die – im pädagogischen und im Team-Milieu (s.u.) – dominante konstituierende (Fremd-)Rahmung rekonstruiert. Diese wird zweitens fallintern relationiert und auf Homologien und Diskrepanzen hin untersucht. Drittens schließt sich ein Vergleich der Relationierung über die zwei Fälle hinweg an (Tab. 2).

Tab. 2: Relationierung der Vergleichsebenen; Quelle: eigene Darstellung

Proponierte Performanz (GD <i>Rotmilan</i>)	Performative Performanz (Ethnografie <i>Rotmilan</i>)	Beziehung proponierte und performative Performanz (Kita <i>Rotmilan</i>)
Proponierte Performanz (GD <i>Vogelnest</i>)	Performative Performanz (Ethnografie <i>Vogelnest</i>)	Beziehung proponierte und performative Performanz (Kita <i>Vogelnest</i>)
Vergleich proponierte Performanz (GD <i>Rotmilan</i> und <i>Vogelnest</i>)	Vergleich performative Performanz (Ethnografie <i>Rotmilan</i> und <i>Vogelnest</i>)	Vergleich der Beziehung proponierte und performative Performanz (Kita <i>Rotmilan</i>)

6 Der Darstellungsmodus variiert so innerhalb der ethnografischen Collage, allerdings bleibt die Bedeutung der Perspektive des Forschenden bzw. seiner Standortgebundenheit dabei erhalten: Die Notwendigkeit der Selektivität und Perspektivität, die in der Ethnografie zu den ihr eigenen charakteristischen Prinzipien erhoben wurden (Budde, 2015), betreffen ebenso die Auswahl der Situationen und die Platzierung der Instrumente bei der Erfassung auditiver und audiovisueller Daten.

7 Die Gruppendiskussionen des zweiten Erhebungszeitpunktes werden in der Analyse, wie im vorliegenden Fall, ergänzend berücksichtigt. Im Fall der Kita *Rotmilan* hat die Fachkraft, die an der ausgewählten beobachteten Situation beteiligt war, auch an der Gruppendiskussion des ersten Erhebungszeitpunktes teilgenommen.

3 Ergebnisse

3.1 Kita *Rotmilan*

Konstituierende Rahmung auf der Ebene der proponierten Performanz:

Kita *Rotmilan*

Die Skizzierung der konstituierenden Rahmung der Kita *Rotmilan* auf der Ebene der proponierten Performanz wird anhand eines exemplarischen Auszugs aus der Gruppendiskussion veranschaulicht.

Insgesamt wird deutlich, dass das Fachkräfte-Team der Kita *Rotmilan* ein hohes Maß an Selbstsicherheit hinsichtlich der eigenen fachbezogenen Praxis zeigt. Dies äußert sich darin, dass die kollektiv geteilte Orientierung in Abgrenzung zu exterioren fachlichen Programmen entworfen wird, wie sich exemplarisch in der folgenden Passage dokumentiert:

Auszug 1 (Zeile 131-134)^{8, 9}

131	Uf	Ich glaub dass man da auch unterscheiden muss (.) es gibt einmal so das (.) ich nenn das mal
132		das normale Leben (.) was wir hier leben mit den Angeboten und dem was wir so äh
133		konzeptionell inhaltlich hier anbieten und dann gibt es äh irgendwelche Programme die uns
134		von außen auferlegt sind (.)

Die kollektive Orientierung priorisiert die gemeinsame alltägliche Praxis, wie gleich in dieser Eingangssequenz – zunächst auf theoretisierender Ebene – deutlich gemacht wird („das normale Leben“, Z. 132). Damit wird bereits auf einer kommunikativen Ebene ein Gegenhorizont zu den an sie als Team herangetragenen externen Erwartungen formuliert, „Programme die uns von außen auferlegt sind“ (Z. 133f.). Von dem indexikal angedeuteten ‚Außen‘ und den von diesem an die Einrichtung herangetragenen Programmen grenzt sich die Fachkraft, stellvertretend für ihr Team, ab.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wird die hier erwähnte alltägliche Praxis auch auf einer konjunktiven Ebene verhandelt und hinsichtlich der Frage, wie die Initiativen des Kindes und der Fachkräfte in Bezug auf die kindliche Lernentwicklung in ein Verhältnis zueinander gebracht werden können, konkretisiert.

8 Transkription in Anlehnung an TiQ: @ = lachend gesprochen, Unterstreichungen = Betonung, ° = leiser gesprochen, (.) = kurzes Absetzen, (2) = Pause (Dauer in Sek.), L = Überlappung von Redebeiträgen, :: = Dehnung; ((Tür wird geöffnet)) = Anmerkungen zu Störungen, Besonderheiten im Gesprächsverlauf.

9 Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme. Im Transkript wird jeweils der Anfangsbuchstabe mit dem Zusatz für weiblich oder männlich verwendet (z. B. Af oder Km); Yf steht für die Interviewerin.

Auszug 2 (Zeile 238-252)

238	Km:	@Wenn das Kind gefördert@ wird lernt es vielleicht do/ trotzdem nicht unbedingt (.)	
239		so gut als wenn es selber	
240	Uf:		└ (rüber)
241	Aef:		└ ((lacht))
242	Af:		└ Das hab ich ja nicht/
243		((andere steigen in Lachen ein))	
244	Km:	@jetzt komm ich mit meinem Selbstlernen@	
245		((geräuschvolles, stimmungsvolles Lachen setzt sich fort, Aef mit hoher Stimmlage: hu hu hu	
246		hu))	
247	Km:	als wenn es selber die Idee hat „Ich möchte n Kuchen backen“	
248	Aef:		└ Genau
249	Af:		└ Ja:::?
250	Km:	Ja? und dann kommst du ins Spiel und sagst „ok“/	
251	Ff:	((unmittelbar anschließend) Das trifft sich ja gut (.) (flötend) -Ich wollt dich gerade fördern-	
252		((mehrere, darunter Uf, Jf, Mf, beginnen laut zu lachen))	

Im Team besteht Einigkeit, dass die Initiativen des Kindes Priorität haben und von den Vorstellungen der Fachkräfte nicht leichtfertig überlagert werden dürfen. In einem antithetischen Modus (inklusive Modus) werden dabei die Verantwortung der pädagogischen Fachkraft für die Lernentwicklung des Kindes und die Bedingungen verhandelt, unter denen in die Initiativen des Kindes eingegriffen werden dürfe oder sogar müsse.

Die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Norm und Praxis als Kernproblem der konstituierenden Rahmung (Orientierungsrahmen i.w.S.) ist in diesem Fachkräfte-Team also vor allem in einer zweifachen Relationierungsleistung zu sehen: einerseits in Bezug auf externe Programme (in Form der Abgrenzung), andererseits in Bezug auf die Relationierung pädagogischer Vorstellungen über die kindlichen Interessen und Bedürfnisse zu den tatsächlichen, situativ aktualisierten kindlichen Handlungsinitiativen.

Eine Position im Team ist, dass ‚Probleme‘ in der kindlichen Lernentwicklung einen pädagogischen Eingriff indizieren, der die Initiativen des Kindes zwar berücksichtigt, aber auch legitimiert, – im Interesse des Kindes – über diese hinauszureichen. Förderung im Verständnis dieser *ersten* Position basiert auf einer Planung, die an der Identifikation von „Defiziten“ (Z. 255) ansetzt. Sie stellt den negativen Gegenhorizont zu einer *zweiten* Position dar, deren non-direktiver Zugriff auf die Bereitstellung einer anregungsreichen Lernumwelt beschränkt bleibt und in Verbindung mit dem Konzept des ‚Selbstlernens‘ entworfen wird. Als Grund für diese Zurückhaltung wird darauf verwiesen, dass der Eingriff der Fachkraft als zu zufällig und damit nicht verlässlich genug an die Initiative und Bedürfnisse des Kindes anknüpfend verstanden wird. Somit betont diese zweite Position die Verantwortung des Kindes für seine ‚Lernentwicklung‘.

