

Gerstenberg, Frauke; Cloos, Peter

Das rezeptive Feld. Relationale Professionsforschung und mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 363-388*



Quellenangabe/ Reference:

Gerstenberg, Frauke; Cloos, Peter: Das rezeptive Feld. Relationale Professionsforschung und mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 363-388* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256543 - DOI: 10.25656/01:25654

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256543>

<https://doi.org/10.25656/01:25654>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Frauke Gerstenberg und Peter Cloos

Das rezeptive Feld. Relationale Professionsforschung und mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption

Abstract

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

Schlagworte

Relationale Professionsforschung, mehrdimensionale Kategorienbildung, Kindheitspädagogik, Feld, virtuelle Identitätsnorm

1 Einleitung

Seitdem in Folge der PISA-Diskussion die hohe Bedeutung kindheitspädagogischer Angebote für das Aufwachsen von Kindern stärker betont wurde, standen in der Kindheitspädagogik zunächst Professionalisierungsfragen im Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Empirisch ging die Kindheitspädagogik in der Nach-PISA-Diskussion in weiten Teilen in einer Professionalisierungsforschung auf, zumal mit dem Versprechen einer Professionalisierung der Praxis auch die Hoffnung verbunden war, als Disziplin eine größere Anerkennung zu erlangen (Cloos 2020). Im Mittelpunkt standen dabei Überlegungen zum bislang erreichten Professionalisierungsgrad und zu Möglichkeiten weiterer Professionalisierung, ohne dass diese immer auch professionstheoretisch abgesichert wurden. Diese folgten einem berufspolitischen Impetus mit dem Ziel einer statuspolitischen Aufwertung der Berufsgruppe. Auch gegenwärtig leiden Professionalisierungssinnungen noch „oft unter der Unklarheit darüber, welcher Begriff von Profession und Professionalität zugrunde gelegt wird“ (Schütze 1992, 135). Zumindest steht eine solche Auseinandersetzung vor dem Problem, dass sie im Rahmen professionalisierungstheoretischer Überlegungen disziplinar bestimmen will, was ein ihr zugeordnetes Berufsfeld zu leisten hat, ohne dass empirisch bereits klar ist, was dort für professionelles Handeln konstitutiv ist. Professionalisierungstheoretische Studien stehen also vor der Gefahr, das Verhältnis von wissenschaftlicher Disziplin resp. wissenschaftlicher Expertise und professioneller Praxis hierarchisch zu bestimmen und subsumptionslogisch eben nur mehr oder weniger theoretisch gut abgesicherte Erwartungen an das Berufsfeld heranzutragen, ohne auch die damit verbundenen Folgen für das jeweilige Berufsfeld abzuschätzen (kritisch dazu: Neumann 2014; vgl. hierzu auch die Ausführungen zur „Hierarchisierung des Besserwissens“ im einleitenden Beitrag von Bohnsack zu diesem Band).

Im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen, welches in den empirischen Analysen dieses Beitrags ins Zentrum rückt, ist das in den letzten Jahren sehr augenscheinlich zu beobachten: So zeigen empirische Studien, dass sich im Kontext der Professionalisierung der Kindertagesbetreuung und ihrer gewachsenen gesellschaftlichen Bedeutung die Ansprüche an das Handlungsfeld ausweiten (Cloos 2021). Cloos, Gerstenberg & Krähnert (2019) markieren diese Beobachtungen als selbst attribuierte Professionalisierungsdefizite eines Handlungsfeldes, welches sie empirisch als „*normhungrig*“ (ebd., 291) und „*rezeptiv*“ (ebd., 309) bestimmen. Auf diese Weise ist auch der Titel dieses Beitrages zu verstehen: Über die Rezeptivität bzw. Normaffinität der Akteur:innen dieses Handlungsfeldes wird Selbstprofessionalisierung als Entwicklung prozessiert und ihre Professionalität performativ aufgeführt (vgl. ebd., 291f.). Diese Beobachtung ist anschlussfähig an Studien, die die Empfänglichkeit der frühpädagogischen Praxis für Normen bereits im Rahmen der Übersetzungsarbeit einer Vielzahl aufeinanderfolgender

Entwicklungsanforderungen thematisieren; bspw. als Umgang mit Imperativen in Form einer Bemühung um Gendersensibilität (Kubandt & Meyer 2012), der Auseinandersetzung mit dem Gleichheitspostulat von Inklusion (Krähnert 2020), dem Narrativ eines zu verändernden pädagogischen Blickes auf das Kind (Gerstenberg 2017; Koch 2017), der Ausrichtung an der Herstellbarkeit einer sogenannten „Bildungs- oder Lernkindheit“ (Neumann 2014; Schulz & Cloos 2015; Jergus & Thompson 2017a) oder auch der Orientierung an der „Autonomie“ des Kindes (vgl. den Beitrag von Rothe in diesem Band).

Da die Professionalisierungserwartungen wachsen und die Rahmenbedingungen sich kaum verändern, steigt das Anerkennungsdefizit der Profession. Aus der Perspektive frühpädagogischer Studien lassen sich die gestiegenen Erwartungen auch daran ablesen, dass das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung über schlechte Rahmenbedingungen (vgl. Viernickel & Schwarz 2009) sowie über kaum ausgebauten Verfahren der organisationalen Steuerung und Absicherung des professionellen Handelns (Strehmel & Ulber 2017) verfügt. Dies führt in hohem Maße zu Gratifikationskrisen beim Personal. Einerseits möchte es die Herausforderungen annehmen, indem es sich besonders weiterbildungsaffin und veränderungswillig zeigt (Starke 2016). Andererseits treffen die Fachkräfte wiederum auf eine Infrastruktur, die ihre Professionalisierung zwar strukturell einfordert, die kollektive Professionsentwicklung im System dabei jedoch zugleich nicht hinreichend unterstützt (Schreyer u. a. 2014).

Vor diesem Hintergrund könnte argumentiert werden, dass weitere Studien, die vor allem die Professionalisierung individueller Fachkräfte fokussieren, ins Leere laufen, wenn sie *die feldspezifischen Bedingungen von Professionalisierung* nicht reflektieren und sich ihrer möglichen Nebenfolgen nicht vergewissern (Neumann 2014). Wie die von uns gemeinsam mit Krähnert erstellte handlungsfeldvergleichende Studie zur Kindheitspädagogik darüber hinaus verdeutlichen konnte (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019), stehen Professionsstudien vor dem zusätzlichen Dilemma, dass sie auf allgemeine Professions- oder Professionalisierungstheorien zurückgreifen, bei denen allerdings unklar ist, ob sie auch eine Gültigkeit für das jeweils untersuchte „Professionsfeld“¹ (ebd., 22ff.) in Anspruch nehmen können. Solche Diskussionen können dazu führen, dass sie „notorische Professionalisierungsdefizite bestätigen“ (Olk 1986, 40), da hierbei die Beurteilung eines neueren Berufsstandes entlang der Merkmale der geschichtlich schon sehr früh entstandenen klassischen Professionen geschieht und sich Professionalisierung unter den aktuellen Bedingungen der Berufarbeit nicht erreichen lässt. Im Beitrag möchten wir auf Basis dieser Begründungsfolie nicht vorrangig *professionalisierungsbezogenen* Fragen nachgehen. Zunächst stellen wir differenz-

1 Vgl. zur Unterscheidung der Kindheitspädagogik als Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld genauer (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 18ff.).

theoretisch sensibilisierte professionstheoretische Überlegungen dar, die unsere empirischen Beobachtungen untermauern (Abschnitt 2 und 3). Anschließend möchten wir eine feldtheoretische Verankerung von Professionsforschung vorstellen, indem wir vorschlagen, wie im Forschungsansatz eine mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption berücksichtigt werden kann (Abschnitt 4). Hierüber ergibt sich zum einen die Möglichkeit, eine Sichtweise auf die gesellschaftliche Herausbildung von Professionen *und* eine Empirie professionellen Handelns miteinander zu verknüpfen und zum anderen, die Folgen von Professionalisierungsforschung zu reflektieren (Abschnitt 5 und 6).

