
Frühpädagogische Professionalisierung – Das Ringen um Anerkennung als professionelles Selbst

Pauline Starke

1 Qualität, Qualifizierung und Herausforderung

Professionalisierung bildet einen der zentralen Referenzpunkte in der gegenwärtigen Aufmerksamkeit für die Frühpädagogik. Auf Professionalisierung zu dringen, gehört zum „Mainstream“ (Hoffmann 2013) innerhalb des frühpädagogischen Feldes wie auch in der öffentlichen Rede über den frühpädagogischen Bereich. Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu: Sie werden als zentrale Orte verstanden, an dem die Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften vollzogen wird bzw. werden soll (aktuell König und Friederich 2015). Wie bereits in der Einleitung dieses Bandes skizziert, lässt sich daran ablesen, dass Weiterbildungsangebote für Erzieherinnen in den vergangenen Jahren massiv ausgebaut wurden. Fortbildungen werden als ein möglicher Lösungsweg forciert; denn dort könne in herausgehobener Weise die Qualifizierung des Personals geleistet und die Qualität der pädagogischen Arbeit verbessert und gesichert werden. Die „Herausforderungen“ im alltäglichen frühpädagogischen Handeln, so argumentiert beispielsweise das „Netzwerk Bildung“ der Friedrich-Ebert-Stiftung, sind für das Fachpersonal gestiegen und diejenigen, die nicht gerade von der Ausbildung kommen, aber (bisher) die Mehrzahl an Arbeitskräften stellen, seien „nicht ausreichend vorbereitet“, nicht qualifiziert genug. „Gute Weiterbildungsangebote“ werden als ein Mittel angesehen, um „aktuelle pädagogische Konzepte in der Praxis durch[zusetzen“ (Erdsiek-Rave und John-Ohnesorg 2013, S. 11 f.).

P. Starke (✉)
Universität Halle, Halle, Deutschland
E-Mail: pauline.starke@paedagogik.uni-halle.de

Solche und ähnliche Argumentationslinien treten häufig und in verschiedenen Variationen in aktuellen öffentlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen um eine frühpädagogische Professionalisierung auf. Was sind ihre verbindenden Elemente und welcher Bezug zu Professionalisierung in und um Fort- und Weiterbildung wird hergestellt? Es lassen sich in den Debatten um Professionalisierung im frühpädagogischen Bereich drei wesentliche und aufeinander bezogene Motive erkennen:

Zum Ersten geht es um den Begriff der *Qualität*. Weiterbildung wird als ein, wenn nicht *der* entscheidende „Qualitätsmotor“ (König und Friederich 2015, S. 10) für den Bereich der frühpädagogischen Institutionen verstanden. Im Zuge einer solchen Argumentation wird häufig die mangelnde bzw. befriedigende Qualität von Kindertageseinrichtungen angeführt, was zumeist durch empirische Untersuchungsergebnisse unterlegt wird (exempl. NUBBEK-Studie; Tietze et al. 2013). Das pädagogische Handeln von frühpädagogisch Tätigen wird auf seine Güte hin befragt, wobei sich eine Vielzahl von Untersuchungen auf die Bestimmung der Qualität in der konkreten Erzieherin-Kind-Interaktion bezieht (exempl. Becker-Stoll und Textor 2007; König 2009; Jooß-Weinbach 2012). Vor diesem Hintergrund sind Bestrebungen, die sich auf eine umfangreiche Qualitätssteuerung (Tietze 2012) oder auf die Schaffung von „bundesweit gleichen Mindestqualitätsanforderungen“ (Stöbe-Blossey 2012, S. 100) richten, nicht verwunderlich.¹

In Verbindung mit der Qualitätsdebatte steht *zum Zweiten* häufig das Sprechen über die *Qualifizierung* der frühpädagogischen Akteure. Die Qualifizierung des Fachpersonals wird als „Schlüssel für eine gute frühkindliche Bildung“ (Erdsiek-Rave und John-Ohnesorg 2013, S. 8) angesehen. Dies betrifft nicht nur den Bereich der Fort- und Weiterbildung. Vielmehr findet eine Ausdifferenzierung und Umstrukturierung der gesamten frühpädagogischen Ausbildungslandschaft statt (exempl. Robert Bosch Stiftung 2008). Ziel ist, eine „flächendeckende Anhebung der Ausbildung auf allen Qualifikationsstufen“ (König und Pasternack 2008, S. 150) zu erreichen. Die Qualifizierungsdebatte selbst gestaltet sich polyfon: Neben Befürchtungen, die ein „Konkurrenzszenario“ (Viernickel 2008, S. 135) zwischen den Ausbildungsmöglichkeiten vermuten, stehen kritische Fragen danach, ob die Vorteile der derzeit sich vollziehenden Akademisierung des Erzieherinnenberufs nachweisbar seien oder ob eher von einer „inzwischen fast durchgängig geteilten Skepsis“ (Thole 2010,

¹Die Orientierung an Qualität und deren Vermessung steht im übergreifenden Zusammenhang veränderter Steuerungspolitiken des öffentlichen Raumes. Für den Bezug zum New Public Management vgl. die Studie „Wirksamkeit“.

S. 210) gegenüber der Veränderung der Ausbildung zu sprechen sei. Außerdem sind die unterschiedlichsten Forschungseinrichtungen an der Herausbildung neuer Anforderungsprofile an das pädagogische Handeln der Erzieherinnen beteiligt (exempl. Robert Bosch Stiftung 2008).

Zum Dritten wird eine spezifische *Herausforderung* frühpädagogischen Handelns und für die frühpädagogischen Fachkräfte herausgestellt, für die dann Qualifizierung als notwendig erachtet wird. Herausforderungen für die Erzieherinnen entstehen, verfolgt man die Auseinandersetzungen um Professionalisierung, sowohl aus veränderten pädagogischen Konzepten als auch sozialpolitischen Erwartungen, dies haben Jergus und Thompson in der Einleitung des Bandes am Motto „Bildung von Anfang an“ skizziert. Beispielhaft kann hier die Implementierung von Kompetenz- und Qualifikationsprofilen (Robert Bosch Stiftung 2011; Nentwig-Gesemann et al. 2011) und die flächendeckende Einführung von Bildungsprogrammen in den Bundesländern genannt werden. All dies trägt u. a. zu einer *Reformulierung* der pädagogischen Aufgaben bzw. Anforderungen an das frühpädagogische Personal bei. Der ‚althergebrachte‘ Ausbildungsweg allein scheint vor diesem Hintergrund kaum noch auszureichen, wenn die Erwartungen nicht zu „Überforderungen“ führen sollen (bspw. Koch 2013, S. 62) bzw. die pädagogische Arbeit nicht an Qualität verlieren soll. Im Mittelpunkt dieser Diskussion steht die pädagogische Fachkraft und deren Bedarf an Fort- und Weiterbildung (vgl. auch Betz 2013), um in der Praxis entsprechend der an die pädagogische Situation gerichteten Maßgaben zu handeln.

Qualität, Qualifizierung und Herausforderung bilden drei, so sollte deutlich geworden sein, aufeinander verweisende Motive im aktuellen frühpädagogischen Professionalisierungsdiskurs, welche sich auf die (Weiter-)Entwicklung, die Sicherung und die Verbesserung frühpädagogischen Handelns richten. Dass damit nicht nur eine deskriptive Annäherung an die Beschaffenheit frühpädagogischer Handlungsweisen impliziert ist, sondern auch normative Ansprüche und Forderungen, wohnt der Begriffswahl „Qualität“ inne. Als Knotenpunkt von Qualität gelten indes die Erzieherinnen: „Die Qualität in Kindertageseinrichtungen wird maßgeblich durch die pädagogischen Fachkräfte bestimmt“ (Erdsiek-Rave und John-Ohnesorg 2013, S. 8).

Die einzelne frühpädagogische Fachkraft erhält ihre herausgehobene Stellung im frühpädagogischen Professionalisierungsgeschehen im Rahmen einer gewünschten bzw. geforderten Veränderung ihres beruflichen Selbstverständnisses. Sie soll sich im Kontext bestimmter gesellschaftlicher Vorstellungen von Professionalität und Qualität als ein professionelles Selbst entwerfen und sich diese zu eigen machen. Dieser *Arbeit am Selbst* (vgl. dazu Starke 2016) gilt es genauer nachzugehen.

In der folgenden Studie werden sowohl institutionengeschichtliche Bedingungen als auch konkrete Vollzugsweisen einer spezifisch frühpädagogischen Professionalisierung erschlossen. Die leitende These ist, dass im Ringen der Frühpädagogik um Anerkennung als Profession sich eine Tendenz der Individualisierung feststellen lässt. Es ist bereits einleitend entwickelt worden, dass die Aneignung professionellen Handelns mit einer *Bearbeitung des Selbst* einhergeht. In den Analysen wird sich zeigen, wie diese individualisierende Ausrichtung des Professionalisierungsgeschehens ein bestimmtes zu erlernendes pädagogisches Wissen von der Erzieherin distanziert. Folgende Fragen sind für diese Studie leitend: Wie vollzieht sich die ‚Arbeit am Selbst‘ und wie werden die Teilnehmerinnen von frühpädagogischen Fort- und Weiterbildungen in den einzelnen Szenen als professionell Handelnde erkennbar bzw. anerkennbar? Wie werden Selbstveränderungsprozesse und Professionalisierungsprozesse verbunden?

In einem ersten Schritt wird zunächst gezeigt, dass die Diskussion um Professionalisierung als ein ‚Ringen um Anerkennung‘ der Erzieherinnen, aber auch allgemein des Feldes verstanden werden kann. Daran anschließend werden aktuelle Motivlagen und Desiderate der frühpädagogischen Professionalisierungsforschung gesichtet (3). Vor diesem Hintergrund werden die Analyseergebnisse bezüglich des Professionalisierungsgeschehens innerhalb von Fort- und Weiterbildungen in den Blick genommen (4). Enden wird die Studie mit der Darstellung zentraler und übergreifender Ergebnisse (5).

2 Anerkannte Aberkennung – Konturen einer frühpädagogischen Professionalität als ‚Ringen um Anerkennung‘

Das Personal der Kindertageseinrichtungen geriet im Jahr 2015 aufgrund des bundesweiten Streiks der kommunalen Sozial- und Erziehungsdienste in den Fokus des öffentlichen Interesses. „Anerkennung überfällig“ – so lautet der Titel des Gastkommentars von Wassilios Fthenakis (2014) in der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ der GEW. Gesellschaftliche Anerkennung bzw. Wertschätzung fehle in zweifacher Hinsicht, so die Argumentation: in Bezug auf das Thema „frühkindliche Bildung“ im Allgemeinen und bezogen auf die erbrachten Leistungen der Erzieherinnen im Besonderen. Jeweils geht es im weitesten Sinne

um eine gesellschaftliche Anerkennung des Beitrags, den die Beschäftigten im frühpädagogischen Bereich für die „Zukunft der Gesellschaft“ erbringen.² Die Anerkennung soll in entsprechenden Gehältern und verbesserten Arbeitsbedingungen ihren Ausdruck finden.

Das Motiv fehlender gesellschaftlicher Anerkennung in den aktuellen gewerkschaftlichen Tarifauseinandersetzungen wird im Text von Fthenakis argumentativ mit der Gewährleistung pädagogischer Qualität verknüpft. Wo pädagogische Fachkräfte für ihre Arbeit wertgeschätzt werden bzw. sich eine solche Wertschätzung in entsprechend geeigneten Arbeitsbedingungen ausdrückt, habe dies positive Auswirkung auf die Qualität der geleisteten pädagogischen Arbeit (exempl. Schreyer et al. 2014). So soll die Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte einen ‚Professionalisierungsrückstand‘ beseitigen und zugleich ein ‚Anerkennungsdefizit‘ verringern.

Der attestierte Mangel an Anerkennung innerhalb des frühpädagogischen Bereichs wird oft als ein Grund für geringe Qualität behandelt, wie auch Anerkennung überhaupt erst als eine Bedingung der Möglichkeit professionellen frühpädagogischen bzw. qualitativ hochwertigen Handelns konzipiert wird: „Dieser [der Prozess der Professionalisierung] soll zum einem die pädagogische Qualität in den Einrichtungen verbessern. Zum anderen den frühpädagogischen Berufen zu mehr Anerkennung in der Gesellschaft verhelfen“.³ Auch hier zeigt sich die bereits eingangs geschilderte enge Verknüpfung zwischen Qualitätsversprechen und Professionalisierungsrhetorik. Es wird derzeit nicht nur um die rahmenden Bedingungen, unter denen Frühpädagoginnen ihre berufliche Tätigkeit vollziehen, gerungen, sondern auch darum, inwieweit diese als eine ‚professionelle‘ Leistung anerkannt werden kann bzw. sollte.

Das komplexe Spiel zwischen Anerkennung und Professionalisierung wird im Folgenden genauer betrachtet werden. In einem ersten Schritt wird der Anerkennungsbegriff subjektivierungstheoretisch *irritiert*, um damit deutlich zu machen, dass Anerkennung mit der Konstituierung eines (professionellen) Selbstverhältnisses

²Eine breitere und umfassende Analyse der frühpädagogischen Anerkennungsrhetorik wäre von Interesse, da diese Rhetorik nicht nur von den Gewerkschaften eingesetzt wird. Die ehemalige Bundesfamilienministerin Kristina Schröder äußerte sich im Jahr 2012 z. B. folgendermaßen: „Der Erzieherberuf verdient unsere ganze Anerkennung“ <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=184340.html> (letzter Aufruf 11.02.2016).

³In dieser Weise argumentiert die WiFF (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) auf ihrer Internetseite und wirbt damit für das Jahresthema 2014 „Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte“: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/themen/professionalisierung/> (letzter Zugriff: 11.12.2015).

verknüpft ist und somit Teil eines Subjektivierungsgeschehens ist. Eine solche Situierung des Anerkennungsbegriffs erlaubt die Frage nach den feldspezifischen Anerkennungsbedingungen und den institutionengeschichtlichen Voraussetzungen einer Aberkennungsgefahr des frühpädagogischen Feldes im Gegensatz zu anderen pädagogischen Feldern. Von dort aus wird eine Verschiebung des Blicks auf frühpädagogische Professionalität als ‚Ringens um Anerkennung‘ stattfinden. Im Anschluss daran wird ein Blick auf die Motive und Desiderate der aktuellen frühpädagogischen Professionalisierungsforschung geworfen.

Anerkennung als Subjektivierungsgeschehen

Anerkennung ist nicht nur eine Vokabel, die in den aktuellen Tarifeinrichtungen der Sozial- und Erziehungsdienste häufig zu finden ist. Anerkennung steht vielmehr auch mit einer sozialwissenschaftlichen „Karriere“ (Nothdurft 2007, S. 111) in Verbindung. Innerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskussionen gewann der Begriff der Anerkennung in den letzten Jahren eine bedeutsame Stellung (im Überblick Balzer und Ricken 2010; Balzer 2014).