Auszug 3 (Zeile 375-382)

375	Ff:	Ja gut (.) auf der anderen Seite. Könnt ihr euch an Lm erinnern (.) der den ganzen Tag vor der
376		Waschmaschine stand (.)
377	Af:	jap
378	Ff:	wenn man den da nicht rausgeholt hätte (.) dann wär der vielleicht drei Jahre davor stehen
379		geblieben (.) also da hatten wir doch schon den Ansatz (.) ihn da auch zu fördern (.) und ihm
380		Alternativen anzubieten um sich auch weiterzuentwickeln (.) also da/ bei manchen da wär ich/
381		da könnt ich nich sagen ob die das aus freien Stücken wirklich schaffen würden (.) keine
382		Ahnung (.) aber da haben wir doch schon den Ansatz dass wir da auch (.) Impuls geben

Der Diskurs mündet schließlich in einer Synthese. Zwar werden die Unterschiede der beiden Varianten der konstituierenden Rahmung nicht überwunden, doch tritt die zugrunde liegende gemeinsame Orientierung in den Vordergrund, die bei einem zu beobachtenden Grad der Stagnation der kindlichen Entwicklung eine Intervention legitimiert. Übergeordnet basiert die Rahmenkongruenz dieses Teams auf der Abgrenzung von exterioren fachlichen Programmen und dem Anschluss der eigenen Praxis an die beobachtete Alltagspraxis des Kindes und dessen Orientierungen – wozu ein Zugriff in die selbsttätige Lernentwicklung des Kindes gehört, der unter bestimmten Bedingungen legitim erscheint.

**Konstituierende Rahmung auf der Ebene der performativen Performanz:
Kita *Rotmilan***

Die Rekonstruktion der konstituierenden Rahmung der Kita *Rotmilan* auf der Ebene der performativen Performanz des pädagogischen Milieus basiert hier auf einer Spielsituation zwischen Kind *Adal* (Am) und Fachkraft *Anke Ahrens* (Af). Die folgenden Auszüge sind einer Passage kurz vor Abschluss der gesamten Situation entnommen, in der es darum geht, eine Lego-Figur in ein Fahrzeug zu setzen. Die Bearbeitung des Kernproblems der konstituierenden Rahmung ist hier in der Relationierung des Sachbezugs mit den aktuellen, situativen Bedürfnissen und Interessen des Kindes zu sehen.

Auszug 1 (Zeile 204-207)

204		<i>Af</i> und <i>Am</i> haben gemeinsam ein Pizza-Fahrzeug aus Lego-Steinen gebaut. <i>Am</i> setzt Bausteine
205		als Dach auf das Fahrzeug. Kurz betrachten beide das fertige Fahrzeug. Dann entfernt <i>Am</i> den
206		letzten Baustein wieder.
207	<i>Am</i> :	Aber da/erst muss ich den Menschen packen?

Die Orientierung der Fachkraft am Sachbezug besteht im weiten Sinne darin, *Adal* (Am) bei seinem Erkenntnisprozess und im engen Sinne darin, ihn bei der Fertigstellung eines Fahrzeugs zu unterstützen. *Adal* selbst konkretisiert diesen Sachbezug, indem er die Bedingung festlegt, unter der das Fahrzeug für ihn als fertiggestellt gilt, „Aber da/erst muss ich den Menschen packen“ (Am, Z. 207).

Auszug 2 (Zeile 235-250)

235	Er nimmt die Lego-Figur und setzt sie in die Lücke, die der entfernte Baustein freigegeben
236	hat. <i>Af</i> beobachtet seine Handlung.
237	<i>Am</i> hat nach einem Baustein gegriffen.
238	<i>Am</i> : Hm.
239	<i>Af</i> greift nach dem Fahrzeug. <i>Am</i> fasst nach dem Fahrzeug. <i>Af</i> hebt das Fahrzeug hoch, dreht
240	es herum, stellt es in einem anderen Winkel wieder hin. <i>Am</i> streckt beide Hände nach dem
241	Fahrzeug aus. <i>Af</i> hält das Fahrzeug weiterhin fest. Sie zeigt mit einem Finger auf die Figur.
242	<i>Af</i> : Schau mal hier. Wie breit der is (.) hier oben. (2) Siehst du das? (2) Kannst du das sehen, <i>Am</i> ?
243	<i>Am</i> (hält kurz inne): Hm.
244	<i>Af</i> : Nimm den noch mal raus, nimm den noch mal bitte raus?
245	Sie nimmt die Figur in die Hand.
246	<i>Af</i> : Und jetzt versuch den mal/
247	<i>Am</i> hat den hinteren Teil des Fahrzeugs abgemacht und nimmt ihr die Figur aus der Hand.
248	Weil sie sie festhält, wendet er ein wenig Kraft an, um sie aus ihren Fingern zu entfernen.
249	<i>Af</i> : Ah okay?
250	Sie beobachtet weiter, was er macht.

Die Orientierung von *Anke Ahrens* (*Af*) richtet sich primordial, wie am Situationsverlauf erkennbar, an einem Erkenntnisfortschritt von *Adal* aus, jedoch zunächst nicht an seiner Perspektive. Dabei deuten die konkreten Handlungsinitiativen der Fachkraft spezifische Vorstellungen bezüglich eines bevorzugten Erkenntnisweges an: Nach anfänglicher Beobachtung der Handlung *Adals* initiiert *Anke Ahrens* einen Differenzierungsversuch, um seinen Fokus auf die Ursachen des Problems zu lenken. Dabei macht sie ihn mehrfach auf ein Detail – die Breite der Figur – aufmerksam, das sie als wesentlich für die Ursachenbestimmung zu halten scheint (z. B. „Schau mal hier. Wie breit der is (.) hier oben. (2) Siehst du das?“⁴⁴, *Af*, Z. 242). Sie fordert ihn schließlich auf, die Figur aus dem Fahrzeug zu nehmen. *Adal* folgt ihrer Aufforderung hingegen eher zufällig während er seinem eigenen Ansatz der Problemlösung verfolgt, die eher einer Versuch-Irrtum-Logik folgt. Die hier sichtbare überwiegend korporierte Verhandlung um die Deutungs- und Gestaltungshoheit setzt sich auch im Folgenden fort:

Auszug 3 (Zeile 270-279)

270	<i>Am</i> versucht nun 10 Sekunden lang, die Figur in das Fahrzeug zu stecken. <i>Af</i> verfolgt
271	sein Handeln nach wie vor aufmerksam.
272	<i>Af</i> : okay?
273	Er nimmt die Figur kurz raus, macht sie gerade und versucht es erneut für weitere 15
274	Sekunden. Er nimmt die Figur kurz erneut hoch, begründet sie wieder, versucht es weiter für
275	weitere 8 Sekunden. <i>Af</i> stützt das Kinn auf den Arm und schaut ihm weiterhin aufmerksam zu.
276	<i>Am</i> : ()
277	<i>Am</i> hält inne, schaut hoch. Er hat es jetzt insgesamt knappe 30 Sekunden probiert.
278	<i>Am</i> : „Geht nicht“
279	<i>Af</i> : Das geht nicht.

Adal setzt sich schließlich durch während *Anke Ahrens*, in Reaktion darauf, in einen zurückhaltenden, beobachtenden Modus zurückkehrt. *Adal* ist (noch) nicht an dem Punkt der Problemanalyse, zu dem ihn *Anke Ahrens* durch ihre Handlung führen wollte. Insgesamt etwa dreißig Sekunden verwendet er auf den Versuch, die Figur in das Fahrzeug zu schieben, bevor er zu Schluss kommt, „geht nicht“ (Z. 278). Darin ist eine Synchronisierung der Erkenntnisstände von Fachkraft und Kind zu sehen. Beide gehen jetzt von demselben Problem aus und haben damit eine gemeinsame Basis für die weitere Bearbeitung erlangt.