2 Professionstheoretische Überlegungen

Ein Großteil der auf Berufe im Bildungs- und Sozialwesen bezogenen Professionalisierungsdiskussion kann als Versuch gelesen werden, den Status der jeweils in den Blick genommenen Berufsgruppe zu verbessern. Das hat viel mit dem Gegenstand der Betrachtung zu tun. Nach Freidson (1979) hat der Begriff *Profession* nicht nur einen beschreibenden, sondern auch einen bewertenden Charakter (vgl. ebd., 6). So wird mit der Beschreibung eines Berufes als Profession zeitgleich immer auch die Position eines Berufes im Berufssystem statuspolitisch eingeordnet. Ferner konzentriert sich die Diskussion häufig auf Fragen nach den Bedingungen, Möglichkeiten und Strategien der Professionalisierung. Dem Professionsbegriff kann somit ein Projekt- bzw. Entwicklungscharakter zugeschrieben werden. Idealtypisch lässt sich unterscheiden zwischen drei Ausrichtungen der Profession(alisierungs)forschung, wobei der Schwerpunkt dieses Beitrages der dritten Ausrichtung zuzuordnen ist:

1. Eine *berufspolitisch motivierte Professionalisierungsforschung* interessiert sich vor allem für die Möglichkeiten der Verbesserung der Bedingungen der Berufsausübung und fragt *statuspolitisch* danach, wie die gesellschaftliche Anerkennung einer Berufsgruppe verbessert werden kann.
2. Eine *Professionalisierungsforschung* nimmt auf Grundlage von *Professionalisierungstheorien* insbesondere die *Möglichkeiten der Entwicklung und Herausbildung einer Profession* in den Blick.
3. Eine *Professionsforschung* untersucht ihren Gegenstand mit Referenz auf *Professionstheorien*, positioniert sich gegenüber Professionalisierungsfragen eher zurückhaltend und interessiert sich für den Mikrobereich professionellen Handelns.

Entlang dieser Systematisierung wird kindheitspädagogische Profession(alisierungs)forschung als Professionalisierungsforschung mit Akzent auf berufspolitische Steuerungsprozesse (1), als Forschung, die sich vermehrt auf professionelle Dispositionen und Performanz konzentriert (2) oder als professionstheoretisch

verankerte Forschung beschrieben, welche die Logik professioneller Praxis resp. Performativität fokussiert (3). Dabei werden exemplarisch Studien aufgeführt, die der jeweiligen Forschungsrichtung zugeordnet werden können.

2.1 Berufspolitisch motivierte Professionalisierungsforschung als Untersuchungsrahmen der Möglichkeiten statuspolitischer Aufwertung

Ausgangsbasis professionstheoretischer Überlegungen waren vor allen Dingen merkmalththeoretische Modelle, die auf die Bestimmung hervorstechender Merkmale einer Profession zielten. Hierbei wurden insbesondere die klassischen Professionen – Ärzte, Priester, Anwälte – als Berufe besonderen Typs in den Blick genommen. Im Zuge gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse wurde versucht, die Merkmale der klassischen Professionen auch auf andere Berufe und aufstrebende Berufsgruppen anzuwenden. Beim merkmalsorientierten Vergleich der Berufsgruppen stand die Frage im Vordergrund, welchen Grad der Professionalisierung der jeweils untersuchte Beruf erreicht hat. Insbesondere in den 1970er Jahren galt in dieser Theorietradition die Verwissenschaftlichung der jeweiligen berufsförmigen Praxis und die Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin als Möglichkeitsbedingung für die Annäherung an die idealtypischen Professionsmerkmale (Olk 1986).

Auch aktuelle Professionalisierungsstudien fragen danach, wie Berufe das Ziel erreichen können, bestimmte, den Professionen zugerechnete, Merkmale zu erfüllen, wie z. B. eine höhere Autonomie in den Berufsvollzügen oder eine hohe gesellschaftliche Anerkennung (Dick 2016). In der Kindheitspädagogik finden sich vielfältige Untersuchungen, die an diese Forschungsperspektive anknüpfen und zu verbesserten Rahmenbedingungen der Berufsausübung und einer erhöhten gesellschaftlichen Anerkennung beitragen wollen. Sie greifen damit den bildungspolitischen Schwung auf, der in der Kindheitspädagogik in den letzten zwanzig Jahren zu beobachten war und durch vielfältige sozial- und bildungspolitische Maßnahmen zur Absicherung und Weiterentwicklung der kindheitspädagogischen Berufsarbeit geführt haben: die Ausweitung des Rechtsanspruchs auf einen KiTa-Platz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr im Jahr 2013, die Verankerung von Bildungsplänen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen (JMK/KMK 2004), die Durchführung verschiedener Förderprogramme wie bspw. die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (2019). Aus professionstheoretischer Perspektive drückt sich hierüber die Anerkennung der gesellschaftlichen Bedeutung von Kindertagesbetreuung aus. Es ist aus dieser Perspektive auch ein notwendiger Schritt, um einen professionellen Auftrag (Mandat) und eine daran gekoppelte Zuständigkeit für die Bearbeitung gesellschaftlicher Aufgaben abzuleiten. In jener Forschungsrichtung untersuchen z. B. Studien die Strukturqualität und die Gesundheit von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (Viernickel u. a. 2013b, 160), die Möglichkeiten, wie den Bildungs-

aufgaben vor dem Hintergrund vorhandener Zeitkontingente und struktureller Rahmenbedingungen nachgekommen werden kann (Viernickel u. a. 2013a) oder die Bedeutung von Merkmalen der Arbeitssituation für berufliche Einstellungen und Befindlichkeiten (Schreyer u. a. 2014). Studien dieserart stellen teils erhebliche Diskrepanzen zwischen beruflichen Anforderungen und Möglichkeiten ihrer Realisierung fest und sehen in der Verbesserung von Rahmenbedingungen die Möglichkeit, eine politisch forcierte gesellschaftliche Anerkennung abzusichern.

2.2 Professionalisierungsforschung als Dispositions- und Performanzforschung

Kindheitspädagogische Professionsforschung ist in der Mehrheit Dispositions- (Cloos 2014). Vordergründig untersucht werden hierbei nicht das „tatsächliche Können, sondern die Könnensdispositionen“ (ebd., 105). Zudem wird sich mit den „Vorstellungen, Werthaltungen, Erziehungsvorstellungen, subjektiven Orientierungen oder Theorien von pädagogischen Fachkräften [...] als Gegenstand im Rahmen von professioneller Handlungskompetenz beschäftigt“ (Bischoff 2017, 43). So nehmen Kluczniok, Anders & Ebert (2011) bspw. pädagogische Einstellungen von Erzieher:innen in den Blick und definieren sie als „allgemeine Erziehungsvorstellungen, Ziele und Werte, Einschätzungen der Aufgaben von frühpädagogischen Einrichtungen und Einstellungen zu verschiedenen Förderbereichen“ (ebd., 14). Unter Dispositions- (Cloos 2014) oder Dispositionsforschung können allerdings auch Studien gefasst werden, die sich die Erfassung des Fachwissens von Professionsangehörigen zum Ziel gesetzt haben (Thole u. a. 2016; Faas 2010). Subjektive Handlungsorientierungen von Erzieher:innen ergeben sich bei Fried (2012) wiederum aus professionellem Wissen einerseits und professioneller Haltung andererseits, wobei ersteres aus verschiedenen *Professionsbildern* gespeist wird (vgl. Fried 2012, 82). Allen Studienbeispielen liegen Konstrukte zugrunde, die anteilig entweder kognitiv abfragbar oder durch die Beschäftigung mit fach- oder wissenschaftlichem Wissen zumindest theoretisch veränderbar scheinen (vgl. Bischoff 2017, 45). In der Sprache der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 3.3.) bewegt sich diese Forschung auf der propositionalen Ebene, derjenigen der normativen oder theoretisierenden Propositionen.

Daneben lässt sich eine weitere Form der Gegenstandskonstruktion in der Dispositionsforschung zu kindheitspädagogischen Fachkräften ausmachen: Zentraler Untersuchungsgegenstand sind hier Deutungsmuster und Orientierungen von Fachkräften, die als in eine habitualisierte Alltagspraxis, Biographie und/oder Sozialisationsgeschichte eingebettet interpretiert werden. Diese Studien sind rekonstruktiv angelegt. Sie bewegen sich weitgehend auf der Ebene der proponierten Performanz in der Sprache der Praxeologischen Wissenssoziologie (ebd.). So untersuchten bspw. Nentwig-Gesemann die handlungsleitenden Orientierungsmuster von Krippenerzieherinnen in Ostdeutschland (Nentwig-Gesemann 1999)

oder Thole u. a. (2016) das sich in den pädagogischen Alltagshandlungen routiniert eingeschriebene pädagogische Wissen und Können (vgl. ebd., 127). Auch wenn hier nur wenige Studien exemplarisch benannt sind: Deutlich wird, dass die Untersuchung von Dispositionen auf der Ebene von Theorien und Deutungsmustern nichts darüber aussagt, wie pädagogische Fachkräfte in ihrem beruflichen Alltag agieren.