Anerkennung in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen wird als etwas thematisiert, an dem es mangelt. Dabei werden Begriffe wie „Respekt“, „Achtung“ und „Wirksamkeit“ in einem Atemzug genannt und gleichermaßen als gesellschaftliche wie als pädagogische Leerstellen diagnostiziert. An den Stellen, an denen es also um soziale Problemlagen wie Exklusions- oder soziale Ungleichheitsprozesse geht, wird nicht selten fehlende Anerkennung herausgestellt (vgl. bspw. Helsper et al. 2005). In einer auf Prävention setzenden Argumentation wird Anerkennung als eine pädagogische Lösung konzipiert. Mit der Einrichtung von bestätigenden und wertschätzenden pädagogischen Settings wird das Versprechen auf stabile Welt- und Selbstverhältnisse verbunden (exempl. Stojanov 2006). Anerkennung wird zu einer Art Leitfigur pädagogischen Handelns. Sie ist meist normativ aufgeladen, wie beispielsweise an dem Buchtitel „Pädagogik der Anerkennung“ verdeutlicht werden kann (Hafenecker et al. 2013; kritisch dazu Mecheril 2005): Anerkennung wird hier zum pädagogischen Mittel, das beispielsweise Identitätsbildung gewährleistet und pädagogische Verantwortlichkeiten mit sich bringt. Insofern ist Anerkennung in einer zweifachen Weise im pädagogischen Diskurs präsent: als „Problem von Differenz“ und als „moralisch-normatives Prinzip“ bzw. „ethische Kategorie“ (Balzer 2014, S. 6 f.).

Die Verwendung von „Anerkennung“ im tariflichen Streit frühpädagogischer Fachkräfte ist ebenfalls normativ bzw. affirmativ gelagert: „Anerkennung des großen fachlichen und gesellschaftlichen Beitrags, den Erzieherinnen und Erzieher

leisten, ist überfällig“ (Fthenakis 2014, S. 2). Von der Anerkennung des gesellschaftlichen Beitrags wird die Sicherung und Gewährleistung des Pädagogischen als abhängig gedacht: „Bei den Streiks geht es ja gerade um die Sicherung verlässlicher und hochwertiger Bildungs- und Beziehungsarbeit“.⁴ Die Forderungen der Gewerkschaften nach besseren Arbeitsbedingungen und nach einer höheren Einstufung in der Entgeltordnung werden an eine Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit geknüpft. Erst dann könne das volle bzw. das eigentliche pädagogische Potenzial ausgeschöpft werden. In diesem Bereich des frühpädagogischen Feldes geht es also nicht primär um eine Formulierung der professionellen Aufgabe eines/einer Pädagog_in, beispielsweise als „Anerkennungsspezialist“ (Hafeneger et al. 2013),⁵ sondern um die Anerkennung des „Beitrags“ in gesellschaftlicher und pädagogischer Hinsicht. In diesen vielfältigen Verwendungsweisen zeigt sich eine appellierende und affirmative Weise der Verwendung: Was es anzuerkennen gilt – zugespitzt formuliert –, ist uneindeutig und muss ‚lediglich‘ in dem, was es schon ist bzw. sein könnte, bestätigt werden, um umgesetzt werden zu können. In diesem Sinne geht es um ‚gute‘ Frühpädagogik bzw. ‚gutes‘ frühpädagogisches Handeln.⁶

Von hier aus kann der Anerkennungsbegriff innerhalb der Auseinandersetzungen um (früh-)pädagogisches Handeln erweitert werden, nicht nur in dem Sinne, dass es um eine berufliche Aufwertung und einen moralischen Appell der Wertschätzung geht, sondern eben gerade dahingehend, dass Anerkennung ein soziales Handeln darstellt, das bestätigt bzw. festlegt. Dies bedeutet aber *zugleich* – wenn man voraussetzt, dass das Soziale in dem, was es ist, nicht festgeschrieben

⁴Tarifverhandlungen Sozial- und Erziehungsdienste, Tarifinfo Nr. 4. April 2015. <https://www.gew.de/tarif/tvoed/sue/material-tarifrunde-sue-2015/tarifinfos-tarifrunde-sue/publikationen/list/reset/0/> (letzter Zugriff: 29.08.2016).

⁵In den Auseinandersetzungen geht es natürlich auch darum zu bestimmen, was die genuin (früh-)pädagogische Aufgabe ist. Inwieweit diese beispielsweise mit einer Anerkennungs- bzw. Wertschätzungsrhetorik bezogen auf die Adressat_innen des pädagogischen Handelns verbunden ist, kann nur an anderer Stelle betrachtet werden.

⁶Für den (pädagogischen) Anerkennungsdiskurs vor allem im Anschluss an die Arbeiten von Prengel (2013) ist diese ethisch-moralische Konnotation kennzeichnend. Emmerich und Hormel (2013) arbeiten beispielsweise heraus, dass zumeist ‚Unterschiede‘ im pädagogischen Diskurs um Heterogenität, Diversität und Intersektionalität vorausgesetzt werden und damit der Umgang-mit in den Vordergrund gerückt wird. In ähnlicher Weise fokussiert das Projekt „EDUCARE – Leitbilder guter Kindheit und ungleiches Kinderleben“ auf die Herstellungsleistung ‚guter Kindheit‘ innerhalb programmatischer Schriften (exempl. Betz et al. 2013).

werden kann (Schäfer und Thompson 2010, S. 19 ff.) – auch eine Verkenning dessen, was anerkannt bzw. wertgeschätzt werden soll (ausführlich zum Begriff der Verkenning vgl. Bedorf 2010). In diesem Sinne „bleibt Anerkennung als affirmative, bestätigende Praxis mindestens ein unsicheres Geschäft“ (Schäfer und Thompson 2010, S. 21). Daher wäre vielmehr zu fragen, was unter welchen Voraussetzungen bestätigt werden soll. Die berufliche Tätigkeit von Erzieherinnen soll vor dem Horizont gestiegener Anforderungen aufgewertet und gesellschaftlich anerkannt werden. Worin jedoch liegen die Voraussetzungen, unter denen Anerkennung gewährt und vor allem auch verlangt wird? Für diese Frage ist es hilfreich, auf den jüngeren erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Anerkennung zu blicken, der eng mit Subjektivierungsfragen zusammenhängt (vgl. die Einleitung des Bandes).

Anhand von Judith Butlers Ausführungen zu Subjektivierung lässt sich die existenzielle und grundlegende Bedeutung von Anerkennung in den Blick bringen, die im Sinne einer „Abhängigkeit“ zu verstehen ist: „Subjektivierung besteht eben in dieser grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält“ (Butler 2001, S. 8). Ein Subjekt zu werden, ist für Butler eine ursprünglich soziale Angelegenheit, eine Angelegenheit, die Subjekt und Macht in ein Verhältnis setzt. Subjektivität ist auf Macht existenziell angewiesen, aber zugleich ist Macht nicht ohne das Subjekt zu denken: „Sie [die Macht] ist selbst auf Reaktualisierung durch Subjekte angewiesen“ (Schäfer und Thompson 2010, S. 23), die unter vorgegebenen Bedingungen handeln.

Nimmt man also die butlersche Kritik an einem von der Sozialität unabhängigen Subjekt ernst, dann hat dies weitreichende Konsequenzen für das Verständnis von „Anerkennung“. Es geht nicht allein darum, die erzieherische Leistung von frühpädagogischen Fachkräften als professionell zu bestätigen und wertzuschätzen. Vielmehr ist zu fragen, in welchem Rahmen dies geschieht; denn darin sind spezifische Vorstellungen von Professionell-Sein und (früh-)pädagogischer Handlungsfähigkeit eingelagert. Wenn beispielsweise gefordert wird, den „Kindern das Erleben von Bildungserfahrungen“⁷ zu ermöglichen, ist die frühpädagogische Fachkraft in einer Weise adressiert, dass eine einmalige Fortbildung diesen Anspruch nicht einfach abgelten bzw. einlösen könnte.

Damit entsteht für die Anerkennungsfrage ein doppelter heuristischer Horizont: Es geht um die Erlangung der sozialen Existenz als eine pädagogische

⁷<http://www.gew.de/kita/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/wissenschaft-unterstuetzt-forderung-nach-angemessener-entlohnung/> (letzter Zugriff: 16.08.2016).

Fachkraft, aber zugleich wird dieses (professionelle) Sein unter Ansprüche gestellt, die nicht die eigenen sind, etwa Kindern das „Erleben von Bildungserfahrungen“ zu ermöglichen. Von daher ist es für das vorliegende Untersuchungsfeld gewinnbringend, Anerkennung als ein machtförmiges soziales Geschehen zu verstehen (bedeutet es doch, das Subjekt als Möglichkeitsbedingung von Handlungsfähigkeit *und* als Effekt von Macht zugleich zu denken). Der Rede über Anerkennung ist subjektivierungstheoretisch gesehen eine Ambivalenz eigen.

Wie sind nun die am Ausgangspunkt dieser Überlegungen angesprochenen Geschehnisse um die Tarifauseinandersetzungen im Kontext eines subjektivierungstheoretisch ausformulierten Anerkennungsgeschehens zu fassen und zu verstehen? Anhand der Forderung „ErzieherInnen verdienen mehr ... für ein besseres €GO“ der GEW kann dieses studienleitende Verständnis noch einmal anschaulich gemacht werden.

Professionalisierungsprozesse sind immer eingebunden in Anerkennungskämpfe; denn der Status einer Profession ist nicht einfach an die Ausführung eines beliebigen beruflichen Tätigkeitsfeldes gebunden.⁸ Es setzt vielmehr die Anerkennung sowohl der Institution als auch des Akteurs voraus, welche ausschließlich für diesen Bereich der Gesellschaft zuständig sind (Heite und Kessl 2009, S. 682). Diese Zuständigkeit und diese Exklusivität verweisen nicht nur auf einen komplexen historischen Prozess; sie überschreiten vielmehr auch das Motiv ‚Anerkennung durch eine bessere Bezahlung‘.

Das hier angesprochene ‚Ringens um Anerkennung‘ trifft jede einzelne Erzieherin darin, wer sie als ein ‚professionelles Selbst‘ ist. Es ist eine Frage, die sich auf das eigene Berufsverständnis bezieht: Wer sind *wir* als Erzieherinnen bzw. wer bin *ich* als Erzieherin? Diese Frage reicht über eine Veränderung der Arbeitsumstände weit hinaus. Gerade weil es nachweislich so ist, dass die Bedingungen, unter denen das frühpädagogische Fachpersonal seine Arbeit vollzieht, kaum haltbar⁹ sind, reicht es nicht aus, diese nur als Rahmen-Bedingungen zu verstehen; denn dann verlieren sie ihre sozialpolitische Schlagkraft (siehe Studie

⁸Für das pädagogische Feld sind diese „Kämpfe um Anerkennung als Profession“ (Heite und Kessl 2009, S. 688) gekennzeichnet u. a. vom Versuch, sich ein spezifisch wissenschaftliches Wissen zu sichern und dieses auch zu vertreten. Insofern werden die sogenannten klassischen Professionsmerkmale als Machtmittel der Statussicherung der Profession eingesetzt (exempl. für die Soziale Arbeit Heite 2008).

⁹Aktuell wurde etwa in der AQUA-Studie, die in umfangreicher Art und Weise Arbeitsplatz und Qualität in bundesdeutschen Kindertageseinrichtungen zum Gegenstand hatte, festgestellt, dass 72 % der befragten Fachkräfte sich in einer sogenannten „Gratifikationskrise“ befinden, d. h. die „beruflichen Anstrengungen überwiegen bei weitem die Anerkennungen und Belohnungen“ (Schreyer et al. 2014, S. 188).

„Beobachtung“). Sie rahmen nicht allein frühpädagogische Handlungsfähigkeit, sondern sie bedingen diese.

Der enge Verweisungszusammenhang von Pädagogik und (Sozial-)Politik wird beispielhaft merklich, wenn die Ermöglichung von Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die veränderten Lebenslagen von Familien, die gestiegenen Bildungserwartungen nach PISA und die Umsetzung der länderspezifischen Bildungspläne als Herausforderungen bestimmt werden, vor denen die Kindertageseinrichtungen stehen (Hocke 2013, S. 41). Die genannten Herausforderungen sind – gerade in erziehungswissenschaftlichen Überlegungen – in ihrer Bedingtheit als sozialpolitische Problemlage und -stellung in den Blick zu nehmen. Wenn ein Ringen um Anerkennung immer mit einem zu entrichtenden Preis der „Unterordnung“ verbunden ist, die in ihrer ambivalenten Struktur aber erst den „Preis der Existenz“ gewährt (Butler 2001, S. 25), dann ist eben dies in der Reflexion pädagogischer Handlungsbedingungen zu berücksichtigen.¹⁰

Die ‚Aberkennungsgefahr‘ im frühpädagogischen Feld

Das Dilemma zwischen Professionalisierungsansprüchen einerseits und vergleichsweise geringer gesellschaftlicher Anerkennung andererseits markiert nicht nur eine frühpädagogische Problemstellung, sondern kennzeichnet die Pädagogik im Allgemeinen (Ricken 2007). Allerdings ist es möglich, für das frühpädagogische Feld eine Differenz zu markieren. Es scheint für diese ein „notorisches Anerkennungsdefizit“ (Nittel und Schütz 2013, S. 126) und eine zeitliche Nachholperspektive im Gegensatz zu anderen pädagogischen Feldern innerhalb der Debatten um Professionalisierung kennzeichnend zu sein. Inwieweit und weshalb könnte also für die Frühpädagogik der Modus der *anerkannten Aberkennung* eine ganz eigene Rolle spielen? Zur Beantwortung dieser Frage ist es hilfreich, Spuren des Ringens um Anerkennung institutionengeschichtlich zu betrachten.

Die Tätigkeit der Erzieherin wurde lange ausgeführt, ohne in eine ‚Kampfsituation‘ zu münden bzw. ohne die Dynamiken von Aberkennung und Anerkennung in einer solch massiven Weise bearbeiten zu müssen. Seit mittlerweile ca. zwanzig Jahren befindet sich das frühpädagogische Feld in einer „grundlegenden Neustrukturierung“ (Tervooren 2010, S. 179). Vor dem Hintergrund der ‚Entdeckung‘ der frühen Kindheit „als effektive[r] Lernphase sowie als Ort der Entstehung sozi-

¹⁰Das Spannungsverhältnis zwischen der Individualisierung der Transformation des frühpädagogischen Feldes auf der einen Seite und der De-Thematisierung sozial-politischer Problemlagen auf der anderen Seite wird im Ausblick des Bandes von Kerstin Jergus aufgenommen.

aler Ungleichheit“ (Mierendorff 2014, S. 35) vollzieht sich eine Veränderung des (Selbst-)Verständnisses der Institutionen der Kindertagesbetreuung. Neben dem Betreuungs- und Erziehungsauftrag bekommen diese einen „Bildungsauftrag“ (Liegle 2008) zugesprochen.