Auszug 4 (Zeile 280-286)

280	Af:	Am, ich glaub, der brauch erstmal n Sitz.
281	Am:	Hm;
282	Af:	Hm;
283		<i>Am</i> und <i>Af</i> wenden sich den herumliegenden Bausteinen zu.
284	Af	(auf die Bausteine blickend): Such doch mal n Sitz.
285		Er holt einen Sitz aus einem Lego-Haus, das neben den Bausteinen steht. Sie hält ihm einen Teil
286		des Fahrzeugs hin und er befestigt den Sitz darauf.

Der abschließende Diskursverlauf findet in Form eines parallelen Modus statt: Auf der Basis der gemeinsamen Erkenntnis greift *Adal* den Gestaltungsvorschlag von *Anke Ahrens* auf, den Wiederaufbau des Fahrzeugs mit dem Sitz für die Figur zu beginnen, und folgt auch ihrer Konkretisierung, „such doch mal n Sitz“ (Z. 284). Die Beharrlichkeit, mit der *Adal* seiner Orientierung folgt und die Bedeutung dieser für die Handlungspraxis der Fachkraft, tragen dazu bei, dass er nach und nach mehr Verantwortung für die Deutungshoheit und Strukturierung der Situation erhält.

Fallinterne Relationierung der konstituierenden Rahmung: Kita *Rotmilan*

Sowohl auf der Ebene der proponierten als auch der performativen Performanz wird eine Orientierung am Sachbezug deutlich, welche die selbsttätige Entwicklung des Kindes zentral setzt. Die Relationierung mit den aktuellen, situativen Bedürfnissen und Interessen des Kindes stellt auf beiden Ebenen die konstituierende Rahmung dar.

Auf der Ebene der proponierten Performanz wird diese Relationierung mit verschiedenen Exemplifizierungen aus der Praxis verhandelt. Besonders kritisch werden dabei die Bedingungen des pädagogischen Zugriffs auf die selbsttätigen Prozesse des Kindes diskutiert; diese stehen im grundlegenden Verdacht eines pädagogischen Übergriffs und müssen in besonderer Weise legitimiert werden.

Homolog zur Ebene der proponierten Performanz steht auch auf Ebene der performativen Performanz dieser Sachbezug der kindlichen Autonomie – das Anliegen des Kindes, das Lego-Auto fertigzustellen – ebenso wie das Kernproblem der

Bearbeitung der notorischen Diskrepanz im Vordergrund. Letzteres verweist auf die spannungsreiche Dialektik der Autonomie des Kindes und der pädagogischen Vorstellungen der Fachkraft *Anke Ahrens*. Analog zu der intensiven Verhandlung des als ‚legitim‘ geltenden pädagogischen Zugriffs im dialektischen Verhältnis zur Autonomie des Kindes auf der Ebene der proponierten Performanz kann auf dieser Ebene nachvollzogen werden, wie sich das Spannungsverhältnis in der Beziehung zwischen *Anke Ahrens* und *Adal* aktualisiert. Aus der Rekonstruktion geht die situative Verhandlung des pädagogischen Zugriffs durch die Fachkraft einerseits und des Umgangs des Kindes andererseits damit hervor. Die auf den situativen Beobachtungen von *Anke Ahrens* beruhenden pädagogischen Vorstellungen bestimmen die Situation, vor allem die Möglichkeiten der Ausgestaltung der Situation durch *Adal*, signifikant. Gleichzeitig ist rekonstruierbar, wie durch die beharrlichen Handlungsinitiativen des Kindes eine authentische Verhandlung des Sachbezugs stattfindet, in der sich das Kind mit seiner Orientierung seiner Perspektive schließlich durchsetzt.

3.2 Kita *Vogelnest*

Konstituierende Rahmung auf der Ebene der proponierten Performanz:

Kita *Vogelnest*

Im Folgenden wird jeweils ein Auszug aus den Gruppendiskussionen beider Erhebungszeitpunkte herangezogen. In den Gruppendiskussionen des Kita-Teams dokumentiert sich ein univoker Modus (inklusive Modus). Im präsentierten Auszug der ersten Gruppendiskussion zeigt sich dies auf sprachlicher Ebene in der häufigen Verwendung der Pronomen „wir“ und „man“ (z. B. Z. 170, Z. 174) und in Formulierungen wie „unsere Pädagogik“ (Af, Z. 185), „unser Tagesablauf“ (Af, Z. 187). In der zweiten Gruppendiskussion, aus der der zweite Auszug („Rakete“) stammt, dokumentiert sich der univoke Modus in der interaktiven Dichte einer „Fokussierungsmetapher“ (Bohnsack & Przyborski 2010, 234).¹⁰

Auszug 1 (Zeile 169-211)

169	Af:	Ja:: zum Beispiel auch ähm im <u>Rollenspiel</u> , wenn die Kinder zum Beispiel einen Zirkus bauen
170		möchten, dann (.) holt man sich erstmal hier ein Buch; wie sieht überhaupt ein Zirkus
171	Yf:	└ Hm
172	Af:	aus? was <u>gibt</u> es im Zirkus? welche <u>Ti::ere</u> ? wie sehen die aus?
173	Yf:	ja
174	Af:	und dann baut man zusammen einen Zirkus auf, man <u>verkleidet</u> sich, man <u>schminkt</u> sich, sowas
175		also. Besonders im <u>Rollenspiel</u> , wenn man etwas bau:t und die Kinder vielleicht grad keine
176		Vorstellung haben.

10 An der Gruppendiskussion des zweiten Erhebungszeitpunktes war die Fachkraft Kerstin Keller (Kf) beteiligt, zu welcher der vorzustellende Auszug aus der Beobachtung vorliegt (siehe Abschnitt 3.2.2).

- 177 Hm
- 178 Yf: Dass man da Bücher holt, oder mal zusammen schaut vielleicht hat=n anderes Kind eine Idee:
- 179 Af: Hm. (2) Ist das jetzt grade so aus der äh was/also was sie regelmäßig machen? oder ist das was zur/hm
- 180 Yf: L Ja:: das machen wir regelmäßig. genau wir bau=n mit den Kindern in der ersten
- 181 Af: Spielzeit und (.) ähm (.) genau. das äh/ das ist unser/ unsere Pädagogik.
- 182 ja
- 183 Yf: unser Tagesablauf.
- 184 Af: L Hm
- 185 Yf: Also der Vormittag ist halt eingeteilt in zwei Spielzeiten und nem Übergang dazwischen; ne?
- 186 Mf: und die erste Spielzeit ist halt eine sehr äh:: sehr Lebhafte? wo ganz viel Rollenspiel äh
- 187 L Hm
- 188 Yf: passiert; wo die Kinder halt Situationen von zu Hause und aus ihrem alltäglichen
- 189 Mf: L Hm L hm
- 190 Yf: Leben (.) ähm alles was sie beschäftigt oder so auch mitbringen. und zusammen mit den äh
- 191 Mf: pädagogischen Fachkräften dann in den Gruppen auch äh umsetzen; dann entstehen
- 192 L Hm
- 193 Yf: halt genau solche Sachen wie Zirkus oder (.) manchmal ist es auch ähm weiß ich nicht die
- 194 Mf: Baustelle vor der Tür irgendwie sie gesehen haben und die gerade Thema ist die und die
- 195 L ((Bestätigung des Teams))
- 196 Hm (.) hm
- 197 Yf: dann nachgebaut wird
- 198 Mf: L Hm
- 199 Yf: oder solche Sachen. ähm:: und dann gibt es einen Übergang; das würden glaube ich andere
- 200 Mf: Einrichtungen als Kreis irgendwie so klassisch beschreiben. ähm und danach ist halt eher so
- 201 eine äh zweite Spielzeit ähm die ein bisschen ruhiger is; weil die Kinder sich dann halt
- 202 ausgelebt haben. alle ihre:: Sachen erstmal losgeworden sind und haben dann auch die Ruhe
- 203 ähm etwas Ruhiges zu machen. Und dürfen dann ähm äh oder machen dann halt eher ähm/
- 204 haben dann die Möglichkeit sich auf ruhigere Sachen auch einzulassen wie dann
- 205 Situationsbücher die sie gemeinsam mit den Erziehern herstellen. oder
- 206 L Hm
- 207 Yf: auch mal ähm in Bücher gucken.
- 208 Mf: Brettspiele spiel=n.
- 209 Af: Brettspiele spielen.
- 210 Mf: Hm
- 211 Yf: °Also°, am Tisch spielen °genau°.