Hier schließt die Performanzforschung an, die sich nicht für die *Könnendispositionen*, sondern für das *im Handeln beobachtbare Können* interessiert. Dabei legt sie konzeptionstheoretisch entwickelte Kompetenzmodelle (u. a. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011) zugrunde, die einen Rahmen zur Überprüfung liefern sollen, inwiefern sich das gewünschte Können auch in der pädagogischen Praxis realisiert. Performanz kann hierbei experimentell, aber vorzugsweise in Realsituationen erhoben werden. In der Regel wird mit Methoden der Videoanalyse gearbeitet. So untersuchte beispielsweise König (2009), inwieweit Fachkräfte Interaktionsprozesse initiieren können, die dazu geeignet sind, Kinder in ihren Bildungsprozessen besser zu unterstützen. Schließlich ist die Performanzforschung Ausdruck eines Wandels der Professionsforschung, der im kindheitspädagogischen Diskurs einen Blickwechsel hin zu einem Interesse an den Kernaktivitäten mehr oder weniger professionalisierter Berufe im Rahmen face-to-face bezogener Interaktionen markiert.

2.3 Professionstheoretisch fundierte Professionsforschung als Performativitätsforschung

Für professionelle Kernaktivitäten interessierte sich insbesondere die performative Professionsforschung, die sich jedoch deutlicher als die Performanzforschung an Professionstheorien orientiert, wie sie z. B. von Schütze (2000) oder Oevermann (1996) vorgelegt wurden. Sie dringt damit „in den Mikrobereich pädagogischen Handelns“ vor und strebt an, die Binnenstrukturen und die Logik pädagogischen Handelns zu analysieren (Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992, 12). Eine performativitätstheoretisch verankerte Professionsforschung, wie sie Cloos u. a. (2009) und Kuhn (2013) akzentuieren, rekonstruiert die „performative Erzeugung des [...] pädagogischen Alltags“ (Kuhn 2013, 163) und fragt danach, welche eigenlogische Strukturierung dieser zugrunde liegt und wie hierüber soziale Ordnungen im pädagogischen Alltag hergestellt werden (vgl. Cloos 2016, 26). Der Fokus der Beobachtung verschiebt sich hierbei auf soziale Praktiken als bspw. körperlich verankerte Praktiken (vgl. Kuhn 2013, 164), welche in ihrem wirklichkeitskonstitutiven Charakter in den Blick geraten (ebd., 163). In der Sprache der Praxeologischen Wissenssoziologie entspricht die Ebene der Performativität derjenigen der „performativen Performanz“ (Bohnsack 2017, Kap. 3.3; 2020, u. a. Kap. 7). In ethnographischer Perspektivierung nehmen Schulz & Cloos (2015) auf dieser Ebene z. B. in den Blick, wie der professionelle Gegenstand – das lernende

Kindergartenkind – in verfahrensgestützter Beobachtung hervorgebracht wird. Schoyerer u. a. (2020) wiederum rekonstruieren vergleichend die gemeinsamen und sich unterscheidenden Praktiken der professionellen Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege. Jooß-Weinbach (2012) und Bischoff (2017) kombinieren Dispositions- und Performativitätsforschung, indem sie mit der Dokumentarischen Methode über Interviews und Videobeobachtungen die Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns (Jooß-Weinbach 2012) oder die Bedeutung des herkunftsspezifischen, primären Habitus für das professionelle Handeln rekonstruieren (Bischoff 2017). Bohnsack spricht in diesem Sinne mit Bezug auf die Professionsforschung von der „Komplementarität des interaktionsanalytischen² und des berufsbiografischen Zugangs“ (vgl. auch den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band sowie Bohnsack 2020, Kap. 7). Der Erkenntnisgewinn dieser Studien ergibt sich besonders daraus, dass *gerade nicht* schon im Vorhinein feststeht, wie frühpädagogische Praxis vermeintlich zu sein hat.

3 Differenztheoretische Überlegungen zu einer relationalen und feldtheoretisch verankerten Professionsforschung

Auf Basis der bisherigen Überlegungen wird nachfolgend dafür geworben, innerhalb der Professionsforschung, die professionstheoretisch verankert ist und professionelles Handeln empirisch fokussiert, eine relationale Perspektive einzunehmen. Hierfür werden zunächst differenztheoretische Überlegungen und anschließend feldtheoretische Erweiterungen professionstheoretischer Annahmen diskutiert. Insbesondere Nittel (2002, 253) hat im Sinne einer differenztheoretischen Betrachtungsweise für eine „Entkopplung der Kategorien Profession – Professionalisierung – Professionalität“ plädiert. Denn hierdurch könne „der positive Effekt erzielt werden, Vermischungen auf der Ebene des Gegenstandsbezugs ([z. B.] Struktur versus Prozess[perspektive]) und des Verwendungszusammenhangs ([bspw.] Theoriebildung versus berufspolitische Verwertung) zu umgehen“ (ebd.). Cloos (2014; 2016) argumentiert für eine differenztheoretische Unterscheidung

2 Auch frühpädagogische Interaktionsstudien (u. a. Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018; Kallfaß 2022 und ihr Beitrag in diesem Band) können zu dieser Art Performativitätsforschung gezählt werden. Gleichwohl diese Arbeiten nicht explizit an klassischen Professionstheorien orientiert sind, richten sie ihren Analysefokus auf die Bedingungen, Dynamiken und Wirkungen der Hervorbringung von pädagogischer Praxis. Jene Forschenden verfolgen ihre Wissensarbeit hierbei nicht als rein gegenstandstheoretisch verankerte „Trockenübung“ (vgl. Nentwig-Gesemann in diesem Band). Indem sie sich bei der Interpretation mit Hilfe der Kategorien der Interaktionsorganisation im Rahmen der Dokumentarischen Methode der eigenlogischen Strukturierung des pädagogischen Alltags widmen, leisten sie einen ebenso empirisch fundierten Beitrag zum Verständnis der Logik von professioneller Praxis auf der Ebene der performativen Performanz, so wie es für diesen Forschungsstrang charakteristisch ist.

zwischen empirischen Beobachtungen professionellen Handelns und Deutens auf der einen und professionspolitischen Ansinnen, die auf eine vermehrte gesellschaftliche Anerkennung der Profession zielen, auf der anderen Seite. Er plädiert ebenso dafür, Professionalisierung nicht als ein ausschließliches Projekt des Ausbaus individueller Kompetenzen von Fachkräften, sondern als einen *mehrdimensionalen* Prozess zu betrachten (vgl. auch Friederich & Schoyerer 2016). Professionelles Handeln würde aus dieser Perspektive relational zu seinen gesellschaftlichen und berufsfeldspezifischen Bedingungen und demnach auch zu den in einem Professionsfeld beobachtbaren kollektiven Entwicklungen, Normen, Interaktionen und Akteur:innen ins Verhältnis gesetzt. Differenztheoretisch realisiert sich professionelles Handeln (unabhängig von der Frage nach Professionalität) vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen in spezifischen Professionsfeldern, die durch eine spezifische Berufskultur geprägt und wiederum gesellschaftlich kontextualisiert sind (Terhart 1996).

Eine differenztheoretisch ausbuchstabierte *und* feldtheoretisch verankerte Professionsforschung ist jedoch bislang nur skizzenhaft beschrieben worden (Cloos 2016). Es finden sich in der Kindheitspädagogik allerdings Forschungsprojekte, die eine feldtheoretische Perspektive eingenommen haben.

Erstens finden sich Studien, die die Konstitutionsbedingungen professionellen Handelns rekonstruieren und dabei auf Basis des jeweiligen Samples durch feldinterne Kontrastierungen Generalisierungen in Bezug auf das Professionsfeld vornehmen (z. B. zur Krippe Jooß-Weinbach 2012). Diese Studien reflektieren zwar die feldspezifischen Kontextbedingungen professionellen Handelns, binden diese Perspektive jedoch nicht empirisch zurück. Daneben finden sich handlungsfeldvergleichende Studien (zur Konzeptionalisierung handlungsfeldvergleichender Perspektiven: Cloos & Schulz 2012; Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 32ff.), die Erhebungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern vornehmen, den Handlungsfeldvergleich empirisch systematisiert einbinden und die Konstitutionsbedingungen professionellen Handelns in diesen Feldern komparativ ausarbeiten (Schoyerer, Frank & Jooß-Weinbach 2020).