Blickt man exemplarisch noch einmal in den E&W-Beitrag von Fthenakis, dann wird dort „Bildung“ für das einzelne Kind als *die* Leistung des frühpädagogischen Bereichs beschrieben. Auf der Grundlage des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen wird die „Anerkennbarkeit“ (Butler 2010) des frühpädagogischen Bereichs als ein professionalisierungsbedürftiger überhaupt erst formulierbar und ebenso wird Professionalität erst einforderbar. Dahingehend spricht Fthenakis auch davon, dass die Bedeutung der Frühpädagogik „im Bildungssystem neu zu bewerten“ sei. Die nicht selten anzutreffende Aussage, „Tageseinrichtungen für Kinder sind der Elementarbereich des Bildungswesens“ (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 2015, S. 21), ist voraussetzungsreich, wie ein institutionengeschichtlicher Blick zu zeigen vermag; denn der „Befund, dass die Pädagogik der Kindheit ein besonderes pädagogisches Feld konstituiert, das exklusive, spezielle Formen der professionellen und disziplinären Thematisierung und andere Praxen und Praktiken benötigt als die, die Schule aktuell noch mehrheitlich dominieren und das schulische Bildungssystem insgesamt bestimmen“ (Rißmann et al. 2014, S. 471), also eine solche Exklusivitätsbewegung, ist kein selbstverständliches, aber ein wichtiges Moment im Anerkennungs geschehen als frühpädagogische Profession.

Zunächst ist festzuhalten, dass zwar schon während der Bildungsreformen der 1970er Jahre vom Elementarbereich als einem Teil des Bildungssystem gesprochen wurde (Reyer 2015, S. 109; Deutscher Bildungsrat 1970, S. 112), aber diese Verortung eher als eine ideelle verstanden worden ist. Die ausschlaggebenden Veränderungen dieser und der nachfolgenden Zeit betrafen eher institutionelle Entwicklungen auf konzeptioneller und programmatischer Ebene, als dass sie politische bzw. rechtliche Umstrukturierungen mit sich brachten (Mierendorff 2014, S. 28). Erst 1990 wurde mit dem neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz eine explizite Verankerung des *Bildungsauftrages* neben Erziehung und Betreuung ausformuliert (BMFSFJ 2010: § 22 SGB VIII).

Das Besondere ist nun, dass in diesen historisch gewachsenen Auseinandersetzungen vor allem die Betonung der Eigenständigkeit eine zentrale Rolle spielt. Nach wie vor ist von einem „eigenständigen Bildungsauftrag“ (KMK 2004, S. 2) der Kindertagesbetreuung die Rede. Dabei handelt es sich nicht um einen in sich kohärenten und einheitlichen Bildungsauftrag an den Kindergarten. Reyer (2015) arbeitet drei unterschiedliche Verständnisse heraus, die gegenwärtig nebeneinander

und im Widerstreit miteinander existieren, deren historische und inhaltliche Differenziertheit hier nicht behandelt werden kann: Inwieweit die Einrichtungen der frühen Kindheit nun einem sozialpädagogisch-integrativen, einem „eigenständigen“ oder einem bildungssystemintegrierten Bildungsauftrag folgen, ist eine umstrittene Frage, die letztlich auch die Profession und deren Professionalisierungsprozesse betrifft. Jedoch verbleibt dieser eigenständige Bildungsauftrag rechtlich gesehen ohne Konsequenzen: „Einen eigenständigen Bildungsauftrag mit Rechtsfolgen gegenüber der Familie haben allein die Schulen“ (Reyer und Franke-Meyer 2008, S. 892). Darüber hinaus beinhalten diese Entwicklungen Implikationen für das Verständnis des Bildungsbegriffes selbst, der oft zwischen einer sozial- und einer schulpädagogischen Vereinnahmung hin und her zu pendeln scheint.¹¹

Für ein besseres Verständnis soll hier der Blick noch einmal fokussierter auf zwei entscheidende Aspekte der institutionengeschichtlichen Anfänge gelenkt werden: Kindertageseinrichtungen in ihrer heutigen institutionellen Ausformung sind entstanden sowohl in Abgrenzung als auch Annäherung bezüglich ihres Bildungsauftrags zu den Institutionen „Familie“¹² und „Schule“ (ausführlich Reyher 2006, 2015).¹³ Die historischen Anfänge der Institutionalisierung in der frühen

¹¹Dies ist hier verkürzt formuliert und bedürfte deshalb einer intensiveren (empirischen) Auseinandersetzung mit in der Frühpädagogik kursierenden Bildungsbegriffen. Im Unterschied zu der Arbeit von Reyher (2015) könnte der Bildungsbegriff geöffnet werden, um sich nicht allein im Bildungs-System wieder finden zu lassen (ebd.: 70).

¹²Ergänzt werden sollte hier, dass vor allem das Verhältnis der Familie *zum* Staat eine tragende Rolle in der historisch gewachsenen Konfiguration der (früh-)pädagogischen Institutionen zwischen privater und öffentlicher Sphäre spielt. In dem, wie sich familiäre (vor allem weibliche) Erziehungsleistung und staatliche Gewährleistung von Bildung (vor allem durch die Institution „Schule“) gegenseitig ergänzen, ist eine Trennung zwischen öffentlicher und privater Sphäre wie auch eine spezifisch moderne Regulierung der Gesellschaft möglich. Dieses komplementäre Verhältnis zwischen Staat und Familie befindet sich derzeit in einer Krise aufgrund der „Verstaatlichung der Erziehung“, was ein Grund für die zunehmende Bedeutung und Professionalisierung der frühpädagogischen Institutionen ist (vgl. Casale 2012). Diese Entwicklungen können hier nur angerissen werden, detaillierte Ausführungen lassen sich bei Casale (2012) und auch in der Studie „Eltern“ finden.

¹³Der Kindergarten bestimmte lange Zeit seine Funktion als familienergänzende Einrichtung und entsagte sich einer konzeptionellen Anknüpfung an die Schule. „Stattdessen entstand, schon im 19. Jahrhundert begründet, jene typische deutsche Kindergartenpädagogik, deren multikonzeptionelle Ansätze bis heute eines gemeinsam haben: eine Schule, in welche die Kinder nach dem Kindergarten gehen, existiert nicht; umgekehrt weiß die Grundschulpädagogik nicht, woher die Kinder kommen“ (Reyer 2008, S. 80). In den aktuellen Entwicklungen – gerade mit einer intensiven Debatte über den Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule – scheint sich ein anderes Verhältnis einzustellen.

Kindheit versteht Mierendorff als eine Phase der Separierung (Mierendorff 2014, S. 26) dahingehend, dass sich die (entstehenden) Institutionen der Kindertagesbetreuung sowohl *rechtlich* als auch *konzeptionell* von der Schule trennten und zugleich als ein der Familie nachgeordneter Notbehelf mit sozialpädagogisch-integrativem Auftrag fungierten. So waren vor allem lange vor einem staatlichen Bemühen um Einrichtungen der Kindertagesbetreuung bürgerliche und karitative Initiativen für deren institutionellen Ausbau wie auch inhaltliche Weiterentwicklung verantwortlich. Den damaligen staatlichen Behörden war erst einmal viel daran gelegen, die Schule als alleinige (verpflichtende) Institution durchzusetzen und eine programmatische Annäherung zwischen Schule und Kindergarten zu verhindern, wobei dies nur einen verkürzten Ausschnitt des Diskurses wiedergibt (auch Konrad 2014).¹⁴ Das Bemühen um eine Bestandssicherung zeigte sich beispielsweise darin, dass „die Verwendung des Begriffes Schule für Kindertageseinrichtungen, zum Teil auch jegliche schulähnliche Bildungsarbeit (Schriftspracherwerb, Vermittlung des Rechnens) verboten“ (Mierendorff 2014, S. 27) wurde. Zu diesen sozialpolitischen Entwicklungen Ende des 19. Jahrhunderts kam hinzu, dass allmählich ein Wissen über die spezifisch kindliche Entwicklung generiert und organisiert wurde, was die Etablierung eines frühpädagogischen Binnenraumes zunehmend legitimierte (Mierendorff 2014, S. 27).

Ein zweiter Aspekt neben der Frage, wie sich das Verhältnis zu den Institutionen „Schule“ und „Familie“ darstellt, ist ein eher *berufspolitisch* gelagerter, der aus den Überlegungen innerhalb der Frauenbewegung stammt: Die Kindergärten wurden mit der Verabschiedung des Reichswohlfahrtsgesetzes im Jahre 1922 gesetzlich dem Bereich des Sozialwesens zugeordnet und damit wissenschaftlich primär durch sozialpädagogische Fragestellungen bestimmt

¹⁴Konrad argumentiert, dass sich bis zur ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts keine eindeutige Grenze zwischen schul- und elementarpädagogischen Programmen finden lässt (Konrad 2008, S. 32). Dieser Entwicklung einer Annäherung von Schule und Kleinkinderziehung standen laut Reyer Mitte des 19. Jahrhunderts drei Motive entgegen: Erstens nennt er die schwierige bildungspolitisch-finanzielle Lage der Schule, die eine Unterstützung bzw. eine Eingliederung der privat finanzierten Kindertagesstätten in ein staatliches System verunmöglichte. Das zweite Motiv ist weltanschaulich-ideologischer Art und bezieht sich darauf, dass ausschließlich die Familie bzw. die Mutter für die Erziehung der Kinder zuständig gewesen sei. Lediglich als Fürsorgeleistung sollten frühpädagogische Einrichtungen im Sinne der konfessionellen Träger bestehen, was eine familienergänzende Stellung dieser implizierte. Daran anknüpfend ist das dritte Motiv zu sehen: So verweigerten sich die frühpädagogischen Institutionen, eine ‚Vorarbeit‘ für die Schule zu leisten, indem sie argumentierten, sich ganz auf die Ergänzung zur Familie zu konzentrieren (Reyer 2008, S. 72 ff.).

(Reyer und Franke-Meyer 2008, S. 891). Dass dieser politische Entscheidungsprozess zugunsten des Kindergartens als nebenfamiliale Nothilfeeinrichtung und gegen ein weitgreifendes Verständnis als eine allgemeine Bildungseinrichtung und Regelleistung ausfiel (Mierendorff 2013, S. 45), hing zu einem großen Teil an dem Einsatz damaliger Vertreterinnen der Frauenbewegung. Ihnen ging es vor allem um die (Bestands-)Sicherung eines eigenen (sozialpädagogischen und weiblichen) Handlungsfeldes (Mierendorff 2014, S. 27).

Die Institutionen der Kindertagesbetreuung sind damit deutlich im Lichte der Fürsorge und der Professionsbildung der Sozialpädagogik zu sehen. Eßer weist daraufhin, dass die Ausbildung zur Kindergärtnerin die erste sozialpädagogische Ausbildung überhaupt gewesen sei (Eßer 2014, S. 39). Erste Versuche der Etablierung von Qualifizierungsmaßnahmen gab es auf der Seite karitativ orientierter Einrichtungen (z. B. „Bewahranstalten“, „Warteschulen“) und ebenso aufseiten der bürgerlichen Kindergartenbewegung unter Fröbel. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich in ihrem originären Selbstverständnis allein an Frauen als potenziell Auszubildende richteten. Das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“¹⁵ diente als Legitimation eines eigenen Berufsfeldes für Frauen. Diese machte erstmalig eine *berufliche Zuständigkeit* von Frauen außerhalb der Familie möglich.

Das „Mütterlichkeitsargument“ (Rabe-Kleberg 2006, S. 102) hat aber auch eine Kehrseite: Da es sich lange um eine Tätigkeit handelte, die vor allem mit weiblichen Attribuierungen der ‚Fürsorge‘ und ‚Intuition‘ verbunden wurde, verlief die Professionalisierung kaum nach dem Vorbild klassischer (männlicher) Professionen (bspw. „Mütterlichkeit“ als nicht prüfbares Wissen). Aufgrund des als ‚weiblich‘ betrachteten Arbeitsfeldes wurde ihm also „die soziale und monetäre Anerkennung ‚männlicher‘ Berufe und Professionen weitgehend vorenthalten“ (Eßer 2014, S. 41). Als ein in seinen Anfängen neu entstandener Frauenberuf hat dieser bis heute mit der Frage nach der Vereinbarkeit von „Mütterlichkeit“ und „Profession“ zu kämpfen (Rabe-Kleberg 2006). Der Anteil der männlichen Arbeitskräfte in frühpädagogischen Einrichtungen lag im Jahr 2014 bei 4,9 %.¹⁶ Es gibt mittlerweile eine Reihe von Programmen, die versuchen, Männer für den Beruf des Erziehers zu

¹⁵Im April 2016 fand die Bundestagung des „Netzwerk Fortbildung Kinder bis drei“ in Osnabrück statt. Unter dem Thema: „Alles Frauenkram? – Erzieherinnen im Spannungsfeld von Persönlichkeit und Professionalität. Wie die Idee der ‚geistigen Mütterlichkeit‘ das professionelle Verständnis bis heute beeinflusst“ steht einer der angebotenen Workshops. <http://www.nifbe.de/das-institut/veranstaltungen/veranstaltungsliste?view=item&id=543:bundestagung-netzwerk-fortbildung-kinder-bis-drei-2> (letzter Zugriff: 13.01.2016).

¹⁶https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Soziales/2014_09/2014_09PersonalKitas.html (letzter Zugriff: 02.06.2016).

gewinnen. Dies macht deutlich, dass gerade im Werben-für, das der Aufwertung des frühpädagogischen Berufsfeldes dienen soll, ein geschlechterpolitisches Problem und eine Abwertung von Professionalität zutage treten.

Lange Zeit also wurde die Lebensphase der frühen Kindheit „frei von organisierter professioneller Bildung gedacht“ (Mierendorff 2014, S. 27). Dass „Bildung“ historisch in den Überlegungen dazu, was frühpädagogische Arbeit ausmacht, verwoben ist (siehe bspw. Fröbel), steht an dieser Stelle nicht infrage, sondern erhält hier unter dem Topos der „Bildungskindheit“ (Honig und Neumann 2013) eine andere Richtung (siehe Studie „Kind“): Frühkindliche Bildung wird zu einem professionellen Leistungsversprechen und zu einem entscheidenden Trumpf im Ringen um Anerkennung.

Aktuell findet eine Verschiebung in diesem Verhältnis statt: Die Institutionen der Kindertageseinrichtungen nehmen eine neue Position zu Schule und Familie vor dem Hintergrund von „Bildung“ ein. Von daher kann vermutlich auch von einer De-Familialisierung und gleichzeitigen Scholarisierung gesprochen werden (Mierendorff 2014). Wie sich dieses Verhältnis letztlich faktisch darstellt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden; bemerkenswert ist aber, dass das frühpädagogische Feld ein umkämpftes ist. Das Verständnis des Bildungsauftrages ist nicht klar umrissen, sondern problematisch. Gerade die Ausgestaltung frühkindlicher Bildung mit Blick auf schulische Bildung wird kontrovers diskutiert, um nur ein Beispiel zu nennen: „Kleine Kinder lernen offenbar im Durchschnitt nicht schulisch, sondern eher ganzheitlich – besser im Spiel als gebeugt über Lernspielmappen“ (Dollase 2007, S. 6) (vgl. zur Bedeutung von „Spiel“ die gleichnamige Studie). Kindertageseinrichtungen als historisch gewachsene sozialpolitische und sozialpädagogische Institutionen müssen dem Ruf folgen, für die (professionelle) Ausgestaltung von Bildungsprozessen neben Betreuung und Erziehung innerhalb der frühen Kindheit zuständig zu sein. Sie haben ihre Bildungsbedeutsamkeit *praktisch* unter Beweis zu stellen (Honig et al. 2013), um als eine bildungsbedeutsame Einrichtung anerkannt zu werden und sich vor einer notorischen Aberkennung des Prädikates schützen zu können.