Die konstituierende Rahmung besteht hier vor allem in der Relationierung der allgemeingültigen Konzepte der Schörl-Pädagogik¹¹ – ‚erste und zweite Spielzeit‘, ‚Übergang‘, ‚Rollenpiel‘ – mit der Alltagspraxis und den situativen Interessen des einzelnen Kindes. Die trägerübergreifend gültige Pädagogik der Einrichtung (Orientierungsschema) im Sinne der normativen Programmatik der Organisation ist dabei schon konzeptionell auf die situativen Bedürfnisse und Interessen der

11 Schmaus & Schörl (1978): Sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten. 5. Aufl. München: Kösel.

Kinder ausgerichtet. Die konstituierende Rahmung bezieht sich vor allem darauf, die allgemeingültigen Konzepte mit der konkreten Praxis zu vermitteln. Die Erst-Kodierung besteht somit darin, den kindlichen Bedürfnissen und Interessen individuell und situativ nachzugehen.

Dabei deutet sich an, dass das anfängliche Beispiel ‚Zirkus bauen‘, sowohl das Thema Zirkus als auch das Vorgehen beim Bauen eines Zirkus, ein typisches, routiniertes Geschehen in der alltäglichen Kita-Praxis darstellt. Dass es sich um einen kondensierten Eindruck der Praxis handelt, dokumentiert sich in der Formulierung „man“. Die Nachfrage der Interviewerin (Z. 180f.) fordert sie zudem zur Explikation des vorher zum Teil auf indexikaler Ebene verbleibenden Einblicks in die Praxis auf. Die Explikation der konjunktiven Praxis wird schließlich von der Leitung *Marta Miethke* (Mf) übernommen und ergänzt das Gesagte durch weitere Fachbegriffe, z. B. mit dem Verweis auf „zwei Spielzeiten“ (Mf, Z. 186), „nem Übergang dazwischen“ (Mf, Z. 186)¹² und „Rollenspiel“ (Mf, Z. 187), die auf das Orientierungsschema auf organisationaler Ebene rekurren. Sie, so deutet es sich an, hat in der Funktion der Leitung einen anderen Blick auf die Praxis (näher am kommunikativen Wissen), wie sich in der ‚Übersetzung‘ der spezifischen Begriffe dokumentiert, die Ausdruck der Organisationskultur sowie der leitbildbezogenen Selbstrepräsentation (der ‚corporate identity‘, Bohnsack 2017, 129f.) sind (z. B. Z. 200f).

Auszug 2 (Zeile 213-239)

- 213 Mf: Wir sind ja [Name Stadtteil]. sozialer Brennpunkt; alle Kinder die wir haben fünfundzwanzig in
 214 einer Gruppe (.) ähm
 215 Yf: ⊥ Ja
 216 Mf: mehr als die Hälfte davon tatsächlich mit Herausforderungen die sie hier täglich
 217 Yf: ⊥ Hm
 218 Mf: ähm (.) mit herbringen. und das muss halt immer erstmal irgendwo bleiben. und dafür
 219 Yf: ⊥ Hm
 220 Mf: ist halt diese erste Spielzeit besonders wichtig. ne? dass sie erstmal in Bewegung
 221 Yf: ⊥ Hm
 222 Mf: kommen. Bewegung auch loswerden. ähm Gespräche loswerden. also ich glaube
 223 Yf: ⊥ Hm
 224 Mf: das prägt unser Haus auch sehr dass wir ganz viel mit den Kindern und auch mit den
 225 ((Jemand hustet))
 226 Mf: Eltern aber als erstes natürlich mit den Kindern immer im Gespräch sind. Weil sie ganz
 227 Yf: ⊥ Hm
 228 Mf: viel haben was sie so mitbringen und was sie erstmal erzählen müssen. und ich glaube das/ das

12 Hier bezieht sie sich auf die Schörl-Pädagogik, nach der Einrichtungen des Trägers ‚Caritas‘ arbeiten. Der Träger gibt mit der Schörl-Pädagogik und den spezifischen Begrifflichkeiten einen spezifischen institutionellen Rahmen vor (Organisationskultur), der in den Einrichtungen in diesen Grenzen wiederum eigenständig umgesetzt wird (Organisationsmilieu).

229	prägt es auch irgendwie sehr. ne? und daraus guckt man äh/ ist es dann glaub ich häufig so dass	
230	dann geguckt wird „was machen wir daraus jetzt?“	
231	Yf:	⊥ Hm, hm.
232	Mf: was die Kinder so morgens mitbringen, und was können wir daraus jetzt als Rollenspiel oder	
233	als Situation irgendwie nutzen ähm um mit den Kindern damit	
234	Yf:	⊥ Hm,
235	Mf: gemeinsam etwas zu machen, ne? und manchmal sind es Gruppen die dann zusammen	
236	Yf:	⊥ Hm
237	Mf: etwas machen manchmal ist es auch nur ein Kind alleine was sich etwas aussucht.	
238	Af: Genau. Prinzessin. Schloss. oder so.	
239	Mf: Ja: genau.	

In Bezug auf die Relationierung mit der konkreten Praxis erscheint insbesondere das spezifische Einzugsgebiet der Einrichtung relevant: Auf der Ebene der propozitierten Performanz wird die erste Spielzeit einrichtungs- bzw. erfahrungsraumsspezifisch mit einem kathartischen, sich täglich wiederholenden Reinigungsritual in Verbindung gebracht, bei dem Kinder sich durch tobendes, weitestgehend ungeleitetes Spiel von den vermeintlich belastenden Erfahrungen in der Herkunftsfamilie befreien sollen. Während das Ausagieren des Erlebten in der ersten Spielzeit im Vordergrund steht, beginnt die konstruktive und im eigentlichen Sinne pädagogische Arbeit mit den Kindern in der zweiten Spielzeit. Homolog zu der Struktur zweier aufeinander folgender Spielzeiten, die durch einen „Übergang“ miteinander verbunden sind, steht somit zunächst eine quasi-therapeutische Praxis im Vordergrund, die in der Handlungslogik der pädagogischen Praxis im engeren Sinne, der Unterstützung der Exploration des Kindes, vorangeht.¹³

Im folgenden Beispiel „Rakete“, einem Auszug aus der Gruppendiskussion zum zweiten Erhebungszeitpunkt, dokumentiert sich der univoke Modus in der interaktiven Dichte („Fokussierungsmetapher“, Bohnsack & Przyborski 2010, 234) des Berichts der Fachkräfte über ein Raketenprojekt, das zwei Kinder der Einrichtung selbstständig verfolgt haben. Orientierungsrahmen i.w.S. ist das Verhältnis von organisationaler Norm und Praxis als Kernproblem der konstituierenden Rahmung. Wie im Beispiel „Rakete“ deutlich wird, wird dem Kind und dessen selbstständigen Verfolgen eigener Interessen eine hohe Priorität eingeräumt.