Um dem Problem der Reifizierung, d. h. einer vorab unterstellten Vergleichbarkeit der Felder (Dinkelaker, Idel & Rabenstein 2011, 275), zu begegnen, zielen weitere Studien darauf ab, die in spezifischen Professionsfeldern hervorgebrachten Normen zu rekonstruieren. So untersuchen bspw. Jergus & Thompson (2017a), wie in der Frühpädagogik durch Fortbildungen neue pädagogische Orientierungen als Diskurspositive³ greifen und in das Selbstverständnis von Erzieher:innen übergehen (vgl. Jergus & Thompson 2017b, 14). Die Autor:innen gehen davon

3 Die sozialwissenschaftliche Diskursforschung nimmt Regeln und Regelmäßigkeiten des Diskurses, seine gesellschaftliche Verankerung und historische Transformation in den Blick. Sie stellt Fragen nach den Anordnungsprinzipien und Zusammenhängen, in denen Aussagen des Diskurses zu Tage treten.

aus, dass Selbstverständnisse feldspezifisch sind und „der frühpädagogische Bereich gegenüber anderen Domänen des Bildungswesens durch verschiedene Spezifika gekennzeichnet ist“ (Jergus 2017, 321). In Anlehnung an den Feldbegriff von Bourdieu gehen sie ebenso davon aus, dass solcherart Selbstverständnisse relational entstehen (vgl. ebd.) sowie „strukturiert und nicht frei wählbar“ sind (Jergus & Thompson 2017b, 16). „Obgleich von allen dem Feld zugehörigen Positionen bereits eine Gemeinsamkeit geteilt wird, ist damit kein konsensueller oder eindeutiger Zusammenhang innerhalb eines Feldes gegeben: Es wird darum gerungen, was unter ‚Bildung‘, was unter ‚Kind‘, was unter ‚Kindgemäßheit‘ etc. zu verstehen sei. Und es ist gerade dieses Ringen, das ein Feld etabliert“ (ebd., 17). In unserem Forschungsprojekt zu kindheitspädagogischen Teamgesprächen (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019) haben wir – im Anschluss an diese Überlegungen – eine professions- und differenztheoretisch sensibilisierte, relationale und handlungsfeldvergleichende Forschungsperspektive eingenommen, die wir nachfolgend skizzieren werden.

4 Professionsforschung und mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption

Vor dem Hintergrund dieser ausschnittshaften Darlegung differenztheoretischer Überlegungen scheint ein empirisches Unterfangen, welches diese zeitgleiche Unterscheidung und Verknüpfung von Begriffen berücksichtigen will, als deutliche Herausforderung auf. Denn ein Forschungsansatz, der hier anschließen möchte, kann nun weder die zuvor beschriebenen Begriffe *Professionalität* – *Profession* – *Professionalisierung* einfach als analytische Kategorien voraussetzen, noch diese in ihrer Mehrebenen bezogenen Verquickung *nicht* ernst nehmen. Somit wird sich in diesem Beitrag der Frage gewidmet, welche Variante einer mehrdimensionalen Analyse für alternative Beschreibungsformen professionellen Handelns und Deutens hier differenztheoretisch Sinn macht, wie analytische Kategorien derart relationiert werden können, dass sie professionelles Handeln und Deuten nicht allein als Leistungen individueller Akteur:innen (z. B. Professionalität als Disposition und Performanz) oder als Summe individueller Leistungen (z. B. Professionalität als *Kompetenz* eines *professionellen Systems*) aufschließen, sondern vor diesem Blickraster *feldspezifisch* – und d. h. vor allem auch kollektiv – überhaupt empirisch Gültigkeit erlangen können.

Im Projekt *Fallarbeit und Fallperspektiven. Eine komparative Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kindheitspädagogischer Handlungsfelder*⁴ haben wir als

⁴ Das Projekt wurde in der Laufzeit Oktober 2014 bis September 2017 vom Land Niedersachsen im Rahmen des Förderprogramms PRO*Niedersachsen gefördert und an der Universität Hildesheim (am Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen) von Peter Cloos (Projektleitung), Frauke Gerstenberg und Isabell Krähnert durchgeführt (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019).

Antwort auf diese Frage eine mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption im Rahmen der Dokumentarischen Methode im Anschluss an Bohnsack (2014) und als Heuristik zur Analyse unserer Daten ausgearbeitet. Über eine komplexe komparative Analyse von insgesamt 40 Teamgesprächen von Teams aus unterschiedlichen kindheitspädagogischen Einrichtungen (Krippe, Kindertageseinrichtung, Familienzentrum, Frühe Hilfen, Freizeit- und Kulturarbeit) haben wir für die Konturierung von Feldlinien innerhalb dieser Feldkonzeption (Abschnitt 4.1) folgende Form der Relationierung analytischer Kategorien in den Blick genommen: Die *Normen der Handlungsfelder – als Rollen und Identitätsimperative* – sowie *handlungsfeldspezifische Normen der formalen Ausgestaltung der Teamsitzungen* und die *Fälle und Zuständigkeiten der Handlungsfelder*. In den folgenden Kapiteln werden diese Dimensionierungen handlungsfeldspezifisch in Bezug auf *Kindertageseinrichtungen* vorgestellt und erläutert, was wir im Kontext der Studie im Rahmen dieser entwickelten Heuristik anhand der untersuchten Teamgespräche beobachten konnten.

4.1 Mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption

Im zuvor genannten Forschungsprojekt haben wir übergreifend nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden kindheitspädagogischer Handlungsfelder gefragt. In dem Zusammenhang wurde im Anschluss an Bohnsacks Auslegung von Bourdieus Feldbegriff, dieser als „Forschungsstil“ (vgl. Bohnsack 2014, 51) der Studie konturiert. Dem Forschungsteam war es ein Anliegen, den Feldbegriff hierbei nicht „in einem grundbegrifflich-kategorialen Sinne“ (ebd.) auszulegen, sondern insbesondere dafür einzusetzen, die Logiken des zirkelhaften Erkennens bei der Darstellung der soziogenetischen Interpretationsleistungen (Bohnsack 2018) und der sich hieraus ergebenden Ergebnislinien transparent mitzuführen. Darüber sollte zugleich verdeutlicht werden, inwiefern der Abstraktionsgrad im komparativen Vorgehen steigt und sich das hierfür herangezogene „Tertium Comparationis“ (Nohl 2007, 263) sukzessive wandelt. Ziel war es, dass unsere sinn-genetischen Rekonstruktionen letztlich nicht derart verstanden werden, dass sie in die Bestimmung von typischen Handlungsfeldern⁵ münden (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 86).

Um dieses naheliegende Missverständnis zu umgehen, haben wir uns darum bemüht, die sich infolge des komparativen Analyseprozesses immer komplexer aufschichtenden Ergebniskomponenten als *Anfragen an Feldlinien* zu formulieren und diesen anhand der Empirie – *über Relationierung* – Plastizität zu verleihen (vgl. ebd.). Forschungspraktisch sind wir dieser Idee nachgekommen, indem wir uns im analytischen Vorgehen stets vergegenwärtigt haben, in welches „Netz von Relationen“ (Bourdieu 1996, 262; zit. nach Bohnsack 2014, 51), d. h. in

5 Vielmehr liegen sie bildlich gesprochen ‚quer‘ zu den Handlungsfeldern der Kindertageseinrichtungen, der Frühen Hilfen und der kultur- und freizeitpädagogischen Arbeit mit Kindern.

welche Erfahrungsdimensionen (z. B. Komponenten von Orientierungsrahmen, organisationalen Verhältnisbestimmungen sowie Artefakt- und Feldbezüge), der Untersuchungsgegenstand *Teamsitzung* eingebunden ist (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 83).