Dimensionen des Ringens um Anerkennung als „professionelles Selbst“

Die bisher skizzierten Dimensionen der Anerkennungsprozesse lassen sich anhand der Rhetoriken, die im Zusammenhang mit der GEW-Tarifkampagne stehen, verdichten, um eine analytische Vorbereitung für das ethnografische Material zu leisten.

Eine *erste* Dimension betrifft einen *Veränderungswillen*. Auf dem umkämpften *Schauplatz* Frühpädagogik wird es wichtig, sich in einem Modus der „[s] tändige[n] Veränderung“ (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 2015, S. 11) einzuschreiben. Als Referenzpunkt für eine Veränderung dient das Vergangene: „aber so war das damals“ (ebd., S. 4). Dieses Vergangene wird inszeniert als eines, das in einer gewissen Weise Gewalt über einen großen Teil des frühpädagogischen Bereichs ausübte bzw. diesen regierte: Es „herrschte die Angebotspädagogik“ (ebd., S. 18). Es geht aber nicht nur um eine Veränderung im Sinne einer Abkehr von dem Vergangenen, sondern vielmehr auch um eine Korrektur, eine Neugestaltung der frühpädagogischen Praktiken. So wird, um hier nur ein Beispiel von möglichen Korrektur-Figuren zu nennen, eine Pädagogik, die sich am „wirklichen Wollen“ des Kindes ausrichtet, einer „Situationsanalyse“ und der „Angebotsarbeit“ (ebd., S. 4) gegenübergestellt.

Weitergehend gibt es die fachliche Auseinandersetzung und die praktische Ausgestaltung des eigenen pädagogischen Selbstverständnisses vor der Folie des Vorher-nicht-da-Gewesenen: *Neue* pädagogische Vorgehensweisen – hier sind es vor allem veränderte Technologien wie Beobachtungsverfahren (vgl. Studie „Beobachtung“) – werden zum Bezugspunkt eines Veränderungsbeweises. Es geht aber nicht allein um eine Rhetorik des vollkommen Neuen, sondern auch um eine qualitative Steigerung des Vorhergehenden, sodass eine Selbstbeschreibung des eigenen pädagogischen Tuns lauten kann: „intensiver auf sie [die Kinder] einzugehen und sie individueller zu fördern“ (ebd., S. 19) oder „mehr über die Kinder zu lernen, deren Stärken genauer zu erkennen, Inputs gezielter geben zu können“ (ebd., S. 20; siehe Studie „Kind“).

Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass das Erreichen des Punktes der Änderung, der Befriedung oder der Beruhigung scheinbar nicht genug ist. Stattdessen müssen diese immer wieder neu überschritten werden und auf einen weiteren Zielpunkt zulaufen. Die Veränderung wird zu einem Modus, der das eigene berufliche Selbstverständnis begleitet: Die Aussage einer Erzieherin „Die einzige Konstante in meinem Leben ist die Veränderung“ (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 2015, S. 8) kann dies exemplarisch belegen.

Hieran anschließend entsteht *zweitens* eine Form der Idealisierung der frühpädagogischen Tätigkeit. Frühpädagogik wird als die Basis für eine „gelingende individuelle Bildungsbiographie“ (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 2014, S. 2) angesehen. Die absoluten Grundlagen für einen ‚erfolgreichen Lebenslauf‘ der Kinder zu legen, ist das Versprechen an die Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund wird ein Kampf für bspw. eine bessere Entlohnung legitimierbar. Außerdem wird aber auch der große Anspruch deutlich, mit dem jede Erzieherin konfrontiert ist. Diesen Anspruch in ihr eigenes Selbstverständnis als

Erzieherin integrieren zu müssen, wird zur unabweisbaren Aufgabe an das frühpädagogische Fachpersonal, wollen sie nicht diejenigen sein, die sich beruflich „anders orientieren“ (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 2015, S. 10).

Dieser Anspruch wird immer weiter ausdifferenziert und führt zu diversen katalogähnlichen Anforderungsprofilen, die allein schon in ihrer Vielzahl, aber auch in ihrem hohen Anspruch, den sie an die Erzieherin stellen, keinen Zweifel an ihrem Status als Ideal aufkommen lassen: „Gelassenheit, Respekt und Achtsamkeit, Orientierung am Prozess, Differenzierung und Beteiligung kennzeichnen diese [guten Entwicklungs-]Bedingungen“ für die Kinder (ebd., S. 9). Außerdem zeigt sich diese Rhetorik der Idealisierung als eine, die Echtheit zusichert, eine „authentische“ (ebd., S. 4) Kommunikation und ein „Vermögen wirklich für die Kinder da zu sein“ (GEW 2015, S. 22) ermöglicht und auf Abbrüche verzichtet: „Eine anregende Umgebung nämlich, in der Kinder immer wieder Lust haben, etwas zu tun“ (ebd., S. 20). Teil einer solchen Rhetorik ist eine Intuition in Bezug auf die persönlichen Fähigkeiten, die eine Erzieherin ausmachen, d. h. dass es um eine Form der unmittelbaren Wahrnehmung geht, die sich auf die *innere* Beziehung zu dem Kind bezieht: „Mein Bildungsauftrag ist, dass es innerlich stimmt“ (ebd., S. 10). Diesen „Moment“ gilt es „zu erspüren“ (ebd., S. 9).

Eine *dritte* Dimension im Bemühen um Anerkennung besteht in einem *Sich-zeigen*. Dies lässt sich an einem Beispiel darlegen: Um deutlich zu machen „wie viel von den Kita-Fachkräften erwartet und wie wenig ihnen dafür bezahlt wird“ (ebd., S. 7), wurde von der GEW ein Spot veröffentlicht. Das Maß der Erwartung an die Erzieherinnen soll sich in Berufsgruppen ausdrücken, die ausgewählt wurden, denen eine frühpädagogische Tätigkeit in ihren Leistungen ähnlich sei: „Risiko-Managerin“, „Biologin“ und „Regisseurin“. Der Unterschied in der Tätigkeit scheint erst einmal nur in einem Tätig-Sein *mit* bzw. *ohne* Kindern zu liegen, aber nicht in dem, was erbracht wird (z. B. „Dagmar analysiert Entwicklungen“ und „Claudia forscht für die Zukunft“). Die entscheidende Differenz zeigt sich auf den zweiten Blick am Netto Gehalt, das eingeblendet wird. Die Unangemessenheit des Gehaltes kann scheinbar nicht sichtbar werden, ohne dass eine Gleichheit mit besser verdienenden Berufsgruppen auf inhaltlicher Ebene angeboten wird. Um in ihren Forderungen (an)erkennbar zu werden, werden berufliche Tätigkeitsbeschreibungen genannt, die in ihrem professionellen Status offensichtlich höher angesehen sind. Eine ähnliche Funktion übernimmt ein *Sich-zeigen*, das eine Legitimationspflicht pädagogischer Praxis durch die Zunahme evaluativer Maßnahmen befördert (vgl. Studie „Wirksamkeit“). Derartige steuerungspolitische Maßnahmen können als Instrumente verstanden werden, die im Ringen um Anerkennung und Evidenz einsetzen. Sie produzieren Vergleichbarkeit und machen zugleich die Darstellung der eigenen Position erforderlich.

Als *vierte* Dimension steht das Ringen um den Entwurf und die Etablierung von Mechanismen, die kontrollierend wirken. Der gewerkschaftliche Einsatz für ein „Bundes-Kita-Qualitätsgesetz“ lässt sich hier zur Veranschaulichung nennen: Einen „Pakt für Qualität“ (ebd., S. 16) zu schließen, ist ein Beispiel für die Bildung von Koalitionen im Anerkennungskampf zwischen unterschiedlichen Bündnissen. Die GEW, die Caritas und AWO setzen sich politisch für eine Regelung der „Qualitätsfrage in Kitas und Kindertagespflege“ (ebd.) ein. Sie fordern einen bundesweiten „Qualitätsrahmen“, der das „Chaos“, das „Länderwirrwarr“, beseitigen soll. Auf unterschiedlichen Ebenen ist der *Entwurf von Regulierungsmaßnahmen* also strukturierend für die stattfindende Auseinandersetzung um eine Anerkennung der frühpädagogischen Tätigkeit. Dass diese Maßnahmen mit einem jeweilig unterschiedlichen Status versehen sind, ob es sich nun um einen Bildungsplan oder ein Qualitätsgesetz handelt, ist gerade Teil dieses Transformationsgeschehens im Ringen um Anerkennung (vgl. Jergus und Thompson 2015). Gemeinsam ist ihnen dennoch das Versprechen, dass man die sich aktuell vollziehenden Prozesse innerhalb der Frühpädagogik in irgendeiner Weise regulieren könnte.

3 Motivlagen und Desiderate in der aktuellen frühpädagogischen Professionalisierungsforschung

Bisher wurde in der Frühpädagogik der theoretisch-systematisch elaborierte pädagogische und soziologische Diskurs über Professionalisierung relativ stark ausgeblendet, was selbst wiederum ein Teil der Anerkennungsproblematik sein könnte; denn eine relative eigenständig begründete Professionstheorie würde eine Anerkennbarkeit als (unabhängige) Profession wie auch als Disziplin wesentlich nachdrücklicher legitimierbar erscheinen lassen als ein bloßer Anschluss oder Einschluss an eine andere pädagogische Teildisziplin.

Das frühpädagogische Feld bezieht sich in der Etablierung eines eigenen Selbstverständnisses wiederum auf die unterschiedlichsten Wissenschaften wie auf die Neurowissenschaften, die Grundschulforschung, die (Entwicklungs-) Psychologie und die Sozialpädagogik, um nur einige zu nennen. Die Frage nach dem Umgang mit und der Integration von solchen Bezugswissenschaften ist dabei selbst stark umstritten (Betz und Cloos 2014, S. 11). Mittlerweile gibt es einige Arbeiten, die auf eine Einbettung frühpädagogischer Professionalisierungsbemühungen in vorhandene professionstheoretisch-pädagogische Auseinandersetzungen insistieren (exempl. Cloos 2014; Kuhn 2014; Hoffmann 2013). Florian Eßer diskutiert beispielsweise die Möglichkeit der disziplinären Anbindung an die

Sozialpädagogik, wobei er zu dem Schluss kommt, eine frühpädagogische Professionalisierung als transdisziplinäres Projekt zu verstehen (Eßer 2014).

Eßer macht zudem auf eine entscheidende Leerstelle in den bisherigen professionstheoretischen Überlegungen innerhalb der Frühpädagogik aufmerksam: Mit dem Versuch, eine weitestgehend eigene frühpädagogische Expertise zu schaffen, wird ein Verständnis von Professionalität erzeugt, das sich „im Sinne eines reinen Orientierungs- und Handlungswissens“ (Eßer 2014, S. 45) ausbuchstabiert und sich einer selbstreflexiven Perspektive, im Sinne einer kritischen Selbstbeobachtung auf die eigene Forschungstätigkeit, verschließt. Daraus ergibt sich die Frage, welche *strukturellen Folgen* eine Professionalisierungsforschung für das frühpädagogische Feld selbst impliziert (Neumann 2014). Im Anschluss daran sollte ebenso angemerkt werden, dass mit einer Expertisierung klassische Aspekte einer gewünschten Professionalisierung gerade nicht erreicht, sondern unterlaufen werden könnten, wie dies Sabine Reh (2014) für den Lehrer_innenberuf aufzeigt.

Für die Etablierung der Frühpädagogik als „neues Professions- und Forschungsfeld“ (Betz und Cloos 2014) sind nicht nur andere Wissenschaften wesentlich prägend, sondern auch sozialpolitische Fördermaßnahmen. Exemplarisch stehen hierfür Initiativen wie WiFF, nifbe oder AWiFF. Artikulationen des frühpädagogischen Professionalisierungsdiskurses sind demnach sehr stark von einem sozialpolitischen Diskurs geprägt: Im Feld der Frühpädagogik ist „eine starke Vermischung von Professionsforschung und professionspolitischen Fragen“ (Cloos 2014) zu beobachten, was zur Folge hat, dass die frühpädagogische „Professionalisierung nicht einfach ‚nur‘ Objekt von Forschung, sondern auch deren Ziel“ (Neumann 2014, S. 147) ist. Die Professionalisierung des frühpädagogischen Bereichs voranzutreiben, ist ein starkes Motiv bezogen auf das Erkenntnisinteresse sozialpolitischer Regulierungsvorstellungen.

Die in diesem Kontext entstandenen Forschungsarbeiten kennzeichnet letztlich eine Rede der Professionalisierungsnotwendigkeit. Sie tragen in Form von Expertisen und auch Qualifikationsrahmen (im Überblick König und Pasternack 2008) zum Ausbau und zur Ausgestaltung der frühpädagogischen Forschungslandschaft bei, während sie zugleich das Feld unter sozialpolitische Vorzeichen stellen. Insofern kann von einer „Vermessung des Feldes“ (Leu 2015, S. 9) gesprochen werden, die noch etwas mehr bedeutet als das Sammeln von Informationen über Fort- und Weiterbildung. In diesem erweiterten Sinne wird das Feld nicht in seiner Faktizität abgebildet bzw. gemessen, sondern im Wesentlichen mitstrukturiert, also in seinen unterschiedlichen Dimensionen herausgebildet und geformt.

Zudem beziehen sich solche Vermessungen nicht lediglich auf frühpädagogische Institutionen und Organisationen, sondern oft auch auf die Professionalität der einzelnen frühpädagogischen Fachkraft sowie auf pädagogische Handlungsvollzüge.

Der Begriff der Professionalität wird dabei tendenziell als eine stark personenbezogene Kategorie diskutiert und entwickelt. Der forschende Blick wird auf die Voraussetzungen und Dispositionen pädagogischen Handelns gerichtet (exempl. Wildgruber 2011; Anders 2012; Kieselhorst et al. 2013). Damit im Zusammenhang steht, dass vor allem Vorstellungen von Kennerschaft und Könnerschaft im Mittelpunkt von verschiedensten empirischen Untersuchungen stehen.

Eine breite Orientierung und Ausrichtung von forschenden Tätigkeiten vollziehen sich zum Begriff der Kompetenz (Betz 2013). Es gibt eine Vielzahl an Untersuchungen, die sich im Lichte des Kompetenzbegriffs an einer Parzellierung des frühpädagogischen Feldes beteiligen (Forneck und Wrana 2005). Es werden die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs (Faas und Treptow 2010), der Differenzierung von Kompetenzen (z. B. für die Deutungskompetenzen Fröhlich-Gildhoff et al. 2011; für die Sprachförderkompetenzen Fried 2008) wie auch generell deren Erfassung ausgelotet (Nentwig-Gesemann et al. 2012). Pädagogisches Handeln wird als ein individuell verwaltbares Handeln betrachtet. Brüche und Widersprüche pädagogischen Handelns, die durchaus als Problem auftauchen, werden im Kompetenzdiskurs zu individualisierten Aufgabenstellungen einzelner Fachkräfte.