13 Das Spezifische der Arbeit bzw. des Selbstverständnisses des Fachkräfte-Teams ergibt sich zudem aus der Wahrnehmung der Familie durch die Fachkräfte. Da dieser Bereich über die thematische Ausrichtung des Beitrages hinausreicht, wird an dieser Stelle nicht vertiefend darauf eingegangen.

Auszug 3 (Zeile 146-159)

- 146 Sf: Und=der=le/ Und sie ham ich glaub ich/ ich glaub ich muss lügen/ fast jeden Tag diese
 147 Kf: └ Ja
 148 Sf: Rakete wieder aufgebaut. Und die wurde dann auch mit Alufolie und ich weiß nich/
 149 ?f: └ °stimmt°
 150 Sf: mit dem Ring
 151 ((mehrere reden unverständlich durcheinander))
 152 Mf: └ Und die wurde auch immer spezieller. Das hat man auch sehr deutlich geseh=n
 153 Sf: └ Ja, die hat sich jedes Mal verändert.
 154 Yf: └ @Ja, ja@
 155 Mf: Ne? Am Anfang war das/ ich sag das mal/ sehr einfache Rakete, ne=
 156 Kf: └ Runder Tisch ()
 167 Mf: └ Runder
 158 Kf: zack ((macht begleitende Geste))
 159 Mf: Tisch; Und n (Dings), ne? Und die wurde dann wirklich (.) verfeinert.

Die für die Fachkräfte wahrnehmbaren Initiativen und Selbstständigkeitsbestrebungen der Kinder werden von diesen hier als unterstützenswert gerahmt. Die positive Rahmung der kindlichen Initiative bezieht sich im Beispiel auf die Themenwahl (Rakete), Dauer und Umsetzung, wobei die zeitliche Begrenzung durch die erste Spielzeit (an anderer Stelle erwähnt, hier nicht thematisiert) als potenzielle Grenze markiert wird. Im Folgenden wird auf der Ebene der performativen Performanz eine vergleichbare Situation betrachtet, die sich, ähnlich wie das Beispiel hier in der ‚ersten Spielzeit‘¹⁴ vollzieht.

**Konstituierende Rahmung auf der Ebene der performativen Performanz:
 Kita *Vogelnest***

In der folgenden protokollierten Situation geht es um eine Beendigung eines Rollenspiels. An zwei Tischen sind Kinder in die Vorbereitung eines Rollenspiels vertieft, in dem jeweils eine Verkaufssituation zentral ist. Die Beobachtung fokussiert eine der zwei Situationen: Während die Fachkraft den Kindern eines Tisches hilft, ein Plakat aufzuhängen, das auf den Charakter des Verkaufs hinweist, sitzen zwei Jungen an einem zweiten Tisch. Dort bemalen sie ein großes Plakat, auf dem bereits in Erwachsenenschrift in Druckbuchstaben „Dönerstand“ geschrieben steht.

14 Trägerspezifischer Ausdruck; es handelt sich um eine Freispielphase am Vormittag. Diese findet auch auf der Ebene der proponierten Performanz Erwähnung.

Auszug 1 (Zeile 34-55)

34 Beide Jungen schauen immer wieder zu *Kf* hinüber, die inzwischen am Frühstückstisch sitzt und
 35 sich mit einer Hospitantin unterhält. *Jum* guckt zu *Kf* hinüber, die Stirn leicht gerunzelt, den
 36 Kopf gesenkt, den Mund leicht geöffnet. So schaut er immer wieder zu *Kf* hinüber, als hätte sie
 37 etwas mit dem Spiel zu tun [und würde es kontrollieren?]. Auch *Jam* schaut immer wieder zu
 38 ihr, allerdings mit neutralerem Gesichtsausdruck. Die Gesichtszüge sind entspannter als die von
 39 *Jum*, der Mund ebenfalls leicht geöffnet.
 40 *Jam* spricht *Kf* an: „Frau *Kf*? Ich bin fertig mit meinem Schild.“
 41 *Kf*: „Du kannst noch was aufmalen, damit man das auch richtig sehen kann, das Schild.“
 42 *Kf* und *Gf* unterhalten sich.
 43 *Jam* fragt mehrfach nach, „Frau *Kf*? Frau *Kf*? Frau *Kf*?“ (immer mit ein paar Sekunden Pause)
 44 *Kf* stöhnt leicht, was er nicht bemerkt (?).
 45 *Jam* sagt, „ich hab einen Buchstaben vergessen.“
 46 Sie sagt, dass sei nicht schlimm.
 47 *Jam*: „Dann bin ich jetzt auch fertig.“
 48 *Kf* schlägt vor, dass er eine Pizza malen könnte.
 49 Er scheint unschlüssig. Sie fragt ihn, was er denn auf seiner Pizza mag. Er erwidert, Salami und
 50 sie schlägt ihm vor, er könne welche malen.
 51 Kurz darauf fragt *Jam* wieder, „Frau *Kf*? Frau *Kf*?“
 52 *Gf* steht gerade in der Nähe der beiden Frauen. Sie sagt zu *Jam* mit leicht strenger Stimme, „ich
 53 bin nicht Frau *Kf*, aber was willst du, was magst du?“
 54 *Jam* sagt, er wisse nicht, wie Salami aussieht. Sie schlägt ihm vor, ein Bilderbuch zu holen, „da
 55 ist bestimmt Salami drin.“

Die zwei Jungen, *Justin* (*Jum*) und *Jan* (*Jam*), bringen von der ersten Sequenz an die Proposition hervor, das Spiel beenden zu wollen. In der Handlung der Kinder, die sich von dieser Orientierung geleitet an die Fachkraft wenden, dokumentiert sich, dass die Beendigung des Spiels an die – von ihnen bereits erreichte – Fertigstellung des Plakats geknüpft ist. *Kerstin Keller* (*Kf*) widerspricht ihnen nicht direkt (Opposition), sondern verlängert die Fertigstellung und erkennt damit ihre Proposition nicht an (Divergenz).

Während sich zunächst eine verteilte Verantwortung bzw. Deutungshoheit bezüglich des Spielrahmens (Anfang, Ende) und Spielinhalts (wie das Plakat gestaltet wird) zeigt, greift *Kerstin Keller* mehr und mehr in den Spielinhalt ein: „*Kf* schlägt vor, dass einer der Jungen, ‚eine Pizza malen könnte‘ (Z. 48). Sie weist die Verantwortung als Impulsegeberin, zum Zweck der Verlängerung der Situation, im späteren Verlauf jedoch wieder von sich, „Gestaltet eure Pizza so wie ... ihr das denkt. Ihr seid doch die Bäcker“ (Z. 75f.). Einzig an der Bedingung, dass die Jungen das Spiel nicht ohne ihre Validierung beenden können, hält sie fest.

Die Regeln ändern sich also, wobei die Deutungshoheit und Rahmungsmacht auf der Ebene der Regelsetzung ausschließlich bei der Fachkraft liegt und die Eigenverantwortung der Jungen, die zwischendurch von ihr auf propositionaler Ebene behauptet wird, ohne Konsequenz auf der Handlungsebene bleibt. Über den Dis-

kursverlauf hinweg, dokumentiert sich also ein willkürlicher Modus, sodass weder von einem konjunktiven Erfahrungsraum auszugehen ist, noch eine konstituierende Rahmung hergestellt wird.