So haben wir das Feld im Kontext der Projektinterpretationen eher als funktionales Äquivalent zu Bourdieus Feldbegriff konzeptioniert (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 86). Funktional bedeutet, dass die mehrdimensionalen Analysen des Datenmaterials über *Formen der Relationierung* vor allem *methodisch systematisiert* wurden.⁶ Das Feld – verstanden als Relationennetz – sollte hierüber einerseits über die typenspezifisch bestimmten Funktionsbedingungen des Untersuchungsgegenstandes Teamgespräch hinaus beschrieben werden. Diese Funktionsbedingungen haben wir als „basistypisches“ Bezugsproblem (vgl. Bohnsack 2007, 237) im Sinne von *Tertia Comparationis*, die sich in den eigenlogisch strukturierten Gesprächspraxen *aller* von uns untersuchten Teams zeigten, (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 252ff.), aber darin jeweils in unterschiedlicher Weise bearbeitet wurden, bestimmt. Andererseits sollte über diese Form der Feldkonzeption verdeutlicht werden, wie sich *die feldspezifische Relationierung in den teamübergreifenden Homologien und Differenzen* und der *mehrdimensionalen Überlagerung* von Erfahrungsdimensionen (z. B. der Organisationspezifika mit der kollektiven Orientierung an spezifischen Positionierungen von Kindern, Eltern usw.) ausdrücken lässt.

Die Logik des Forschens als Form der Relationierung und als Forschungsstil bei der Auseinandersetzung mit dem Feldbegriff – im Sinne eines zirkelhaften Erkennens – auszulegen, bedeutete für uns folglich einerseits die *Tertia Comparationis* als Bezugspunkte für den Vergleich der verschiedenen Ebenen der Empirie anzulegen und andererseits bei der Darstellung der sich hieraus ergebenden Ergebnislinien anschaulich mitzuführen, *auf welche Weise* sich diese – als Bezugspunkte des Vergleichs – dimensionengebunden auch immer mit verändern.

Nach Bohnsack (2014, 34) gibt es drei Varianten der mehrdimensionalen Analyse in der Dokumentarischen Methode, die einander wechselseitig – über ihre jeweiligen Formen der Relationierung – differenzieren können:

1. *die Mehrebenenanalyse* mit u. a. den Kategorien Gesellschaft, Organisation, Interaktion, Individuum,
2. *die Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen und Typen* mit u. a. den Kategorien Gender, Generation, Bildung, Migration etc.,
3. *die Mehrdimensionalität der Kategorienbildung* u. a. im Sinne von Habitus, Norm und sozialer Identität (vgl. ebd.).

⁶ Im Projekt Fallarbeit wurde zunächst eine Teamsitzung eines Teams als Fall bestimmt.

Bei der Feldkonzeption und der damit einhergehenden Rekonstruktionspraxis von Feldlinien ging es uns in unserem Projekt nicht um eine (1.) „Mehrebenenanalyse“ oder eine (2.) „mehrdimensionale Typenbildung“ (Bohnsack 2014, 51), sondern um die analytische Relationierung von z. B. *Norm und Rahmen* im Sinne der (3.) Mehrdimensionalität einer Kategorienbildung *im Kontext der Rekonstruktion der Diskursorganisation* (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 87). Der von uns entwickelte Begriff der Feldlinie ergibt sich innerhalb unserer Feldkonzeption folglich gerade aus der Idee der Relationierung *verschiedener* Analysekatgorien im Rahmen der Dokumentarischen Methode im Sinne von (3.):

(3a) Die Feldlinien haben wir bspw. aus der Analysekategorie der „institutionalisierten Verhaltens- und Identitätserwartungen“, d. h. den „Normen und Rollen“ (Bohnsack 2014, 52) ermittelt. Dabei betonen wir, dass diese Feldlinien unserer Feldkonzeption nach nur in ihrer *empirischen Fassung* – in Form von virtualen Identitätsnormen (vgl. Bohnsack 2017) und als in den Gesprächspraxen der Teamsitzungen prozessierte Normen – zu identifizieren sind. Mit Bohnsack (ebd., Kap. 5.6) legen wir die „virtuale soziale Identität“ im Anschluss an Goffman (1963) hierbei zunächst als Identitätsnorm mit Phantomcharakter aus und setzen voraus, dass die Performanz dieser imaginierten Normfigur in der Praxis nicht wirklich angestrebt werden, oder deren Habitualisierung von den Gesprächsteilnehmenden in den Teamsitzungen zwar anvisiert, aber nicht wie selbstverständlich realisiert werden kann (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 5.6). Darüber hinaus meinen wir mit empirischer Fassung dieser virtualen Identitätsnormen, dass wir stets danach gefragt haben, in welcher *genetischen Beziehung* sie jeweils stehen, wenn es uns um die Konturierung der Feldlinien ging. So ließen sich diese Normen dann von uns als *Normen der Handlungsfelder* interpretieren, die sowohl *Rollen- und Identitätsimperative* umfassen, als auch *handlungsfeldspezifische Normen der formalen Ausgestaltung der Teamsitzungen* innerhalb ihrer *primären* und *sekundären Rahmungen* (zur Rahmenanalyse in der Dokumentarischen Methode genauer Gerstenberg, Krähnert & Cloos 2019, 93ff.; Gerstenberg 2021).

(3b) Darüber hinaus haben wir die Feldlinien über die genetische Beziehung zwischen den handlungsfeldspezifischen *Normen der Formalgestalt* der Sitzungen, den *typenspezifisch, kollektiv erzeugten Fällen* und den in dem Zusammenhang *reklamierten Zuständigkeiten*, d. h. den sogenannten Fällen und Zuständigkeiten der Handlungsfelder als weitere Analysekategorien, bestimmt.

Die analytische Kategorie des Orientierungsrahmens (vgl. Bohnsack 2014, 34) eignete sich in dieser mehrdimensionalen Kategorienbildung aufgrund ihrer Komplexität als übergreifende Kategorie, in deren empirisch-relevantem Bezugsrahmen wir dann die Relation zu den anderen analytischen Kategorien (z. B. der Norm und der primären/sekundären Rahmen) rekonstruieren konnten (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 87).

Im Sinne der neueren Arbeiten von Bohnsack (2017; 2020) wird die Kategorie des Orientierungsrahmens da, wo sie die Beziehung zur Norm in deren unterschiedlichen Ausprägungen (Rollennormen, Identitätsnormen und handlungsfeldspezifische Normen) zur jeweiligen Handlungspraxis integriert und somit also das Spannungsverhältnis von Norm (Orientierungsschema) und Habitus (Orientierungsrahmen) bewältigt, als „Orientierungsrahmen im *weiteren Sinne*“ (ebd.) bezeichnet. Dort, wo sich dies im Rahmen von Organisationen und mit Bezug auf organisationale Normen vollzieht, spricht Bohnsack von *konstituierender Rahmung* (siehe dazu auch die Gesamteinleitung zu diesem Band).

Wir haben diesen Begriff in unserer empirischen Analyse (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019) aufgrund der parallelen Gedankenentwicklung und durch die Referenz auf eine differente Begriffsgeschichte im selben Methodendiskurs, der nur mehr das Potenzial der sozialwissenschaftlichen Methode aufzeigt, nicht verwendet. In unseren Analysen stellt der Begriff „Feldlinie“ jedoch Entsprechungen zum Begriff der „konstituierenden Rahmung“ dar und stimmt im Sinngehalt wesentlich überein.

Insgesamt aber haben wir die Präzisierung der metatheoretischen Kategorien *Orientierungsrahmen* und *Orientierungsschema* als Voraussetzung genommen, um im Sinne von Bohnsack (vgl. Bohnsack 2014, 35) eine Klärung des empirischen Kontextes von Feldlinien, also *der Felder der empirischen Analyse*, anzustreben. In unserer Idee von Feldkonzeption ist zudem davon auszugehen, dass sogenannte Feldlinien – durch Institutionen, Rollenbeziehungen und soziale Identitäten, innerhalb derer die Konzeption des Orientierungsrahmens/Habitus jeweils ihre Erklärungskraft zu entfalten vermag – überhaupt erst konturiert werden können (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 88). Die Dimensionen der Feldlinien sind über diese Feldkonzeption also einerseits *metatheoretisch gefasst* und *als analytische Kategorien spezifiziert* und andererseits als *empirisch generierte Vergleichsdimensionen* zu verstehen (vgl. ebd., 309). Im Folgenden werden wir am Beispiel der Verweise auf das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen diese metatheoretischen Fassungen der Normfiguration (Abschnitt 5.1 und 5.2), der Fallkonstitution und Zuständigkeitsreklamation (Abschnitt 5.3) eingehender thematisieren und anhand empirischer Ausschnitte aus Teamsitzungen dieses Handlungsfeldes veranschaulichen.