Es wird demnach häufig versucht, die Frage nach den Lücken innerhalb frühpädagogischer Professionalisierungsprozesse auf der personalen Ebene zu beantworten (exempl. Faas 2010). Eine solche Überprüfungsforschung heftet pädagogische Handlungsvollzüge vorrangig an die Herstellungsleistung der Handelnden sowie deren Intention und ist mehr damit beschäftigt zu korrigieren, als bspw. potenziell neue Handlungsräume zu eröffnen oder den Blick auf den konkreten Vollzug pädagogischer Handlungen (gerade in ihrer Komplexität) zu richten, wie dies beispielsweise in ethnografischen Studien geschieht (Schulz und Cloos 2011; Blaschke 2012; Schulz 2014). Die gesellschaftlichen und historischen Bedingungen des Professionell-Seins werden von einem Konzept der frühpädagogischen Professionalität abgekoppelt und diese vor allem als ein individuelles und zurechenbares Vermögen ausbuchstabiert (kritisch dazu Cloos 2014; Neumann 2014). Demgegenüber könnte mit Forschungsrichtungen, die sich den konkreten Vollzügen frühpädagogischer Praxis zuwenden, Professionalität als „Ergebnis von Situationen [...], an denen Dinge, Räume, weitere Personen und vieles mehr beteiligt sind“ (Cloos 2013, S. 143), ausformuliert werden.

Wie die bisherigen Analysen zeigen konnten, finden sich individualisierende Tendenzen sowohl in den programmatischen als auch den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen um frühpädagogische Professionalität. Auch in der Lehrer_innenforschung findet sich das Sprechen über die pädagogische Relevanz persönlicher Qualitäten (im Überblick Bromme und Haag 2008). Solche Forschungsrichtungen versuchen die pädagogische Wirksamkeit in der Lehrperson zu

gründen. Die Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die institutionelle Organisation von Schule, tauchen dabei als bloße Randerscheinungen des Lehr-Lernprozesses auf. Der/die Lehrer_in werden als die primären Garanten pädagogischer Effektivität betrachtet (vgl. Helmke 2009; Felten 2011). Im Kontext dieser personenzentrierten und zumeist auch evidenzbasierten Professionalisierungsforschung in der Lehrer_innenbildung verwendet beispielsweise Karl-Oswald Bauer den Begriff des „professionellen Selbst“ (vgl. bspw. Bauer 2009, 2012). Bei Bauer handelt es sich dabei um ein Subjekt-Konzept, das von bewusst wahrnehmbaren und entwickelbaren Merkmalen einer Person ausgeht; insofern ist es ihm möglich, u. a. von „erlebte[r] pädagogische[r] Wirksamkeit“ (Bauer 2012, S. 41) der Lehrperson zu sprechen.

Sabine Reh weist auf die Probleme hin, die entstehen, wenn „Professionalität als Reflexivität“ im Sinne einer selbstreflexiven Leistung des einzelnen Professionellen verstanden wird. Reflexivität kann in diesem Kontext schnell die Form einer Bekenntnisstruktur annehmen, was in Gefahr steht, das Gelingen pädagogischer Handlungen an einem „sich selbst vollständig transparenten und bewusst alle Handlungen intentional planenden“ Subjekt festzuzurren (Reh 2004, S. 368).

Hier lässt sich zurückverweisen auf den bereits angesprochenen Zusammenhang von Anerkennung und Subjektivierung, der zeigt, dass das Subjekt Möglichkeitsbedingung von Handlungsfähigkeit und zugleich auch Effekt von Macht ist. (Professionelle) Handlungsfähigkeit subjektivierungstheoretisch zu denken, heißt, diese als sozial bedingt zu denken. Frühpädagogische Professionalität wird vor dem Hintergrund normativer Vorstellungen vom frühpädagogischen Handeln gewährt. Eine Forschung, die Fragen rund um frühpädagogische Professionalisierung und Professionalität zu ihrem Anlass nimmt und subjektivierungstheoretisch ausrichtet, sollte nach den Bedingungen von Anerkennbarkeit fragen: Als eine professionelle Erzieherin erkennbar zu sein und anerkannt zu werden, impliziert, immer wieder hinsichtlich der Normen als Erzieherin adressierbar zu sein und sich in deren Licht zu positionieren. In dieser Weise also auf Professionalisierung zu blicken, hebt hervor, dass die Existenz als eine professionelle Fachkraft immer prekär ist.

4 Fort- und Weiterbildungen als Schauplatz von Professionalisierung

Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Erzieherinnen befinden sich in einem Spannungsfeld unterschiedlichster Anforderungen, wie dargelegt wurde. Diese sind vor die Herausforderung gestellt, zur Handlungsfähigkeit

frühpädagogischer Fachkräfte beizutragen (vgl. hierzu die Studie „Wirksamkeit“). Fortbildungen werden in diesem Zusammenhang zu „Schauplatze[n]“ von Professionalisierungsprozessen, wie Jergus und Thompson (2015, S. 815) im Anschluss an Sascha Neumann (2014) schreiben. In ihnen materialisieren sich Veränderungserwartungen an die Erzieherinnen seitens aller Beteiligten des Feldes (Träger, Kita-Leitung, Eltern usw.), die praktisch bearbeitet werden. Sie mobilisieren und behandeln die Frage nach der Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns für die Erzieherinnen.

Im weiteren Verlauf der vorliegenden Studie geht es darum, die bisher entwickelten Fäden zu bündeln und auf die Frage nach dem *professionellen Selbst* hin zu verdichten. Der analytische Blick wird auf die Auseinandersetzungen um Professionalisierung und Professionalität in ihrer Komplexität als Anerkennungs-geschehen und situativer Vollzug gelenkt. Als Auftakt und Einstieg in die Analyse werden noch einmal die weiter oben ausgeführten Dimensionen des Anerkennungsgeschehens (siehe den dritten Teil von 2.) in Verbindung mit einer Szene aus dem ethnografischen Material gebracht, um von dort aus diese Linien aufzunehmen und zu vertiefen. Ausgehend von den Überlegungen aus dem Auftakt steht die Figur einer Arbeit am Selbst als Professionalisierungsmodus im Mittelpunkt der drei folgenden Abschnitte. Diese Abschnitte werden durch eine Betrachtung der dazu quer liegenden Professionalisierungsfiguren als ‚Zwischenspiele‘ gerahmt.

Auftakt: Professionalisierung als Prozess des Trauerns

Was mit einer Veränderung im eigenen beruflichen Selbstverständnis für die einzelne Erzieherin verbunden ist, wird zwischen den Beteiligten in einer Fortbildungsszene verhandelt. Im Konkreten geht es in der folgenden Stelle um die Frage, was es heißt, ein „angebotsfreier Kindergarten“ (015/237) zu sein bzw. was dies wiederum eigentlich für die pädagogische Fachkraft selbst bedeutet.

Von dem/der Fortbildner/in wird die angebotsfreie Arbeit als eine „andere Herangehensweise“ (015/177) thematisiert, die „radikal“ (015/174) in ihrem Anderssein verstanden werden sollte, sodass „nichts mehr [ist] wie vorher“ (015/242). Zum Thema für die Erzieherinnen wird erst einmal, wie sie das Konzept der angebotsfreien Kindertagesstätte mit seinen Konsequenzen gegenüber den Eltern „verständlich erklären“ (015/193) können. Insofern wird Professionalität hier an „Fachlichkeit und Sattelfestigkeit“ (015/192) gegenüber den Eltern gebunden (vgl. die Studie „Eltern“). Die Notwendigkeit, sich im eigenen pädagogischen

Tun vor den Anderen verständlich zu machen, verdeutlicht, dass die Professionalisierung vor Dritten zur Sichtbarkeit gebracht werden muss.

Es sind nicht nur Eltern, sondern auch die Kolleginnen, die es ‚zu öffnen‘ gilt. Gesprochen wird über diejenigen nicht anwesenden Erzieherinnen, die sich „überhaupt nicht vorstellen können, auf Angebote zu verzichten“ (015/232). Die Einführung neuer Arbeitsweisen erfordert ein persönliches Umdenken: „Öffnen beginnt bei mir selbst und in meinem Kopf“ (015/258). Worauf sich der Begriff der „Öffnung“ in der Diskussion bezieht, ist nicht eindeutig entscheidbar; denn sowohl die begrifflichen Grenzen zwischen Angebotsfreiheit und offenem Konzept als auch zwischen persönlicher Öffnung und Konzept schieben sich in der Fortbildungsszene ineinander. Die Identifikation dessen, auf was sich „Öffnung“ bezieht, tritt zurück zugunsten eines Anfangs, der vom Subjekt vollzogen werden muss.

Eine Erzieherin problematisiert nun vor den anderen, dass sie sich mit der Umsetzung schwer tue: „mir fehlt es da manchmal wirklich an diesem praktischen Tun, wie tue ich es“ (015/264). Für sie wird die Frage virulent, was pädagogisches Handeln im Lichte von Angebotsfreiheit nun eigentlich ausmacht – nicht nur in der Fortbildung, sondern vor allem in ihrer Praxis. Sie zeigt sich vor den anderen Teilnehmerinnen als eine, die im „Alten“ noch teilweise verhaftet ist: „da hängt mir möglicherweise noch meine alte Erziehungszeit [an]“ (015/278). Darüber hinaus bezieht sie sich in ihren Zweifeln, dass ihr pädagogisches Handeln nicht der Vorstellung entspricht, von Angeboten frei zu sein, auf das Handeln des gesamten Teams: „Und wenn wir ganz ehrlich sind, haben wir das ganz feine Feeling auch noch nicht gefunden“ (015/267).

Interessant ist, dass die Umsetzungsfrage an ein Eingeständnis der eigenen mangelnden persönlichen Ressourcen (und auch der des Teams) gebunden wird. Im Sprechmodus des *Noch-Nicht* weist sich die Erzieherin als eine aus, die sich mitten in einer Entwicklung befindet und zugleich auch eine ist, die begehrt, anders handeln zu wollen. Das, was dem Handeln eine neue Wendung geben würde, wird als Feeling bzw. als Gespür gefasst, wodurch der Wunsch zu wissen, wie man ‚es‘ tut, selbst problematisiert wird. Ihm kann eben nicht mit entsprechenden Handlungsanweisungen einfach nachgekommen werden. Die Selbstbefragung der Erzieherinnen über ihr Handeln wird von dem/der Fortbildner/in noch einmal wie folgt eingeholt:

Ich glaube, dass das unter anderem auch mit Trauern zu tun hat. Also wenn ich mal gelernt habe, so und so muss man die Erziehungsarbeit machen und das hab ich geglaubt, das hab ich gemacht und das Handwerk hab ich gelernt und damit hatte ich auch Erfolg und jetzt erfahre ich, es geht ganz anders, es geht viel freier. Das

wird nicht nur für die Kinder freier, sondern es entlastet mich auch selber. Wenn ich dann jetzt sage: ‚Oh ja, das ist prima! Das find ich gut!‘ Dann muss ich eigentlich viele, viele Tränen weinen, um die vielen Jahre, wo ich mich unter einen Druck gesetzt hab, der vielleicht gar nicht nötig gewesen wäre. Na dann glaub ich doch lieber, dass der Druck nötig war, dann hab ich das Nötige getan, das Richtige getan. Da zu sagen: ‚Pff, hätt ich auch die ganze Zeit anders machen können, wusste ich nur nicht‘, das erfordert ne innere Stärke und Größe auch, die ist nicht immer sofort gleich da (015/281 ff.).

Die Selbstbefragungen der Erzieherinnen, inwieweit ihr Handeln dem Neuen angemessen ist oder nicht, wird als ein Prozess des Trauerns gefasst. Der Professionalisierungsprozess wird damit auf einer existenziellen Ebene des menschlichen Daseins verhandelt – entgegen dieser liegen Kategorien wie beispielsweise „Wissen“ oder „Können“ auf einer eher abstrakten Ebene. Das, was es zu betrauern gilt, ist das eigene (aber zu überholende) pädagogische Selbstverständnis, das bisher als professionell verstanden wurde.

Das Moment der Trauer liegt im *Abschied-Nehmen* vom Glauben, das „Richtige“ und „Nötige“ getan zu haben, aber auch im Erlöstsein von einem inneren Druck, der nicht notwendig war. Die Akzeptanz, das eigene bisherige Handeln als persönlichen Druck zu verstehen, ist an „innere Stärke und Größe“ (015/292) gebunden. Diese kennzeichnen einen fast pathetischen Anspruch an die eigenen persönlichen Fähigkeiten; zugleich werden sie auch als zu erwerbende dargestellt: „nicht immer sofort gleich da“ (015/293). Mit der Ansprache des Fortbildners bzw. der Fortbildnerin an die Erzieherinnen ist die Frage nach dem, wie man es nun tut, noch nicht beendet. Die Szene der Verständigung über eine professionelle Positionierung setzt sich weiter fort.

Vorläufig soll hier festgehalten werden, dass die Erzieherinnen *sich* als Personen *zeigen*, die sich *verändern wollen*. Mit der Positionierung im Stadium des Noch-Nicht wird eine Gerichtetheit zwischen „offen“ und „nicht offen“ bzw. „Druck“ und „Freiheit“ markiert, die es auszuhalten gilt. Es motiviert und mobilisiert ein Voranschreiten und eine Rhetorik von „Alt“ und „Neu“ (vgl. Studie „Kind“). In dem hier geschilderten Fortbildungsgeschehen wird dabei um eine Vorstellung von dem gerungen, wie nun unter den „neuen“ Vorzeichen gehandelt werden kann. Offenheit bei sich selbst in der pädagogischen Tätigkeit einzufordern, könnte heißen, von Regulierungsmechanismen des pädagogischen Handelns abzusehen; aber indem „Offenheit“ zum neuen Handlungsmaßstab erhoben wird, *reguliert* sie wiederum das Handeln. In der Zurücknahme des Eigenen im pädagogischen Geschehen wird das Eigene zum pädagogischen Schauplatz, dem wiederum viel abverlangt wird.

Die Arbeit am (professionellen) Selbst: Selbstveränderung zwischen Zumutung und Begehren

Im empirischen Material wird an die Erzieherinnen appelliert, ihren (pädagogischen) Blick auf sich selbst zu richten. Die pädagogische Aufgabe, z. B. die Beobachtung von Kindern, wird zum Anlass für eine Selbstthematisierung: „Der/ die Fortbildner/in betont zum wiederholten Mal, dass es wichtig ist, dass sich die Frage aus dem Bogen an einen selbst richtet, das, was das Kind tut, ist hingegen nur der Ausgangspunkt für die Überlegungen über sich selbst“ (023/944). Im Horizont pädagogischer Aufgaben, die es zu erlernen und sich anzueignen gilt, wird die Erzieherin auf sich selbst zurückverwiesen. Das kindliche Tun erscheint hier zunächst nicht primär als Ziel des pädagogischen Handelns; es ist vielmehr Anlass für eine Selbstbezugnahme. So adressieren die Verfahren und anzuwendenden Konzepte immer wieder die Erzieherin bzw. das jeweilige pädagogische Team, sich in einen Prozess der Selbstverständigung, der „Selbstbeobachtung“ (023/759), hineinzugeben: „Keines der Verfahren geht mit Abarbeiten. Jedes der Verfahren braucht die Teamreflexion“ (023/1512; vgl. zur Selbstbeobachtung als Arbeit am Selbst: Starke 2016). Der Einsatz von solchen pädagogischen Technologien wie Beobachtung und Dokumentation (vgl. die Studie „Beobachtung“) durchbricht zunächst eine lineare Vorstellung intentionaler Wirksamkeit von pädagogischen Handlungsvollzügen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind. Pädagogische Vollzüge werden hierbei vielmehr primär an einen Prozess der Selbstverständigung der Erzieherin zurückgebunden. Das pädagogische Geschehen wird *verdoppelt*.