Auszug 2 (Zeile 74-88)

74 *Jam* und *Jum* wirken weiterhin etwas ratlos, *Kf*: „Bin ich der Pizzabäcker oder ihr?“ Die Jungen
 75 antworten zögerlich, „wir“ *Kf*: „Na also. (2) Wie sieht eine Pizza aus? Gestaltet eure Pizza so
 76 wie ihr das denkt. Ihr seid doch die Bäcker. Die zwei besten Bäcker in [Name Stadt].“
 77 Die beiden Jungen haben nun schon mit dem Kneten begonnen, dies scheint aber erst ‚erlaubt‘,
 78 wenn sie mit dem Malen des Schildes fertig sind. *Kf* unterbricht sie, „ah ah ah ah, vor allem
 79 eins nach dem Anderen.“ Sie tritt zu ihnen heran, sie fragt, ob sie nun malen oder kneten
 80 wollten. Außerdem, wie sehe denn ihr Arbeitsmaterial aus, sie zeigt ihnen einen stumpfen roten
 81 Buntstift. „Man sieht überhaupt nicht, dass es ein Pizzaladen ist. Macht erst mal eine Sache zu
 82 Ende, ich weiß ihr seid Männer und das fällt Männern ganz schwer.“ *Jum* und *Jam* stehen beide
 83 neben dem Tisch und schauen *Kf*, ‚verdattert‘ an (offene Münder, große Augen). *Kf* fährt fort
 84 mit lauter, dominanter Stimme. Sie klingt zudem genervt, da sie immer die Worte am
 85 Aussagende betont: „Macht erstmal das Schild zu Ende, ich gebe euch Stifte.“ Alles müsse
 86 man sagen. Sie geht zum Regal, holt einen großen Behälter mit vielen Stiften, sie gibt sie *Jam*
 87 und *Jum*. „Hier habt ihr die Stifte. So und malt jetzt erstmal das Schild zu Ende. Eins nach dem
 88 Anderen.“

Diese vorenthaltene Anerkennung der Eigenverantwortung durch die Fachkraft zeigt sich mit fortschreitendem Diskursverlauf immer deutlicher, besonders in einer Diskurssequenz, die von einem Modus der Macht überlagert wird (Z. 77-88). Hier führt die Nicht-Anerkennung der Proposition (Abschluss der Fertigstellung des Plakats) zu einer Unterstellung, die Jungen würden Phasen des Spiels durcheinanderbringen bzw. gleichzeitig vollziehen, was der Vorstellung der Fachkraft in Bezug auf eine ‚gute‘ Spielpraxis widerspricht, die gleichzeitig ihrem Verständnis von einem selbstständigen Verfolgen der Kinder eigener Interessen entspricht. Während es der Entscheidung der Kinder obliegt, welches Thema sie verfolgen wollen, liegt die Entscheidungshoheit bezüglich der Umsetzung, d. h. Dauer und Beendigung, bei der Fachkraft.

Diese Unterstellung wiederum ist an eine Zweit-Codierung gebunden, und zwar an die der männlichen Identität. Es vollzieht sich eine degradierende Zuschreibung und Konstruktion einer „totalen Identität“ (Garfinkel 1967, 206; Bohnsack 2017, 246). Die ‚Unfähigkeit‘ der Jungen, sich zu strukturieren und Aufgaben nacheinander zu erledigen, versteht sie vor dem Hintergrund, dass sie „Männer“ (Z. 82f.) seien. In der Sprachlosigkeit der Jungen dokumentiert sich die für eine machstrukturierte Interaktion typische Invisibilisierung der Machtstruktur durch die Verhinderung einer Metakommunikation bzw. einer Distanzierung von der erfolgten Zuschreibung (ebd.).

Fallinterne Relationierung der konstituierenden Rahmung: Kita *Vogelnest*

Dem ersten Anschein nach zeichnet sich hier eine deutliche Diskrepanz zwischen der Handlungspraxis von *Frau Keller* im Umgang mit der Orientierung der Kinder und der kollektiven Orientierung ab, der kindlichen Perspektive Priorität einzuräumen. Wie die Beobachtung der Praxis (performativen Performanz) von *Kerstin Keller* (Kita *Vogelnest*) zeigt, werden in den von den Fachkräften in die Diskussion eingebrachten exemplifizierenden Beschreibungen oder Erzählungen offensichtlich nur solche vorzeigbaren Situationen einbezogen, die ihrerseits bestimmte Bedingungen (konstituierte Regeln) erfüllen, die der normativen Programmatik der Organisation und den Erwartungen und Vorstellungen der Fachkräfte zugleich entsprechen. Plausibel wird die Diskrepanz zwischen proponierter und performativer Performanz, wenn man – ähnlich wie in Kita *Rotmilan* und dort auch als Risiko des pädagogischen Handelns benannt – die Erwartung der Fachkraft bezüglich der Orientierung der Kinder und den potenziellen Situationsverlauf berücksichtigt. Die Selbständigkeit des Kindes im Sinne des Verfolgens der eigenen Interessen wird hier – anders als in Kita *Rotmilan* – als normative Regel im Sinne einer konstituierten Regel oder Meta-Norm verstanden. Autonomie wird damit – paradoxerweise – zum normativen Zwang, zur Forderung. Dort, wo diese Regel nicht erfüllt wird, kann angesichts des ‚Fehlverhaltens‘ der Kinder die Interaktion in eine machtsstrukturierte oder willkürliche umkippen. Anders ist dies in der Kita *Rotmilan*, in der „Autonomie nicht mehr als eine der Person zu attribuierende *normative* Eigenschaft, sondern als ein Strukturmerkmal des Interaktionssystems, des konjunktiven Erfahrungsraums, also als ein *diskursethisches Prinzip* verstanden wird, welches auf die Herstellung der diskursiven *Bedingungen der Möglichkeit* autonomer Verständigung“ (Bohnsack 2020, 18) im Sinne der *konstituierenden* Regeln gerichtet ist.

Diese Situation, die die Kinder frühzeitig zu einem Ende führen wollen, ohne die scheinbar erwarteten Phasen des Spiels zu absolvieren, ist deutlich anders als die Situation, die in einem univoken Modus vom Kita-Team kollektiv vorgetragen wird. Dort geht es um dieselben Jungen, *Justin* und *Jan*, die dort aber ein Spiel entfalten, das scheinbar weniger durch solche vorgegebenen Phasen (Malen, Kneten) strukturiert ist, weil es von ihnen erst entwickelt wird. Gleichzeitig vollziehen sie ein Spiel, das eher der Erwartung von einem vollständigen Spielverlauf entspricht, der sich zudem nicht nur an einem Tag von Anfang bis Ende vollzieht, sondern auch durch eine Dynamik der Steigerung in seiner Komplexität gekennzeichnet ist.

Der frühzeitige Abbruch des Spiels und die Unvollständigkeit des Spielverlaufs, der sich hier dokumentiert, widerspricht hingegen der frühpädagogischen Norm eines ‚guten‘ oder ‚richtigen‘ Spiels. Diese Norm, die sich in der Erwartung von Kerstin Keller an das Spiel der Jungen ausdrückt, ist den Fachkräften selbst nicht reflexiv zugänglich. Vielmehr handelt es sich um eine implizite Orientierung. Die

Unterstützung der kindlichen Perspektive ist also an Bedingungen geknüpft, die den Fachkräften selbst nicht zugänglich sind und diese Unterstützung selbst begrenzt.

Insgesamt wird die Praxis von *Kerstin Keller* also dadurch plausibel, dass folgendes für die Kita gültiges und auf proponierter Ebene kollektiv geteiltes Prinzip, hier nicht als Meta-Norm, also auf der Ebene der konstituierenden Regel, sondern auf der normativen Ebene, derjenigen der konstituierten Regel, also als normativer *Zwang*, verstanden wird. Insofern wird dieses Prinzip gewendet als implizite Erwartung an die Kinder, ihren individuellen Orientierungen und Plänen so nachzugehen, dass sie einer impliziten Idealvorstellung entsprechen. Die Wünsche der Kinder, die der Erwartung der Fachkraft an den Verlauf eines idealen Spiels und der idealen selbstständigen Entfaltung der kindlichen Bedürfnisse und Interesse widersprechen, erscheinen in diesem Rahmen als Fehlverhalten, welches negativ sanktioniert wird. Entsprechend kippt das Verhalten der Fachkraft von der Unterstützung zur Anweisung und dem Verweis auf die konstituierten Regeln.