4.2 Die Gesprächsmodi der Handlungsfelder als Verweise auf Feldlinien

Die von uns rekonstruierten Gesprächsrahmen aller im Projekt Fallarbeit untersuchten Teamgespräche sind – unter Berücksichtigung professions- und organisationstheoretischer Überlegungen (Schütze 2000; Vogd 2009) – *auf der Ebene der sinngenetischen Typen* als ein spezifisches organisationales Arrangement des Umgangs mit Potenzialität, Ungewissheit und Divergenz zu verstehen, das in drei verschiedenen Gesprächsmodi im Vollzug eingelöst wird (vgl. Cloos, Gerstenberg &

Krähnert 2019, 259ff.). Konstitutiv für diese von uns herausgearbeiteten Rahmen ist, dass Zwänge und Erwartungen (Normen) weniger als exteriore Zumutungen sichtbar werden, aber gleichwohl die Teamsitzung als organisationales Verfahren grundieren, welches vor allem darauf ausgerichtet ist, die Normen der Bearbeitbarkeit und Arbeitsfähigkeit – auch und vor allem über das Einschwingen in eine kollektiv getragene Fallperspektivierung – einzulösen (vgl. ebd., 287). Dies lässt sich auch als konstituierende Rahmung bezeichnen (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 4). Die für diese Praxis konstitutiven Normen konnten hier folglich als implizite erschlossen werden. Sie liegen in ihrer prozessierten Form vor, werden kaum explizit aufgerufen und es wird sich selten explizit darauf verpflichtet. Sie können damit folglich auch als *Normen der Organisation* gefasst werden. Sie stellen im Kontext dieser Rahmung zunächst *das Organisieren der Organisation* sicher (vgl. hierzu Gerstenberg, Krähnert & Cloos 2019, 107f.). Eine so gefasste „Normierung“ und das damit verbundene Problem des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus sei nach Bohnsack (2020, 38) zwar „ein ubiquitäres Problem der Handlungspraxis“, erfahre in Organisationen allerdings noch eine „Verdoppelung“ (ebd., 39). Organisationale Akteur:innen arbeiten sich demnach nicht nur an „gesellschaftlichen, institutionalisierten Normen, Rollen und Identitätserwartungen“ ab, sondern auch an denen der Organisation, an ihren „kodifizierten Normen“, an ihren „organisationsinternen Identitätswürfen respektive Identitätsnormen“ (ebd., 39). Das Handeln in Organisationen findet folglich auch unter Bedingungen einer *doppelten Normierung* statt, in dem sich Gesellschaft und Organisation in die Handlungspraxis organisationaler Akteur:innen einschreiben. Insofern sind die Normen dieser beiden Ebenen ebenfalls für das sprachliche Handeln in organisationsgebundenen Teamgesprächen als konstitutiv anzunehmen. Hieran anschließend lässt sich argumentieren, dass die von uns identifizierten Feldlinien – in Form von virtualen (Identitäts-)Normen – als Verweise auf eine *dritte Ebene der Normierung – auf das Handlungsfeld* – gelesen werden können und demzufolge von einer *dreifachen oder ternären Normierung*⁷ die Rede sein kann. Diese Normen des Handlungsfeldes umfassen dabei Rollen- und Identitätsimperative ebenso wie handlungsfeldspezifische Normen der formalen Ausgestaltung der Teamsitzungen. Im Folgenden soll nun ausgeführt werden, welche spezifischen Normreurse identifiziert werden konnten, die über diese organisationalen Normen hinaus als konstitutiv für das *Verfahren* der Teamgespräche verstanden werden können

7 Wobei hier nachträglich anzumerken ist, dass „ternäre Normierung“ auch missverständlich aufgefasst werden kann, da in der praxeologisch-wissenssoziologischen Lesart der Norm diese niemals ohne die Praxis (Habitus) zu denken ist. Gleichwohl es uns mit „ternär“ um den wesentlichen Verweis auf die empirische Lagerung dieses Norm-Praxis-Verhältnisses ging, fasst Bohnsack dies bereits wesentlich präziser in der Referenz auf die Verdoppelung der Doppelstruktur der Relation von Norm und Habitus (sei es auf der organisationalen oder der gesellschaftlichen Ebene) (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 4).

– und von uns, auf diese Weise operationalisiert –, als Feldlinien des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtung rekonstruiert werden konnten. Hierbei geht es uns folglich nicht darum, *ob* diese Norm von den Akteur:innen eingelöst wird und damit *tatsächlich* von einer *Professionalisierung* der Teams die Rede sein kann, sondern darum, auf welche *virtuale* Norm die *Teampraxis* handlungsfeldspezifisch zustrebt⁸, bzw. welche Norm *die Praktiken* der untersuchten Teamdiskurse *handlungsfeldspezifisch motorisiert* (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 291).

5 Feldlinien der diskursiven Praxis des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen

In unserer Studie haben wir auf Basis des Vergleichs von Teamgesprächen kontrastierende Feldlinien der diskursiven Praxis von drei kindheitspädagogischen Handlungsfeldern herausgearbeitet. Um verstehen zu können, auf welche virtuelle Norm die Teampraxis handlungsfeldspezifisch zustrebt, mussten wir allerdings zunächst nachvollziehen, was den Teamdiskurs in kindheitspädagogischen Teamgesprächen organisationsspezifisch grundiert (im Folgenden Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 302). Im Rahmen unserer Forschungspraxis sinngenetischer Typenbildung haben wir eine übergreifende Homologie bzw. Basistypik herausgearbeitet und in diesem Zusammenhang die potenzielle Fallüberwältigung als zentrales konstitutives Bezugsproblem von Teamgesprächen bestimmt (zum Fallbegriff auch Bergmann 2014). Das heißt, Teamgespräche als organisationale Verfahren laufen, dieser Figuration des Bezugsproblems nach, grundsätzlich auf eine Fallsicherung zu. Als Reaktion auf das damit einhergehende Ungewissheitspotential werden die im Teamdiskurs erzeugten Fälle jeweils über diskursive Praxen als bearbeitbar entworfen und hierüber die Bewältigung der Fälle sichergestellt. Hinsichtlich der Teamdiskurse ließen sich typenspezifische Varianzen dieser Praxis der Fallsicherung ausmachen. So wurden in unserer Studie drei Gesprächsmodi herausgearbeitet, die beschreiben, wie Teams sich in ihrer Gesprächspraxis als arbeitsfähig entwerfen: Im Arbeitsmodus „Großsprechen“ halten sich Teams über Distinktion arbeitsfähig, im Modus „Einsprechen“ über das Erfüllen des Programms ihrer Organisation und im Modus „Zwiesprechen“ durch Balancieren zwischen Aufgabenerledigung und Zuständigkeitsflexibilität (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 259ff.).

Die Logiken dieser Gesprächsmodi sind mit virtualen Normfiguren resp. Identitätsnormen gekoppelt, an denen sich die in den jeweiligen Handlungsfeldern (Kindertageseinrichtungen, Frühe Hilfen und kultur- und freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern) beruflich Tätigen in der Mehrheit ausrichten. Das Handlungsfeld

⁸ Um ein weiteres, mögliches Missverständnis vorwegzunehmen: ‚Zustreben‘ ist in diesem Sinne natürlich nicht essentialistisch gemeint.

Kindertageseinrichtungen haben wir insgesamt als *rezeptives Feld* empirisch ausgearbeitet. Für diese Feldfigur ist die Logik der Sicherung einer grundlegenden Selbstbearbeitung der Feldakteur:innen zentral.⁹

5.1 Die Norm der Formgestalt

In den rekonstruierten Teamgesprächen des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen wurde die Bereitschaft der Feldakteur:innen deutlich, Professionalisierungserwartungen möglichst umfassend zu entsprechen. Dies ist bereits über die Formalgestalt der Teamgespräche erkennbar. Im Vergleich zu den beiden anderen Handlungsfeldern¹⁰ konnten wir beobachten, dass explizit formalisierte, kommunikative Wissensbestände in Vorträgen, Gruppenarbeiten, Diskussionsrunden und auf internen Fachtagen verhandelt wurden und sich dabei auf Fachbücher, Weiterbildungsfilme, Qualitätshandbücher und Konzeptionen bezogen wurde. Zum Einsatz kamen methodische Instrumente wie z. B. Beobachtungsbögen. Teamsitzungen dieses Handlungsfeldes erscheinen somit als Orte der gegenseitigen (Fach-)Wissensvermittlung und der Auseinandersetzung mit im kindheitspädagogischen Professionalisierungsdiskurs als bedeutsam markierten Wissensbeständen und Normvorgaben. In diesem Sinne haben wir die Teamgespräche „dieses Handlungsfeldes auch als Orte der kollektiven Verhandlung von Optimierungsimperativen“ (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 289) gefasst.