Zugleich wird das Professionalisierungsgeschehen als ein anspruchsvolles ausgewiesen: „Alle drei [Beobachtungs-]Verfahren beanspruchen in hohem Maß das Reflexionsniveau“ (023/1505). Sich auf das Eigene zu beziehen, wird nicht nur als etwas formuliert, das mit einem hohen Anspruch einhergeht, sondern auch als eine Entwicklung verstanden, die mit einem gewissen Risiko behaftet ist. Das Wagnis liegt darin, nicht so bleiben zu können, wie man ist. Stattdessen gilt es, sich in eine Bewegung der Selbstveränderung zu begeben: „Sagen wir mal, das bin ich. Also das so war ich eigentlich mal und so werd ich auch wieder“ (023/914).

An einer anderen Stelle im Material kommt diese Anforderung zur Selbstveränderung vonseiten des/der Fortbildner/in gegenüber den Teilnehmerinnen so zum Ausdruck: „Wollen wir nicht – das geht als Frühpädagogin eigentlich nicht, weil das heißt, man hat immer eine Ausblendung, einen blinden Fleck“ (023/611). Nicht zu wollen – hier bezieht sich dieses Nicht-Wollen

auf ein Kita-Team, welches sich mit einer bestimmten Thematik nicht auseinandersetzen möchte – wird als eine Unmöglichkeit entworfen, will man *als Frühpädagogin* (an)erkannt werden. Sich im Lichte neuer Thematiken und Kompetenzen selbst zu sehen und als eine Professionelle auszubuchstabieren – dieser *Zumutung* kann man sich nur schwerlich entziehen.

In der Unmöglichkeit einer Verweigerung gegenüber bestimmten aktuellen Themen wird in einer Fortbildungsszene ein „Stillstand“ (023/374) als nicht aushaltbarer Zustand formuliert. Sich den Anforderungen, die an eine Einrichtung und einzelne Erzieherinnen gestellt werden und den damit möglicherweise einhergehenden (Selbst-)Veränderungen zu entziehen, ist mit Konsequenzen behaftet: „Aber wer mit dem Konzept nicht leben kann, muss jetzt irgendwie einen anderen Weg gehen. Also ich glaube, wir sind sonst am Ende und kommen nicht mehr weiter“ (023/435). Vor diesem Hintergrund eröffnen sich Räume mit *vergemeinschaftenden* Kräften (vgl. dazu die Studie „Übersetzung“). Der eine Teil der Kolleginnenschaft, mit dem gemeinsam für das Neue und gegen das Alte gekämpft werden kann, wird als „Mitkämpfer“ (023/426) bezeichnet.

Vor dem Hintergrund der Forderung nach Selbstveränderung ist es möglich, das *Scheitern* von Lösungsansätzen zur besseren Organisation des pädagogischen Alltags *nicht* als ein Problem der Organisation bzw. der Institution selbst zu betrachten: Beispielhaft lässt sich die wiederholte Auseinandersetzung einer Einrichtung hinsichtlich ihrer „Zeitstrukturen“ anführen mit dem Ziel, „Zeit für Reflexion“ (023/398) von Beobachtungen zu schaffen. Demgegenüber werden Probleme und das Scheitern von Lösungen *als* ein Mangel des Engagements bzw. des Willens verstanden, sich auf das Konzept einzulassen: „Ich sehe bei den Kollegen keinen Spaß an unserem Konzept, dadurch kommen keine Beobachtungen zu Stande“ (023/396). An anderer Stelle wird formuliert: „Ehe wir nicht verstanden haben, was das Konzept ist und danach arbeiten, dann können wir immer wieder neue Strukturen suchen. Wenn wir es dann verstanden haben, dann wird sich das, denke ich, von selbst lösen oder zumindest verbessern“ (023/401).

An den vorgestellten Szenenausschnitten wird deutlich, wie über pädagogische Themen, Konzepte, Instrumente usw. die Forderung Gestalt annimmt, sich dieser als Herausforderung an das eigene Selbst anzunehmen und auf das eigene Selbst zu beziehen. Zugespitzt formuliert: Die Teilnehmerinnen der Fortbildungsveranstaltungen müssen ihren *Willen zur Selbsttransformation* sichtbar machen, um als professionelle Erzieherinnen in Erscheinung treten zu können.

In einzelnen Szenen spitzt sich diese Figur der unbedingten Selbstveränderung zu, wenn die Erzieherinnen in eine *exponierte* Position gebracht werden. In dieser Hinsicht macht die Ethnografin während einer Reflexionsrunde am Ende einer Fortbildung ihr Unbehagen über das Geschehen wie folgt deutlich: „Die [Erzieherinnen]

sind doch nackig, ich merke, wie ich sie nicht mehr anschauen möchte, wenn sie über ihre noch nicht richtige und nicht in allen Situationen angemessene Haltung zum Kind und dem Bild vom Kind sprechen“ (004/726 ff.). In diesem Protokollauschnitt ist der Modus des Noch-Nicht bestimmend. Der Aufschub des Ankommens bei einer „richtigen“ und „angemessenen“ Haltung bringt zugleich ein radikales Exponiertsein mit sich. Die Radikalität wird in der Metapher deutlich, die die Ethnografin in ihrer Beschreibung verwendet: Entblößt zu sein vor dem anderen, vor der Ethnografin, vor den anderen Erzieherinnen und dem/der Fortbildner/in, in dem, was man noch nicht ist. Dies zeigt die Schwierigkeit an, die in Selbstthematierungsformen liegen kann. Ein Sich-Aussetzen, ob im Team oder als Einzelne, wird als ein Teil von Professionalisierungsprozessen in Fortbildungsveranstaltungen markiert (vgl. Studie „Spiel“).

Die Arbeit am (professionellen) Selbst: Universalisierte Ansprüche und autorisierende Aneignung

Die Erzieherinnen werden immer wieder aufgerufen, sich vollständig in den pädagogischen Prozess hineinzubegeben bzw. Teil des pädagogischen Geschehens zu werden. Die gemeinsam hergestellte Unterscheidung von „funktionierender Erzieherin“ und „ganzem Menschen“ etabliert allererst die Möglichkeit einer Integration in den pädagogischen Handlungsraum: „An der Stelle seid ihr weniger als die funktionierende Erzieherin gefragt, sondern als ganzer Mensch“ (018/781). Gefordert wird in dieser Protokollstelle, die ehemals professionellen Hüllen fallen zu lassen, um professionell zu werden: Der/die Fortbildner/in fordert die Teilnehmerin auf, „einen Moment weiter in sich hinein zu hören“ und zu formulieren, was die Beobachtung bei ihr ausgelöst hat und die „professionelle Ebene“ dabei vorläufig beiseite zu lassen: „Was dich da ausmacht? Was in dir zum Klingen kommt?“ (018/754). Die Erzieherin wird dazu aufgefordert, persönliche Regungen in den pädagogischen Prozess, hier in der Anwendung eines Beobachtungsverfahrens, zu integrieren. Ausgehend von dieser Arbeit am Selbst – in der auf sich selbst gewendeten Auseinandersetzung mit sich selbst – geht es um die *Aneignung des Eigenen*. Wichtig ist, dass diese Arbeit an sich selbst – das, was dieses ‚sich‘ wahrhaftig ausmacht – nicht etwas bestätigt, was es schon gab. Vielmehr beschreibt dies eine Bewegung, sich etwas zu eigen zu machen wie auch dieses zu verfehlen. Der auf sich selbst gerichtete Blick: „Es geht um euch! Es geht an dieser Stelle nicht um die Kinder! Es geht darum, was das Kind und das, wie das Kind handelt, bei euch ausgelöst hat“ (023/797), zu dem die Erzieherinnen im Rahmen der Fortbildungsszenarien aufgerufen werden, fungiert als

Modus, Legitimität zu erhalten. Sich als Erzieherin, die (potenziell) professionell handeln kann, zu autorisieren, beinhaltet eine Selbst(ent)äußerung.

Dies führt schließlich auch dazu, dass das, was gemeinhin von persönlicher Bedeutung ist, Teil der pädagogischen Analysen werden muss, damit pädagogische Verfahren ihre Gültigkeit erhalten:

Als Erste lässt sich Leonore darauf ein, sie nimmt ein Beispiel aus ihrer Partnerschaft. Sie erzählt von Renovierungsarbeiten bei sich zu Hause, davon, wie sie schon ohne ihren Mann anfängt zu streichen. An dem Flipchart steht dann folgender Dialog, nachdem Leonore von dem/der Fortbildner/in aufgefordert wurde, ihre Erzählung zusammenzufassen und in wörtliche Rede zu bringen: ‚Begegnung zwischen Ehepaar, Planen einer Renovierungsarbeit, Vorwurf: Du bist zu schnell!, meine Reaktion: Nein, bin ich gar nicht! Ich fange nur schon an‘ (023/1005 ff.).

Über die eigene Partnerschaft zu sprechen, diese auch zu problematisieren, wird in einen Professionalisierungsprozess eingebunden, der nicht bei der Erzählung aufhört. Eine solche persönliche Erzählung aus der Sphäre des scheinbar Privaten findet ihren relevanten Platz, ihre Stelle im pädagogischen Ablauf. In diesem Abschnitt tritt die Person als „ganzer Mensch“ in Erscheinung: Die Erzieherinnen autorisieren sich als pädagogisch-professionell Handelnde, indem sie ihre ganze Person als einen Teil des pädagogischen Geschehens verstehen. *Universalisierte Ansprüche*, ob auf „Lebenserfahrung“ (023/855) oder auf „Zeit“, etablieren sich hier: „bestätigen sich gegenseitig, dass man sich Zeit nehmen sollte, um sich erstmal selbst zu sehen“ (023/823).

Es entsteht interessanterweise durch diese „Generalisierungen“ eine Parallelität, wie sie auch für die kindliche Bildung im Rahmen der Fortbildungen formuliert werden (vgl. Studie „Kind“). Im Lichte des Bildes vom sich selbst-bildenden und selbsttätigen Kind wird die Erzieherin als eine adressiert, die sich nicht aus dem pädagogischen Geschehen herausnehmen kann: „Das Bildungsprogramm ist ja nicht so zu verstehen, zu sagen, wir machen jetzt Hallodri, sondern wir gehen mit Arbeitswillen in die Einrichtung und wir haben unsern ganzen Methodenrucksack ständig dabei. Wir haben ihn nur nicht schon immer vorsortiert“ (015/420). So sei eine Fachkraft „nicht schlecht“, weil das angewendete Wissen bzw. die in Anschlag gebrachte Methode „nicht funktioniert hat“ (003/1441). Die Professionalität der Erzieherin konstituiert sich vor dem individuellen „Lernweg“ des Kindes, aber in Abgleich mit dem, *wer sie selbst ist*. Diese Ausweitung der pädagogischen Aufmerksamkeit über das kindliche Verhalten (und auch das eigene) hinweg lässt sich nicht nur in Bezug auf die konkrete Handlungspraxis – z. B. durch Aufforderung zur Bezugnahme auf eigene biografische Konflikte – bemerken, sondern auch der Professionalisierungsprozess selbst wird in die Praxis

hinein verlängert. So wird beispielsweise das Einüben der Erzieherinnen in ein pädagogisches Instrument ausgedehnt auf die Praxis selbst: Der/die Fortbildner/in „betont, ‚wir üben heute, so wie die Erzieherinnen in ihrem Team damit [mit dem Instrument] üben können“ (023/17). Die pädagogische Praxis wird zum *Lernort* der Erzieherin, was eine Ausweitung der Notwendigkeit des Lernens, der Weiterentwicklung über die Fortbildung hinaus impliziert. Das *Nicht-fertig-Sein* lässt sich als eine Anforderung verstehen, die über den Zeitraum der Fortbildung hinausweist und damit auch nicht durch die Fortbildung selbst erschöpfend bewältigt werden kann (vgl. hinsichtlich Beobachtung: Koch und Schulz 2016).

Die Arbeit am (professionellen) Selbst: Authentizität und Geständnisproduktion

Bis hierhin konnte gezeigt werden, wie im Fortbildungsgeschehen verschiedene Wissensformen generiert werden. Darunter findet sich ein Wissen über sich selbst, das zugleich Effekte auf das pädagogische Geschehen implizieren soll. Frühpädagogische Professionalität konstituiert sich im Fortbildungsgeschehen u. a. über persönliche Fähigkeiten, die versprechen, eine ‚gute‘ Pädagogik zu ermöglichen. Diese Charaktereigenschaften werden gemeinsam über wechselseitige Selbstthematisierungen und Angesprochen-Sein herausgearbeitet. Eine Erzieherin wird beispielsweise von ihrer Kollegin als eine „sehr gute Krippenerzieherin“ (016/991) angesprochen, weil sie fähig ist, mit „Ruhe“ im „Gebrüll“ zu agieren (016/993). Dieser Modus des Herausschälens von persönlichen Eigenschaften, die schon da sind und eben nicht noch herausgebildet werden müssen, steht den Anforderungen zur Selbstveränderung gegenüber.

Die persönliche Eigenschaft – „ist ja das Besondere an dir“ (016/1001) – entspricht einem authentischen Verhältnis zu sich selbst: „Das wäre ja furchtbar, wenn ich mich hier verbiegen müsste, stell Dir mal vor, wenn ich jeden Morgen hier, wenn ich hier zur Tür reinkommen würde, müsste ich mir hier nen Mantel überziehen“ (016/998). Das *Authentisch-Sein*, sich nicht zu verbiegen, wird somit als eine Bedingung für pädagogische Handlungsfähigkeit kenntlich gemacht.

Des Weiteren ist das *Geständnis* – im Sinne: von sich selbst Zeugnis abzulegen – eine weitere Form des Selbstbezugs, mit dem Distanzierungsmöglichkeiten gegenüber dem eigenen pädagogischen Handeln gewonnen werden. Sich diesem Anspruch, die ‚Wahrheit‘ über sich selbst auszusprechen, zu stellen, bedeutet auch eine Selbst-Aussetzung und *Selbst-Prüfung* vor den anderen: „Ich war eine Zeit lang immer ein negatives Modell“ (019/396). Mit der öffentlich bezeugten Einsicht in die Notwendigkeit, an sich selbst arbeiten zu müssen, wird zugleich

die eigene pädagogische Person (das bin ich) konstituiert: „Ich lege zum Beispiel Spuren“ (023/900).