3.3 Fallübergreifende Relationierung der konstituierenden Rahmungen: Kita *Rotmilan* und Kita *Vogelnest*

Eine Homologie über beide Gruppendiskussionen hinweg zeigt sich einerseits darin, dass in beiden Kita-Teams der Perspektive des Kindes sowie seinen Bedürfnissen und Interessen eine hohe Priorität eingeräumt wird resp. werden soll. Eine weitere Übereinstimmung ist zudem in der komplementären Rolle der Fachkräfte zu sehen, die ihrerseits Unterstützung in der Entfaltung der kindlichen Perspektive anbietet. Allerdings sind diesbezüglich unterschiedliche Positionen erkennbar, sowohl zwischen den Kita-Teams als auch innerhalb des Kita-Teams *Rotmilan*.

Die konstituierende Rahmung bezieht sich in beiden Kita-Teams auf die Konkretisierung der Norm entlang der kindlichen Perspektive. Die Teams unterscheiden sich jedoch darin, dass Kita *Rotmilan* eine starke Abgrenzung gegenüber externen Programmen vornimmt, während eine solche Dynamik bei Kita *Vogelnest* nicht sichtbar wird. Vielmehr wird hier die Pädagogik des Trägers, als zentrale exteriorer Erwartung, im Einklang mit der in der Handlungspraxis relevanten Orientierung an der kindlichen Perspektive wahrgenommen – auch wenn sie nur bedingt praktisch umgesetzt wird. Diese Anschlussfähigkeit ergibt sich wesentlich daraus, dass auch das pädagogische Konzept die Perspektive des Kindes (einschließlich Entwicklungsstand, Bedürfnis- und Interessenlage) zentral setzt. Die externen Programme, gegen die sich das Kita-Team *Rotmilan* scharf abgrenzt, bedrohen hingegen ebendiese pädagogische Priorisierung der kindlichen Perspektive.

Über die Übereinstimmung hinaus, dass der Fachkraft generell eine Position zugeordnet wird, die auf das Kind und dessen Perspektive ausgerichtet ist und diese in ihrer Entfaltung unterstützt, zeigen sich bei vertiefender Betrachtung auch hier Differenzen. Während die Unterstützung durch die Fachkraft in der Kita

Vogelnest übereinstimmend mit einer zurückhaltenden Position in Verbindung gebracht wird, in der es z. B. darum geht, dem Kind bei der Suche nach Informationen und Material zu helfen, wird die unterstützende Rolle der Fachkraft in Kita *Rotmilan* deutlich diskursiver verhandelt. Hier wird die Rolle der Fachkraft in einer aktiveren Variante entworfen: Sie bringt nicht nur das Kind und die für sein Handeln notwendigen Materialien und Informationen zusammen, sondern hat auch für sich selbst den Anspruch, Impulsgeber:in des Kindes und seines lern- und entwicklungsrelevanten Handelns zu sein. Die zentrale Frage, die in einem antithetischen Modus verhandelt wird, ist dabei, wie Impulse an das Kind herangetragen werden können, ohne dass dieses in seinen eigenen Initiativen und Anliegen gestört wird. Diese zu stören bzw. zu beeinträchtigen hieße z. B., diesen zuvorzukommen und sie von außen vorzugeben, wenn das Kind diese auch von sich aus hätte entwickeln können. Die Fachkräfte nehmen die eigenen Vorstellungen über die Entwicklung, die Bedürfnisse und Interessen des Kindes, also ihre eigene Standortgebundenheit, als potenziellen negativen Gegenhorizont und Risiko für die freie und selbstständige Entwicklung des Kindes wahr.

4 Diskussion

Sowohl in der Kita *Rotmilan* als auch in der Kita *Vogelnest* wird das autonome Handeln des Kindes entlang seiner Bedürfnisse und Interessen betont. Dessen Ermöglichung wird damit zum Mittelpunkt der impliziten, kollektiven Zuständigkeitserklärung. Vor dem Hintergrund, dass die Bedeutung kindlicher Bedürfnisse und Interessen und deren pädagogische Unterstützung zentraler Gegenstand normativer bildungspolitischer Erwartungen und Standards ist, verwundert diese Gemeinsamkeit der Orientierungen auf der Ebene der proponierten Normen und theoretisierenden Propositionen zunächst nicht.

Die Relationierung mit der Ebene der proponierten sowie performativen Performanz gewährt im Anschluss daran jedoch differenzierte Einblicke in die Unterschiede hinsichtlich der jeweils zentralen Orientierung der Ermöglichung von Autonomie in Bezug auf den kindlichen Lern- und Entwicklungsprozess und, damit verbunden, des jeweils zugrundeliegenden Verständnisses der Autonomie des Kindes.

In den Ergebnissen der eingangs erwähnten Studie von Jung (2009) sind die Aspekte der kindlichen „Selbstorganisation“ (Jung 2009, 198) und „Eigenständigkeit“ (ebd., 220) ebenfalls von Bedeutung. Ihre Ergebnisse lassen sich als Spannungsverhältnis verstehen, in dem sich die Selbstorganisation vollzieht. Sie beschreibt die Zugänglichkeit von Räumen und Orten und deren Begrenzung durch die pädagogische Ordnung der Kita sowie die mit der Eigenständigkeitsanforderung einhergehenden Voraussetzungen, wie die der notwendigen Bearbeitung einer komplexen Raumumgebung (vgl. ebd.).

Dieses verweist in beiden Einrichtungen auf zwei unterschiedliche Ebenen: Auf der normativen Ebene der Moral, der Ebene der konstituierten Regel im Sinne von Piaget (1976)¹⁵, orientieren sich die Fachkräfte an ihren eigenen Vorstellungen, was bedeutet, sie erwarten oder attribuieren virtuelle soziale Identitäten – Identitätsnormen – die ihren eigenen standortgebundenen Vorstellungen entsprechen. Sobald die Kinder davon abweichen, wird diese Erwartung der Autonomie paradoxerweise zum Zwang und findet Ausdruck in der Begrenzung der kindlichen Orientierung, die sich aus der Abweichung von der spezifischen Vorstellung der Fachkraft darüber ableitet, wie sich das autonome, kindliche Handeln idealtypisch gestalten sollte. Es ist die Kollision der Orientierungen von Kind und Fachkraft, die die Freiheit bzw. die Autonomie des Kindes konkret begrenzt. Dies verweist auf die zentrale Paradoxie der Pädagogik, die so auch in der bekannten Frage von Kant zum Ausdruck kommt, „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1995, 711). Die erzieherische Absicht, die Mündigkeit des Individuums bzw. die Freiheit zu unterstützen und gerade damit die Freiheit des Individuums zu gefährden, bezeichnet Benner (2015, 221) entsprechend als „pädagogische Gewaltausübung“.

Die Pädagogik als eine an sich und seit jeher normative Disziplin (vgl. u. a. Benner 2015) ist kontinuierlich mit ihrer Legitimierungsnotwendigkeit in Bezug auf die gesetzten Erziehungsziele befasst und vollzieht sich stets im Spannungsfeld zwischen der Orientierung am Kind und der Orientierung an äußeren Zielen bzw. an der „individuelle[n] Autonomisierung und soziale[n] Normierung“ (Wimmer 2006, 148). Dies bzw. die Bearbeitung der notorischen Diskrepanz von Norm und habitualisierter Praxis, ebenso wie die Tendenzen der einseitigen Auflösung des Spannungsverhältnisses, werden insbesondere durch die Relationierung der kommunikativen Ebene sowie performativen Ebene (proponiert und performativ) sichtbar.