In der Krippe *Regenbogen*¹¹ präsentiert bspw. *Dorothea Kamps* ihren Kolleg:innen Ausschnitte aus einem Buch zum Thema Ernährung:

DK: Ähm, ja. Das gemeinsame Essen in der Krippe ist für Kinder ein schönes und wichtiges Gemeinschaftserlebnis. Die Kinder essen mit allen Sinnen, also auch mit den Fingern. Dadurch begreifen – in Häkchen – sie das Essen, der Abstand vom Teller zum Mund wird so erfahren und später mit Löffel beziehungsweise Gabel erweitert. (.) Wir müssen bei den Kindern unter einem Jahr auf einige Dinge achten. Zum Beispiel (.) keine Nüsse, Kuhmilch erst ab dem vierten Monat, dadurch sinkt das Allergierisiko, (.)

9 In den Frühen Hilfen haben wir als virtuelle Identitätsnorm handlungs-, interventions- und grenzarbeitsfähige Netzwerkakteur:innen herausgearbeitet. Das konstitutive Bezugsproblem wird hierbei über die Fallarbeit an Handlungsfeldgrenzen bearbeitet. Im Handlungsfeld der kultur- und freizeitpädagogischen Arbeit mit Kindern haben wir die lässigen Gestalter:innen der Angebote als virtuelle Identitätsnorm identifiziert. Der Begriff ‚lässig‘ rekurriert hierbei auf die adressierte Norm der Zwanglosigkeit.

10 Explizit formalisiert bedeutet hier, dass auf Grundlage einer Tagesordnung und im Rahmen vorbereiteter Inputs Themen besprochen werden. Im Handlungsfeld Frühe Hilfen konnten wir die Norm der Formgestalt der implizit formalisierten Rahmen beobachten. Hier wird ein Ort geschaffen, an dem stärker situativ die Bearbeitbarkeit von Fällen entlang multiperspektivischer Verhandlungen sichergestellt wird. Teamgespräche in der kultur- und freizeitpädagogischen Arbeit erschienen als nicht formalisierte Orte der zwanglosen Zusammenkunft zum Austausch, Plausch und zur Planung von Angeboten.

11 Alle Eigennamen sind maskiert, d. h. durch Pseudonyme ersetzt.

Das auf diese Weise präsentierte Wissen wird über das Format *Referat* als relevant und legitim gerahmt. Auf diese Präsentation folgen im Teamgespräch keine kritischen Nachfragen. Vielmehr wird ein „Einsprechen“, d. h. ein Rekurs auf die normativen Programme (ebd., 259ff.), mit Bezug auf die vermittelten Ernährungsnormen, die vom Team zu beachten wären und die als bearbeitbar angenommen werden, kontinuierlich fokussiert. Dem grundgelegt ist eine Selbstadressierung der pädagogischen Fachkräfte als Lernende, die darüber als entwicklungsbedürftig *und* entwicklungsfähig aufscheinen. Lernen bedeutet in diesem Sinnzusammenhang eine möglichst *bruchlose Normadaption* zu erreichen. Vor dem Hintergrund dieser Feldlogik werden normative Implikationen nicht mit der offenen Aushandlung von Widersprüchen begrüßt, sondern es wird sich an ihnen vorauseilend ausgerichtet.

Bei der Besprechung der Ergebnisse der Beobachtung eines Kindes (vgl. im Folgenden ebd., 265f.) erfüllt das Team *Famzet* wiederum die Aufgabe, einen Beobachtungsbogen auszufüllen, der durch Kategorien vorstrukturiert ist. Schlagwortartig werden die Begriffe des Bogens vom Team aufgerufen:

ZG: Also emotionale //Wohlbefinden//
 YW: //Ja, das wissen// wir ja gar nicht, jetzt.
 ZG: Ja, und das ka/ das/
 YW: Das lassen wir jetzt offen. (.)
 ZG: Ist auf jeden Fall zum Beispiel/ Bildungsbereiche ist ähm (.) Körperbewegung und Gesundheit?
 YW: Mhm (bejahend).
 ZG: Sprache und //sprechen?//
 YW: //Ja.// (.)
 ZG: Äh //lebenspraktische Kompetenzen//
 YW: //Mhm (bejahend).// (..)
 ZG: Ästhetische Bildung. Natur- und //lebensfördernd?//
 YW: //Ja.// ?

Auch hier geht es bei der Prozessierung des Beobachtungsbogens darum, dessen normativen Vorgaben zu folgen und sich durch Bestätigung im Team der Aufgabenerledigung formal zu versichern. Selbst wenn z. B. im Fall der Bogenkategorie *emotionales Wohlbefinden* nicht vorhandenes Wissen festgestellt wird, erfolgt keine anschließende Problematisierung, sondern der Bogen wird stetig weiter prozessiert. Es wird eine möglichst reibungslose Verarbeitung angestrebt und der Bogen darüber gültig gesprochen. Pointiert formuliert: Das Team dieses Handlungsfeldes stellt sich ebenfalls ganz in den Dienst der organisationalen Praxis des Umgangs mit der Norm dieser Formgestalt des Bogens.

5.2 Die virtuelle Normfigur des sich selbst professionalisierenden Akteurs

Als zentrale virtuelle Identitätsnorm haben wir für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen die:den sich selbst professionalisierende:n Akteur:in rekonstruiert. Die Ausrichtung an dieser Normfigur drückt sich geradezu über eine *Normbungrigkeit* aus (vgl. ebd., 291). D. h., die Lösung des Bezugsproblems der potenziellen Fallüberwältigung wird hier typischerweise im Sinne des Erhalts von Arbeitsfähigkeit durch die Performance von Bereitwilligkeit im Lernen aufgelöst. Teamsitzungen erscheinen darüber als Orte der Versicherung des eigenen Tuns und der Aufführung einer sich selbst professionalisierenden oder bereits professionalisierten Praxis auf, bzw. auch als kollektive Beobachtungsräume einer sich in dieser Selbstprofessionalisierungsarbeit befindenden professionellen Praxis. So macht sich die Praxis auf diese Weise *selbst zum Gegenstand* und adressiert sich sowohl als entwicklungsbedürftig, als auch entwicklungsfähig.

Das Teamgespräch der Kita *Landhaus* wird bspw. mit der Aufforderung der Leitung *Erika Blogsdorf* an das Team eröffnet, die Buchstaben des Kindes-Namens mit positiven Eigenschaften zu versehen:

EB: Sven, und wir bemühen uns immer, dem Namen/in den Buchstaben des Namens positive Adjektive zu geben, //(gut?)// (...)
 UP: //Spontan.//
 RD: //Selbstbewusst.//
 MG: //Selbstbewusst.//
 EB: //Selbstbewusst.//
 CH: //Selbständig.//
 MG: //Besser.//
 CH: Selbständig. (lacht)
 UP: Alles.

Gegenüber den Kolleg:innen macht die Leiterin damit explizit relevant, das Kind im Rahmen positiver Zuschreibungen zu verhandeln und einen positiven Blick auf das Kind einzuüben. In der Formulierung sich zu „bemühen“ und der Rückversicherung der Leitung in Form einer Frage („gut?“) wird zugleich auch der starke Aufführungscharakter dieser von ihr vorgeschlagenen Praxis des positiven Sprechens deutlich: Wenn sich um etwas explizit bemüht werden muss, ist es noch nicht in der Handlungspraxis enacted. Es bedarf dann einer kommunikativen Verständigung darüber, dies als angestrebtes Ziel dem Kollektiv gegenüber vor Augen zu führen und es als solches gemeinsam abzusichern (vgl. Gerstenberg 2017, 139f.; Gerstenberg 2021, Kap. 4.2.1). Dabei scheint es weniger darum zu gehen, *Sven* als Kind zu verstehen, als vielmehr einen veränderten Blick auf Kinder einzutrainieren. Widerspruchslos wird diese Übung sodann vom Team vollzogen.