Etwas über sich selbst zu erkennen und auch zu formulieren bzw. in eine verständliche Form zu bringen, geschieht mit und vor den anderen Teilnehmerinnen, vor dem/der Fortbildner/in und letztendlich auch der anwesenden Ethnografin. Das Selbst muss öffentlich gemacht und vor den anderen unter Bewährung gestellt werden, um als pädagogisch-professionelles Selbst bestehen zu können: „Sie beschreibt sich selber: ‚Ich bin von meinem Charakter lauter, ein bisschen flippiger‘“ (019/411). Sie fragt unvermittelt: „Ist es schlimm, dass ich nicht alles hinterfrage?“ (019/413).

Persönliche Eigenschaften und professionelle Anforderungen müssen also beständig in Beziehung zueinander gesetzt werden. Dieses Verhältnis etabliert sich innerhalb des Fortbildungsgeschehens. Das *pädagogische Bekenntnis*, hier verstanden als eine öffentlich gemachte Selbsterkenntnis, fungiert als Möglichkeit, die eigene pädagogische Praxis als problematisch präsent zu machen.¹⁷ Ebenso wird nicht nur die eigene Unzulänglichkeit gegenüber den Anforderungen markiert, sondern auch die Unzulänglichkeit der anderen thematisiert. In Differenz zu den Kolleginnen, die „ein sehr starres Kindbild haben“ (023/424) und das Neue nicht für sich annehmen können: „Denen fällt es sehr schwer sich darauf einzulassen“ (023/425), können sich Teilnehmerinnen einzeln als ‚gute‘ Pädagoginnen legitimieren.

Die Arbeit am (professionellen) Selbst auf Abstand – Ein unpraktisches und a-personales Wissen

Während im frühpädagogischen Feld unzählige Forderungen nach der Wissensbasiertheit des pädagogischen Handelns entstehen und relevantes Wissen für die Praxis durch empirische Forschung generiert werden soll, spielt in mehreren Materialstellen hingegen eine ganz eigentümliche Form von Wissen eine wichtige Rolle: Es geht um die Aneignung und Vermittlung eines unpraktischen und a-personalen Wissens.

¹⁷Reh zeigt ein ähnliches Muster für die an der Biografie orientierte Lehrer_innenforschung auf (Reh 2003). Dort wird zur Optimierung von Unterricht vor allem auf „sinnstiftungs- und bekenntnishafte Identitätsarbeit der einzelnen Lehrerin“ (Reh 2004, S. 364) zurückgegriffen. Sie (ähnlich Helsper 2001; Helsper und Kolbe 2002) schlägt „Reflexivität als organisatorische Struktur“ vor. Dies beinhaltet eine „radikale Perspektivierung des Wissens“ (Reh 2004, S. 364).

In einer Szene sind die Teilnehmerinnen dazu aufgefordert, „Sinneskanäle“ zu benennen und auf ein am Flipchart abgebildetes Profil eines Kinderkopfes einzuzeichnen. Die Teilnehmerinnen zählen daraufhin Fachvokabular wie „perzeptiv, propriozeptiv, kinästhetisch, vestibuläre Rezeptoren usw.“ (003/2174) auf. Im Sammeln der Begriffe etabliert sich eine Differenz zwischen den Erzieherinnen, die mit ihrem „Fremdwortwissen glänzen“, und den anderen, die damit beschäftigt sind, „eifrig“ (003/2179) mitzuschreiben und nachzufragen. Für die einen sind es im wörtlichen Sinne „Fremdwörter“; denn der/die Fortbildner/in muss öfter von seinem/ihrer Tafelbild wegtreten, damit das entsprechende Wort abgeschrieben werden kann, oder er/sie wird von den Teilnehmerinnen dazu aufgefordert, einzelne „Wörter [zu] buchstabieren“ (003/2182). Für ungefähr eine Stunde „reihet sich Fremdwort an Fremdwort“ (003/2174). Über diese Aneinanderreihung von Begriffen wird das im Raum stehende „Fremdwortwissen“ als ein sakrales gestiftet: „Nahezu ehrfürchtig nehmen die Erzieherinnen das Wissen auf“ (003/2192). Eine unspezifische Bejahung des Wissens, „Ah, so heißt das, oh, das ist interessant“ (003/2182) liegt im Raum. Einer Übersetzung aber dahingehend, inwieweit es als eine Grundlage des (eigenen) pädagogischen Handelns gelten kann, bedarf das Wissen erst einmal nicht. Es geht hier also zunächst eher um ein Informiert-Sein oder Gehört-Haben denn um ein Wissen, das die Möglichkeit einer Übertragung in den eigenen pädagogischen Alltag beinhaltet. Es ist vorläufig nicht notwendig, die Relevanz dieses *Bezeichnungswissens* für die eigene Praxis unter Beweis zu stellen.

Gleiches zeigt sich, als eine Teilnehmerin in der Pause bei derjenigen nachfragt, die die Begriffe scheinbar kannte, ob sie diese Begriffe „auch so im Alltag“ (003/2204) benutzen würde. Sie gibt folgende Antwort: „Es ist einfach gut, dieses Wissen zu haben, ich benutze diese Begriffe auch nicht, die versteht ja niemand, also weder die Kinder noch die Eltern“ (003/2207). Es geht primär nicht um eine konkrete Übersetzung in den Alltag; die Wirksamkeit dieses „Wissens“ wird nicht über dessen Brauchbarkeit in Szene gesetzt. Das Wissen wird sowohl als abrufbares Wissen behandelt als auch als Information mit auf den Weg gegeben.

In ähnlicher Weise spielt in einer anderen Szene die Aneignung und Vermittlung wissenschaftlichen Wissens eine Rolle. Mit der Einführung von neuen pädagogischen Verfahren haben auch wissenschaftliche Methoden wie Ethnografie oder Hermeneutik – vor allem in Verbindung mit Beobachtungsverfahren – Einzug in den Kindergartenalltag gehalten (Koch und Schulz 2016). Die für die frühpädagogische Praxis relevanten Verfahren werden zum einen durch ihre Wissenschaftsbasiertheit legitimiert (vgl. Studie „Wirksamkeit“). Zum anderen jedoch ist die Übersetzung der Wissenschaftssprache für die Praxis problematisch

und vor allem aber für Fortbildungen eine dringlich zu stellende Frage (vgl. Studie „Übersetzung“).

In einer anderen Fortbildung wird auf „Wunsch“ der Teilnehmerinnen eine kurze Einheit zu „Hermeneutik“ (018/607) abgehalten. Der/die Fortbildner/in weist den Begriff der Hermeneutik als einen neuen Begriff aus; früher „hat der Begriff in der Kita-Wirklichkeit [...] offiziell überhaupt keine Rolle gespielt“ (018/618). Stattdessen wird er hier als einer markiert, der für die Kita-Wirklichkeit Relevanz hat, wobei das, worin seine Bedeutung für diese bestehen würde, nicht ausgeführt wird. Dass dieser „auch einfach für die Praxis ein schwieriges Wort“ (018/615) ist, bettet ihn selbst als einen für die Praxis bedeutsamen, aber wiederum auch problematischen Begriff ein.

Eine Annäherung an den Begriff erfolgt, indem gemeinsam ein dreiminütiger Kurzfilm geschaut wird, „ein kleines Kopfkino“ (018/622) und „Arbeitsblätter mit verschiedenen Zitaten darauf“ (018/608) zum Thema Hermeneutik ausgeteilt werden.¹⁸ Die Arbeitsblätter tauchen auf und verschwinden sogleich vom Schauplatz Fortbildung, da sie nicht noch einmal im Verlauf an ihren praktischen Nutzen rückgebunden werden, sondern lediglich mitgegeben werden. Ähnlich verhält es sich auch mit dem gezeigten Kurzfilm. So schreibt die Ethnografin:

Danach wird nicht groß darüber gesprochen, wie auch, frage ich mich. Es gibt zwei oder drei Kommentare, wie ‚ich fand’s auch super schnell‘, die sich alle ähnlich sind. Der/die Fortbildner/in macht den Vorschlag, sich den Film im Kita-Team anzuschauen. Ich finde diesen Vorschlag ziemlich abwegig und hoffe insgeheim, dass er schnell vergessen wird (018/631).

An den Äußerungen der Ethnografin lässt sich eine Verwunderung darüber ausmachen, dass die Vermittlung der Thematik auf der Ebene der Darbietung von Informationen verbleibt. Diese Form der Wissensvermittlung wirkt wie eine Art „Einschub“ und bleibt mit dem restlichen Fortbildungsgeschehen unverbunden. Mit dem Vorschlag des Fortbildners bzw. der Fortbildnerin, „sich den Film im Kita-Team anzuschauen“ (018/633), wird eine weitergehende Auseinandersetzung aus der Fortbildung ausgelagert. Diese Hermeneutik-Szene verhält sich zu dem weiteren Fortbildungsgeschehen wie eine Art Randnotiz, die in ihrer Relevanz für das Gesamtgeschehen unbestimmt bleibt. Das Wissen selbst wird auf Abstand zum eigenen pädagogischen Handeln bzw. zur persönlichen Bedeutsamkeit für das Eigene gebracht; zugleich verlängert es das Fortbildungsgeschehen in den Kita-Alltag hinein, da der Umgang mit dem dargebotenen Wissen in die

¹⁸https://www.youtube.com/watch?v=-gEU_Gxphzg (letzter Zugriff: 02.03.2016).

„Praxis“ verschoben wird. Insofern kann an dieser Stelle von einem *a-personalen Wissen* gesprochen werden, das quer zu den bisher besprochenen Formen der Arbeit am Selbst liegt.

Eine solche Form des unpraktischen Wissens kann fortan eine Differenz gegenüber den anderen Beteiligten in der Kita darstellen: den Kindern, den Eltern sowie anderen Erzieherinnen, die damit nicht vertraut sind. Wie in der Situation der Fortbildung erkennbar, liegt die symbolische Qualität des Wissens in seiner Wissenschaftlichkeit, die eine Aufwertung ohne direkten Praxisbezug beinhaltet. Für ein Wissen, das im weitesten Sinne der Neurowissenschaft zugehörig ist, lässt sich diese *Praxis- sowie Personen-Abständigkeit* in einer vergleichbaren Art und Weise aufzeigen:

[Manfred] Spitzer ist bei einigen der Teilnehmerinnen bekannt. Emma sagt ‚davon gibt’s auch ne DVD‘. Der/die Fortbildner/in sagt, dass ihm/ihr dieser Spruch¹⁹ ganz besonders gefällt und dass er auch in vielen Einrichtungen als Plakat hängt. Und zwar oft als Legitimation vor den Eltern, die immer wieder fragen, warum es nur Freispiel und keine Angebote gibt. Dann können die Erzieherinnen auf dieses Plakat verweisen. Und weiter sagt der/die Fortbildner/in: ‚wenn wir Professoren zitieren können, dann kommt das ganz anders an‘ (017/230).

Auch hier erhalten die Teilnehmerinnen ein Arbeitsblatt. Auf diesem befindet sich ein Zitat des Neurobiologen Manfred Spitzer. Der/die Fortbildner/in selbst gibt – vor der hier zitierten Szene – eine Empfehlung für eines seiner Bücher. Die Möglichkeit, es empfehlen zu können, wird von ihm/ihr durch deren Zugänglichkeit begründet: ‚weil er so schreibt, dass es auch Nicht-Professoren verstehen‘ (017/229). Eine solche Art von Wissen scheint verstehbar, sodass es als ‚Nacht-lesktüre‘ (017/230) fungieren kann. Es existiert im Unterschied zu einem professoralen Wissen, das sich dem Verstehen zu entziehen scheint. Aus diesem Grund kann es den Erzieherinnen zur Autorisierung ihres Handelns, z. B. gegenüber Eltern dienen (vgl. Studie ‚Eltern‘).

Wie schon oben angedeutet, wird neurobiologisches Wissen als eines ins Spiel gebracht, das eine Differenz zwischen den frühpädagogischen Akteuren markiert. Es wird nach einer Autorisierungsform verlangt, die ‚ganz anders ankommt‘, die eine andere Legitimierungskraft hat. Die Verfügbarkeit eines anderen Wissens wird durch Sprüche, Plakate oder Informationsmedien wie DVDs sichtbar gemacht. Das Wissen stellt ein symbolisches Kapital (vgl. Bourdieu 1997) dar,

¹⁹Das in der Fortbildung verwendete Zitat von Spitzer lautet: ‚Je bunter und bewegter, je lustiger und spielähnlicher, je interaktiver und leibhaftiger [die] zu lernenden Inhalte dargeboten [werden], desto besser [wird] gelernt‘ (017/1225).

das sich über Bezüge auf Wissenschaftler wie Gerald Hüther oder Manfred Spitzer zu behaupten vermag. Dieses Kapital trägt zur Autorisierung der frühpädagogischen Fachkraft bei; denn es macht eine *Abstandsmarkierung* zu anderen Bildungsakteuren möglich, die mit Forderungen gegenüber dem pädagogischen Geschehen in Kindertageseinrichtungen auftreten.

Dieses *a-personale Wissen* der Neurowissenschaften erfährt hier eine Abwertung, die nach diesen Ausführungen vielleicht erst einmal nicht als offensichtlich erscheint. Denn es ist dann eben doch nicht das ‚wahre‘ pädagogische Wissen, sondern ein strategisches. Taktisch eingesetzt fungiert es als Legitimation für das eigene pädagogische Handeln und als Abstandshalter gegenüber den anderen pädagogischen Akteuren wie etwa den Eltern.²⁰

5 (Früh-)Pädagogische Professionalität als subjektivierende Herausforderung

Die gleichzeitig stattfindende Aufwertung der außer-familialen Institutionen der frühen Kindheit als entscheidende Orte kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse und die Abwertung der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte als „qualifizierungsbedürftig“ (Betz 2013, S. 127) zeigt die enge Verknüpfung zwischen Qualitätsversprechen und Professionalisierungsrhetorik des aktuellen frühpädagogischen Professionalisierungsdiskurses (Kuhn 2013). Die aktuellen Bemühungen um Professionalität innerhalb der Institutionen der frühen Kindheit sind insofern sowohl in einen Aufwertungs- als auch in einen Abwertungsdiskurs eingebettet.

Es wird derzeit nicht nur um die rahmenden Bedingungen gerungen, unter denen Frühpädagoginnen ihre berufliche Tätigkeit vollziehen, sondern auch darum, inwieweit diese als eine *professionelle Leistung* anerkannt werden kann bzw. sollte. Für die Beteiligten stellt sich die Frage, was also die Bedingungen sind, unter denen Anerkennung gewährt wird. Darüber hinaus ist Anerkennung im Verlauf der Studie als eine gesellschaftlich bedingte in den Blick gekommen.

²⁰Ausführlich und dezidiert mit der Bedeutung des neurowissenschaftlichen Wissens innerhalb der Pädagogik hat sich Nicole Becker (exempl. 2006) auseinandergesetzt. Eines ihrer zentralen Ergebnisse – inwieweit Befunde über die (kindliche) Entwicklung des Gehirns als pädagogische Argumentationshilfe dienlich sind – ist, dass neurowissenschaftlich begründete Optimierungsvorschläge des Pädagogischen eher geprägt sind von „persönliche[n] Überzeugungen und eben nicht durch empirische Belege aus der neurowissenschaftlichen Forschung“ (Becker 2013, S. 37).