In der Kita *Rotmilan* wird diesem Spannungsverhältnis auf der Ebene der propozitierten Performanz Rechnung getragen, indem die eigenen Vorstellungen und Erwartungen, die zu der kindlichen Perspektive relationiert werden müssen, kollektiv als potenzieller Gegenhorizont zur kindlichen Perspektive reflektiert werden. Der Diskurs orientiert sich hier an der Ebene der Meta-Norm¹⁶, d. h. es geht vor allem um einen grundlegenden Verständigungsprozess bezüglich des Verhältnisses zwischen eigenen (Normalitäts-)Vorstellungen und denen der Kinder. Darüber hinaus lässt sich eine Homologie zur Ebene der performativen Performanz rekonstruieren. Auch hier findet eine Verständigung über die unterschiedlichen Orientierungen von Kind und Fachkraft statt. Professionalität, verstanden als Herstellung der konstituierenden Rahmung in dem oben (Abschnitt 2) dargelegten

15 Im Sinne von Kohlberg und Habermas (1976): der konventionellen Stufe der Moral.

16 Die Meta-Norm versteht sich als „reflexive Norm“ (Bohnsack 2020, 110) und bezieht sich auf den Prozess der diskursethischen Verständigung über normative Prinzipien.

Sinne, ist somit also gegeben. Als organisationale Strukturbedingung ermöglicht sie die kontinuierliche Bewältigung der „notorischen Diskrepanz“ zwischen Normen und habitualisierter Praxis, indem das zu bearbeitende Problem unter die Eigenlogik der Organisation subsumiert wird.

In der Kita *Vogelnest* bleibt der eigene Gegenhorizont hingegen implizit, wie sich durch die Relationierung zur Ebene der performativen Performanz zeigen lässt, wo er sich als relevant erweist. Es handelt sich in diesem Kontext um eine konstituierte Regel, an die die Unterstützung der Fachkraft gebunden ist. Diese Regel nicht zu erfüllen, bedeutet für die Kinder, die Bereitschaft der Fachkraft zur Unterstützung zu verspielen. Dann geht es, wie im Fall von *Kerstin Keller*, um die Durchsetzung der konstituierten Regel in einem exkludierenden Modus.

In dem empirisch nachgezeichneten Spannungsverhältnis und der damit verbundenen potenziellen Kollision der Vorstellungen von Fachkraft und Kind in den Kitas *Rotmilan* und *Vogelnest* kommt die gesellschaftlich manifestierte Differenz zum Ausdruck, die das Kind in einem aufklärerischen Sinne als gleichermaßen bildsam und bildungsbedürftig konstruiert. Je mehr aber das gesellschaftlich dominante Bild, d. h. die virtuelle soziale Identität des Kindes, auf die Bildungsbedürftigkeit des Kindes abhebt und damit „den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen als eine anthropologische Gegebenheit behandelt“ (Honig 2017, 195), desto mehr erscheint vor dem Gegenhorizont des Erwachsenen das Kind und dessen Praxis als defizitär.

Erziehung zur Autonomie gelingt erst dann, wenn Autonomie nicht mehr als eine der Person zu attribuierende normative Eigenschaft verstanden wird, sondern als ein diskursethisches Prinzip, das sich auf der Ebene der konstituierenden Regeln (im Sinne von Kohlberg und Habermas der post-konventionellen Stufe der Moral) bewegt. Autonomie ist eine Frage der interaktiven Praxis – der „Praxis der Regel“ im Sinne von Piaget – und die Bedingungen dafür letztlich eine Eigenschaft der Struktur des Diskurses, des Interaktionssystems resp. konjunktiven Erfahrungsraums (vgl. Bohnsack 2020).

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. u. a. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, D. (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bischoff, S. (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität: Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: UTB.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive. Opladen: UTB.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.):

- Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 9-17.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2010): Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 7-22.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und Methode der Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 233-248.
- Borke, J. & Schwentesius, A. (2017): „Da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen“. Ein Modellprojekt zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik. In: J. Borke, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.): Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung. Kronach: Carl Link, 99-118.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Katlhoff, H. & Nieswand, B. (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung (2. Aufl.). Konstanz: UTB.
- Budde, J. (2015): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16(1), 7-24.
- Carneiro, P. & Heckman, J. J. (2003): Human Capital Policy. In: J. Heckman & A. Krueger (Hrsg.): Inequality in America: What Role for Human Capital Policy? Cambridge: MIT Press, 77-240.
- Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cremers, M., Stützel, K. & Klingel, M. (2020): Umgang mit Heterogenität. Geschlechtsbezogene Zusammenarbeit in Kindertagesstätten. Opladen: Barbara Budrich.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. & Masterov, D. V. (2005): Interpreting the Evidence of Life-Cycle Skill Formation. IZA Discussion Paper Series, No. 1575. Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Fried, L. (2012): Programme, Konzepte und subjektive Handlungstheorien. In: L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig & L. Liegler (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, 57-90.
- Garz, D. (1983): Rekonstruktive Methoden in der Sozialisationsforschung. In: D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt/M.: Scriptor, 176-188.
- Garz, D. (2007): Zur Rekonstruktion autobiographischer Texte – Methoden im Vergleich. In: H. von Felden (Hrsg.): Methodendiskussion in der Biographieforschung. Klassische und innovative Perspektiven rekonstruktiver Forschung. Mainz: Logophon, 13-24.
- Große, C. & Roßbach, H.-G. (2011): Frühpädagogik. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_7. (Abrufdatum: 21.07.2022).
- Jung, P. (2009): Kindertageseinrichtung zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kairies, C. (2018): Familienbilder im Kita-Team. Chancen einer reflexiven Bearbeitung. In: H. Lipowski (Hrsg.): Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen, Kindheit & Vielfalt. Regensburg: Walhalla Fachverlag, 1-16.
- Kordulla, A. (2017): Peer-Learning im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klusemann, S., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2020): Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HISKITa). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten: eine ethnografische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Krenz, A. (2010): Die Persönlichkeit der Erzieherin: Dreh- und Angelpunkt jeder „guten“ Pädagogik. In: A. Krenz (Hrsg.): *Kindorientierte Elementarpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 198-206.
- Lochner, B. (2017): *Teambarbeit in Kindertageseinrichtungen: Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lochner, B. & Cloos, P. (2019): Teams und Teamarbeit in der Frühpädagogik. Ein Forschungsüberblick. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven auf ein neues Forschungsfeld*. Weinheim: Beltz Juventa, 53-70.
- Lüders, C. & Reichertz, J. (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. Bemerkungen zur Entwicklung einer qualitativen Sozialforschung. In: *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau* 1, 89-99.
- 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, 131-151.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2017): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen - Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In: H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.): *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 53-80.
- Overmann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: *Sozialer Sinn* 2(1), 35-82.
- Piaget, J. (1976): *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rothe, A. (2019): *Biografie und Professionalität. Eine qualitative Studie zum Zusammenhang von biografischen Erfahrungen und professioneller Identität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: verlag das netz.
- Weiterbildungsinitiative (2015): *Anspruch und Wirklichkeit der Kindertagesbetreuung*. Online unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/news/detailseite/data/anspruch-und-wirklichkeit-der-kindertagesbetreuung/>. (Abrufdatum: 02.11.2016).
- Kant, I. (1995): Über Pädagogik. In: I. Kant (Hrsg.): *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (9. Aufl.). Werkausgabe, Band XI. Darmstadt: Wiss. Buchgesell., 695-761.
- Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnografie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: *Sozialer Sinn* 2(1), 123-141.
- Kuhn, M. (2013): *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmeyer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016): *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wimmer, M. (2006): Pädagogik – eine Wissenschaft des Unmöglichen? In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82(2), 145-168.
- 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*. Forschungsbericht. Alice Salomon Hochschule Berlin.