Es wurde die Aberkennungsgefahr, die dem frühpädagogischen Feld innewohnt, aus institutionengeschichtlicher Perspektive genauer beleuchtet. So wurde deutlich, dass das aktuelle Ringen spezifisch frühpädagogische Implikationen bereithält, wie beispielsweise die problematische Stellung zwischen den Institutionen „Familie“ und „Schule“ bzw. „privater“ und „öffentlicher“ Sphäre.

Es wird nicht nur um die Anerkennung des frühpädagogischen Bereichs gerungen; vielmehr ist die frühpädagogische Fachkraft selbst zu einer entscheidenden Schaltstelle für den Umbau und Ausbau des frühpädagogischen Feldes geworden. In der bilanzierenden Zusammenschau ist deutlich hervorzuheben, wie in den Materialanalysen eine spezifische Qualität der Professionalisierung zentral ist, die Selbstveränderungsprozesse der Erzieherinnen anmahnen und sich als eine Individualisierung des Transformationsprozesses beschreiben lässt. Im Modus des Anderswerden-Wollens wird im Fortbildungsgeschehen das pädagogische Selbstverständnis an das Subjekt gebunden. Die Erzieherin wird, anders gesagt, im Namen einer positiven Veränderung der pädagogischen Praxis als diejenige angesprochen, der es möglich ist, sich den Forderungen an ihr pädagogisches Handeln zu stellen. Der möglicherweise als Zumutung aufzufassende (neue) Auftrag wird zur je eigenen persönlichen Herausforderung transformiert. In diesem Sinne geht es nicht um eine sich selbst genügende Professionalität, die weiß, was für das Kind gut ist, sondern um eine, die sich immer im Horizont des selbsttätigen Kindes situiert.

Auf verschiedene Weisen wird das *Persönliche* funktional für die Professionalisierung: Die Unverzichtbarkeit persönlicher Qualitäten und deren Passung zu beruflichen Anforderungen werden als Ausgangspunkt der pädagogischen Qualifikation markiert und zugleich einer Bearbeitung zugeführt. Neben dieser Anforderung, ein authentisches und auch selbsttransparentes Selbst zu sein, wird die *Person* zu einem Gegenüber organisationaler und institutioneller Anforderungen, indem die individuelle Ausgestaltung von Handlungsräumen eine wesentliche Rolle spielt.

Anschließend zeigt sich im Ergebnis des hier analysierten Professionalisierungsgeschehens, wie dieses durch Pädagogisierungen (Schäfer und Thompson 2013) in viele Richtungen moderiert wird: Es geht um ein pädagogisiertes Verhältnis gegenüber den Kolleginnen, den Eltern und vor allem auch gegenüber sich selbst. Professionalisierung erfolgt hier durch eine Pädagogisierung der Beziehung zu sich selbst. Das Individuelle wird zu einem pädagogischen Schauplatz.

Professionalisierung kann in dieser Hinsicht nicht allein als eine Herausforderung gelesen werden, der es sich persönlich zu stellen gilt und darauf zurechenbar zu antworten, sondern vor allen Dingen ist sie eine Forderung, die an alle Beteiligten gestellt wird und die sich alle Beteiligten zu eigen machen. Nicht nur die

Erzieherinnen sind dazu aufgefordert, sich einem Veränderungsprozess zu unterwerfen. Auch Eltern, Fortbildner_innen, Forscher_innen usw. sind an dem Ausbau und Umbau des frühpädagogischen Feldes als ein *professionalisierbares* bzw. *professionalisiertes* beteiligt.

Zu kritisieren ist, dass die stattfindenden Transformationen des frühpädagogischen Feldes nur wenige Problematisierungsräume bereithalten. Weder die Auslegung noch die Existenz der Bildungspläne werden besonders kontrovers diskutiert. Ähnlich verhält es sich mit dem a-personalen Wissen, das auf Abstand gehalten wird bzw. sich einer persönlichen Auseinandersetzung zu verwehren scheint, zugleich aber als Legitimierungshorizont dient.

Im bilanzierenden Blick auf die Analysen lässt sich festhalten, dass frühpädagogische Professionalität als subjektivierende Herausforderung zu beschreiben ist, die zweierlei beinhaltet: Zum einen wird Professionalität gefordert und somit ist sie schon immer von bestimmten Voraussetzungen, wie bspw. von inhaltlich festgelegten Qualitätsstandards, abhängig. Zum anderen stellt sie eine Herausforderung an jede einzelne Erzieherin dar, sich im Lichte dieser Forderungen als eine professionelle zu verstehen. Die Anerkennungs- und Subjektivierungsprozesse sind einerseits funktional für die Durchsetzung eines bestimmten Professionalitätshorizontes und beinhalten zugleich eine (produktive) Kehrseite: Professionelle Auseinandersetzungen über pädagogische Paradoxien werden nicht nur als Probleme behandelt, die sich z. B. über ein Kompetenzdenken wegoperationalisieren ließen. In diesem Sinne ist die in einer der Szenen gefundene Formulierung, Professionalisierungsgeschehen als Prozesse des Trauerns zu fassen, eine mögliche Weise, die Brüche und Inkommensurabilitäten von Selbstveränderungsprozessen nicht vergessen zu lassen.

Literatur

- Anders, Yvonne (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.), URL: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf (letzter Zugriff: 20.05.2016).
- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zur einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35–87.

- Bauer, Karl-Oswald (2009): Das professionelle Selbst entwickeln. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Hrsg.): Veränderung begleiten – Entwicklung gestalten. Unterschiedlichkeit als Herausforderung für Lehrerbildung. forum Lehrerbildung, Heft 43, S. 12–23.
- Bauer, Karl-Oswald (2012): Erlebte pädagogische Wirksamkeit. Wenn das professionelle Selbst sich seiner Effektivität erfreut. In: Bauer, Karl-Oswald/Logemann, Niels (Hrsg.): Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse. Münster: Waxmann, S. 31–53.
- Becker, Nicole (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Becker, Nicole (2013): Hirnentwicklung und Lernen in der frühen Kindheit. Möglichkeiten und Grenzen neurowissenschaftlicher Forschung. In: Leu, Hans-Rudolf (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren. München: Reinhardt, S. 27–38.
- Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.) (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin: Cornelsen.
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung – Über Identität und Politik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Betz, Tanja (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–272.
- Betz, Tanja/Cloos, Peter (2014): Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Forschungsfeld. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–22.
- Betz, Tanja/de Moll, Frederick/Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. 1. Weinheim: Beltz Juventa.
- Blaschke, Gerald (2012): Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule. Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.
- Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 803–819.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2010): Achstes Sozialgesetzbuch. SGB VIII. Berlin.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2010): Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Casale, Rita (2012): Verstaatlichung der Erziehung und Entstaatlichung von Bildung. Anmerkungen zur Krise der Komplementarität von Staat und Familie. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Festschrift für Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz Juventa, S. 128–139.

- Cloos, Peter (2013): Ethnographie professionellen Handelns – Wer oder was ist kompetent? In: Faas, Stefan/Bauer, Petra/Treptow, Rainer (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–151.
- Cloos, Peter (2014): Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 100–114.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Dollase, Rainer (2007): Bildung im Kindergarten und Früheinschulung. Ein Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21. Jg (1), S. 5–10.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (2013): 10 Punkte. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?! Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 7–16.
- Eßer, Florian (2014): Die verwissenschaftlichte Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt: Campus, S. 124–153.
- Faas, Stefan (2010): Erfassung und Analyse frühpädagogischen Professionswissens – Eine forschungsmethodische Annäherung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Freiburg i. Br.: FEL Verlag Forschung Entwicklung Lehre, S. 219–245.
- Faas, Stefan/Treptow, Rainer (2010): Zur Konstruktion individueller frühpädagogischer Handlungskompetenz und zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. In: Neue Praxis, Jg. 40 (2), S. 164–175.
- Felten, Michael (2011): Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fried, Lilian (2008): Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz. Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 265–277.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München.
- Fthenakis, Wassilo (2014): Anerkennung überfällig! In: Erziehung und Wissenschaft. Allgemein Deutsche Lehrerzeitung, 66. Jg (11), S. 2.
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Erziehung & Wissenschaft. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Jg. 66 (11).
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2015): ErzieherInnen verdienen mehr ... für ein besseres €GO. GEW Tarifikampagne der Sozial- und Erziehungsdienste 2015. In: Erziehung & Wissenschaft EXTRA. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 1.

- Hafeneger, Benno, Henkenborg, Peter, Scherr, Albert (Hrsg.) (2013): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa.
- Heite, Catrin/Kessl, Fabian (2009): Professionalisierung und Professionalität. In: Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 682–697.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, Jg. 1 (3), S. 7–15.
- Helsper, Werner/Kolbe Fritz-Ulrich (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 5 (3), S. 384–400.
- Helsper, Werner/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung in institutionalisierten, professionellen pädagogischen Beziehungen. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 179–209.
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München.
- Hocke, Norbert (2013): Fort- und Weiterbildung als Motor für Qualitätsentwicklung und -sicherung. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?! Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 41–45.
- Hoffmann, Hilmar (2013): Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 311–323.
- Honig, Michael Sebastian/Neumann, Sascha/Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit: Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Walferdrange: Universität du Luxembourg. URL: orbilu.uni.lu/bitstream/10993/1/1/A4%c2%adEDUQUA_korr_4_131104.pdf (letzter Zugriff: 03.09.2016).
- Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (2013): Themenschwerpunkt „Ethnographie der Frühpädagogik“. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 33 (1).
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2015): Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung. Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 61 (6), S. 808–822.
- Joß-Weinbach, Margarete (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kieselhorst, Markus/Brée, Stefan/Neuß, Norbert (2013): Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, Hans Konrad (2013): Fazit und Ausblick. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?! Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 61–66.

- Koch, Sandra/Schulz, Marc (2016): Im Erkenntnisstil des Okularen. Praktiken des Einübens in Beobachtung im Feld der Frühpädagogik. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 157–167.
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS.
- König, Anke/Friederich, Tina (2015): Qualität durch Weiterbildung. Chancen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. WiFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung. Band 3*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–19.
- König, Karsten/Pasternack, Peer (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (HoF-Arbeitsberichte, 5). URL: http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/ab_5_2008.pdf (letzter Zugriff: 27.05.2016).
- Konrad, Franz-Michael (2008): „Sollen die Kinder der Armen erzogen werden?“ Über einige ideengeschichtliche Hintergründe der öffentlichen Kleinkinderziehung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Hering, Sabine (Hrsg.): *Sorge um die Kinder. Beiträge zur Geschichte von Kindheit, Kindergarten und Kinderfürsorge*. Weinheim: Juventa, S. 25–38.
- Konrad, Franz-Michael (2014): Frühe Bildung. Thesen und Anmerkungen zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des Verhältnisses von Kindergarten und (Grund-)Schule Frühe Bildung. In: Cloos, Peter/Hauenschild, Katrin/Piper, Irene/Baader, Meike (Hrsg.): *Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–22.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, Melanie (2014): Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitsupädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 130–144.
- Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (letzter Zugriff: 12.01.2016).
- Leu, Hans Rudolf (2015): Die AWiFF-Linie als Beitrag des Bundes zur Forschungsförderung im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung. Zur Einführung. In: König, Anke/Leu, Hans-Rudolf/Viernickel, Susanne (2015) (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. WiFF Reihe: Perspektive Frühe Bildung. Band 2*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Liegler, Ludwig (2008): Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS, S. 117–121.

- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Humrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 311–328.
- Mierendorff, Johanna (2013): Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim: Juventa, S. 38–57.
- Mierendorff, Johanna (2014): Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In: Cloos, Peter/Hauenschild, Katrin/Pieper, Irene/Baader, Meike (Hrsg.): Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten: Springer VS, S. 23–38.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sarah (2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 24. München: DJI.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, Jg. 0 (1), S. 22–30.
- Neumann, Sascha (2014): Bildungskindheit als Professionalisierungsobjekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 145–159.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2013): Zwischen Verberuflichung und Professionalität. Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In: Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–129.
- Nothdurft, Werner (2007): Anerkennung. In: Straub, Jürgen/Wiedemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler, S. 110–122.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2006): Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: DJI, S. 95–110.
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschung zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50 (3), S. 358–372.
- Reh, Sabine (2014): Prekarisierung der Profession. Historische Autorisierungsmuster zwischen Profession und Expertise. In: Kessl, Fabian/Polutta, Andreas/van Ackeren, Isabell et al. (Hrsg.): Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 27–42.

- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reyer, Jürgen (2008): Kindergarten und Schule. Historische Abgrenzungsmotive. In: Hering, Sabine/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sorge um die Kinder. Beiträge zur Geschichte von Kindheit, Kindergarten und Kinderfürsorge. Weinheim: Juventa, S. 69–83.
- Reyer, Jürgen (2015): Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reyer, Jürgen/Franke-Meyer, Diana (2008): Muss der Bildungsauftrag „eigenständig“ sein? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54 (6), S. 888–905.
- Ricken, Norbert (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Eine Einführung. In: Ricken, Norbert. (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 15–40.
- Rißmann, Michaela/Hellmann, Maria/Lochner, Barbara/Thole, Werner (2014): Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in den außerfamilialen Angeboten der Pädagogik der Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich, S. 463–477.
- Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Robert-Bosch-Stiftung. URL: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf (letzter Zugriff: 21.05.2016).
- Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. URL: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf (letzter Zugriff: 21.05.2016).
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2010): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2013): Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche 1, Halle: Martin-Luther-Universität, URL: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=29076&elem=2665792> (letzter Zugriff: 25.07.2016).
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Abschlussbericht. URL: http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf (letzter Zugriff: 31.05.2016).
- Schulz, Marc (2014): Lernende Kindergartenkinder. Professionstheoretische Perspektiven auf die Praktiken der Fallherstellung in Kindertageseinrichtungen. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa, S. 261–275.
- Schulz, Marc/Cloos, Peter (2011): Kindliche Bildungsprozesse beobachten. Ethnographie einer professionellen Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: Neue Praxis, Jg. 41 (2), S. 125–143.
- Starke, Pauline (2016): Selbst-Beobachtung als ein Modus frühpädagogischer Professionalisierung. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 150–162.
- Stöbe-Blossey, Sybille (2012): Governance und Qualität in der Elementarbildung. In: Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Wiesbaden: VS.

- Stojanov, Krassimir (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS.
- Tervooren, Anja (2010): *Bildung in der frühen Kindheit*. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 179–191.
- Thole, Werner (2010): *Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 56 (2), S. 206–222.
- Tietze, Wolfgang (2012): *Das Deutsche Kindergarten Gütesiegel als Instrument der Qualitätssteuerung*. In: Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden: VS, S. 155–164.
- Tietze, Wolfgang et al. (Hrsg.) (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Viernickel, Susanne (2008): *Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals*. In: Rossbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Wiesbaden: VS, S. 123–138.
- Wildgruber, Andreas (2011): *Kompetenzen von Erzieherinnen im Prozess der Beobachtung kindlicher Bildung und Entwicklung*. München: Utz.