Die Anforderung sich selbst zu professionalisieren wird auch in Ausschnitten von Teamsitzungen deutlich, in denen die Ergebnisse der verfahrensgeleiteten Beobachtung (hierzu auch: Cloos & Schulz 2011) von Kindern besprochen werden. Die pädagogischen Fachkräfte *Katrin Kempe*, *Xenia Klement* und *Hannah Hartwich* des Integrationsteams *Heiliger Petrus* machen es sich zur Aufgabe, über das Kind *Jennifer* zu sprechen:

- HH: Also wir hatten für heute jetzt äh vor oder haben vor, über *Jennifer* zu sprechen, weil wir da dieses Elterngespräch anstehen haben. Wir haben schon mal (.) äh ein paar äh (.) Notizen uns gemacht und das müssten wir jetzt nochmal ordentlich aufschreiben, denke ich. //Ne?//
- KK: Das wird jetzt nochmal //sortiert und dann//
- XK: //Ja, in diesen// Bogen dann eingetragen.
- KK: Für uns übersichtlicher und vor allen Dingen für das Gespräch dann auch übersichtlicher, damit wir also wirklich auch dann alle Punkte ansprechen können, die wichtig sind. Und das sollten wir jetzt machen.
- XK: //Ja//

Das Gespräch ist bereits vorbereitet („Notizen gemacht“). Für die Besprechung scheint wichtig zu sein, dass alles „ordentlich aufgeschrieben“ und „sortiert“ wird. Dieser Anspruch an eine strukturierte Aufgabenerfüllung wird jedoch nicht mit dem Ziel verknüpft, einen fallverstehenden Zugang zum Kind zu erreichen. Es geht vielmehr um die Frage, wie es gelingen kann, sich *in ihrem Verständnis von ‚professionell‘* in einem Elterngespräch präsentieren zu können, indem sie selbst z. B. „alle Punkte ansprechen können, die wichtig sind“. Dass ebenso an das Handlungsfeld die Norm herangetragen wird, durch Beobachtungsverfahren einen verstehenden Zugang zu Kindern zu erzielen, scheint damit nicht im Widerspruch zu stehen, schließlich sind die Fachkräfte, ähnlich wie das oben genannte Team der Krippe *Regenbogen*, das sich an den Normen eines Ernährungsbuches abarbeitet, nachfolgend im Gespräch darum bemüht, das Kind entlang der Erwartungen des Verfahrens – *für* ein anstehendes Elterngespräch – zu entwerfen. Die Teams dieses Handlungsfeldes folgen also dem Imperativ, „den *eigenen Blick in den Blick zu nehmen* und *an der eigenen Arbeit zu arbeiten* – sich selbst folglich zum Gegenstand, zum Projekt und damit zum eigentlichen Klienten zu machen“ (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 293). Diese Form der Selbstpädagogisierung, im Sinne eines „auf sich selbst gewendeten (pädagogischen) Blicks“ (Starke 2016, 150) scheint der Feldnorm zu entsprechen, *Kinder zu beobachten, bedeute sich selbst zu beobachten* (vgl. ebd., 293). Diese Figuration der Selbstbeobachtung versprache dabei eine „Optimierung des eigenen professionellen Blicks auf den Adressaten“ (Starke 2016, 151).

5.3 Die Fälle und Zuständigkeiten des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen

Zu Beginn des Beitrags wurde als gestiegene Erwartung an das Feld der Kindertageseinrichtungen, ihre stärkere Positionierung als Bildungsorte skizziert. Vor diesem Hintergrund wäre zu vermuten, dass es in Teamsitzungen von Kindertageseinrichtungen vordergründig um Kinder und ihre Bildung geht. Auch wenn dort fortwährend über Kinder gesprochen wird, Beobachtungen ausgewertet und Kinder entlang von Kompetenzrastern entworfen werden, geht es unseren Rekonstruktionen nach jedoch in den Teamsitzungen nicht grundlegend darum, Kinder und ihre Bildungsprozesse *zu verstehen*. Teamsitzungen des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen werden nicht vorrangig dazu genutzt, um potenzielle (Entwicklungs-)Defizite der Kinder, ihren Förder- und Unterstützungsbedarf samt anhängender Interventionsmöglichkeiten zu eruieren oder einem vertiefenden Einzelfallverstehen zuzuarbeiten. Kinder werden nicht als zentraler Fall dieser Teamgespräche positioniert; vielmehr erscheinen sie als *Medium von Selbstprofessionalisierung*.¹² Vor dieser Folie wird das sich selbst professionalisierende Team¹³ als feldspezifischer Fall erzeugt, welches sich vor allem dafür zuständig erklärt, Selbstbearbeitung im Sinne einer *Selbsterziehung* zu betreiben. Hierfür bedarf es der Normimplementierung in die Einrichtung und der Arbeit an der Prozessierbarkeit dieser Normen, selbst bei zuwiderlaufenden Normimplikationen.

6 Bewegungen im rezeptiven Feld – Ausblicke auf eine feldbezogene und empirisch angereicherte Professionstheorie?

Im Beitrag wurden auf Basis einer Systematisierung professionsbezogener Forschungsstränge in der Kindheitspädagogik differenztheoretische Überlegungen angestellt, die die Möglichkeiten der Verquickung und Entkopplung der Begriffe *Profession – Professionalisierung – Professionalität* diskutiert haben. Nach dieser Idee erscheint es wenig sinnvoll, allgemeine professionsbezogene Kategorien auf spezifische Praxisfelder zu übertragen und hierbei vorab zu bestimmen, was dort

12 Demgegenüber scheinen Kinder in den Teamgesprächen der Frühen Hilfen als Gegenstand basaler Sicherung auf. Für die kultur- und freizeitpädagogische Arbeit lässt sich feststellen, dass Kinder hier als Medium der Bestandssicherung positioniert werden.

13 Im Feld der Frühen Hilfen ließ sich als zentrale Zuständigkeit die Klientelbearbeitung im Sinne ihrer basalen Sicherung ausmachen. Als handlungsfeldtypische Fälle wurden hier zumeist die Mütter als Klientinnen besprochen. Der typische Fall des Handlungsfeldes der freizeit- und kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern entspricht dem Planen und Disponieren von Aktivitäten, Angeboten und Produktionen, die von den Teammitgliedern für Kinder als attraktiv und für weitere Akteur:innengruppen als präsentationsfähig identifiziert werden. Kinder sollen dabei in die Aktivitäten möglichst zwanglos, aber in großer Anzahl eingegliedert werden.

jeweils als professionell zu gelten hat. Insbesondere in der Kindheitspädagogik würde dies dazu führen, die Professionalisierungsbedürftigkeit von Praxis zu markieren und damit auch das Anerkennungsdefizit des Feldes zu verstärken, zumal hier (bildungs-)politische und (fach-)wissenschaftliche Transformationserwartungen auf feldspezifisch differierende Logiken und konstitutive Bezugsprobleme treffen, die die Implementationsmöglichkeiten und -neigungen der Akteur:innen dieses Handlungsfeldes bestimmen.

Auf Basis dieser Gedanken wurde eine differenztheoretische Unterscheidung zwischen empirischen Beobachtungen professionellen Handelns und Deutens und professionspolitischen Ansinnen, die auf eine vermehrte gesellschaftliche Anerkennung der Profession zielen, propagiert und ein hieran anschließender Forschungsansatz vorgeschlagen, der die zuvor beschriebenen Begriffe nicht als analytische Kategorien voraussetzt. Auch wurde dafür plädiert, Logiken professionellen Handelns performativitätstheoretisch grundiert zu rekonstruieren, ohne dabei vorab in Aussicht zu stellen, welchen Normen dieses Handeln als professionelles Handeln zu entsprechen hat. Zugleich wurde darauf verwiesen, dass dieses Handeln je feldspezifisch konturiert ist und in diesem Sinne für handlungsfeldvergleichende Studien geworben.

Hieran anschließend wurde mittels der Dokumentarischen Methode ein mehrdimensionales Analyseverfahren aufgezeigt, das im Kontext einer relationalen Feldkonzeption ermöglicht, Normen in dreifacher Weise als gesellschaftlich-institutionalisierte, handlungsfeldspezifische und organisational gerahmte Normen in den Blick zu nehmen. Daraufhin war es möglich, im Rahmen der Rekonstruktion von Teamgesprächen – über die Kontur von Feldlinien – eigenlogisch strukturierte und empirisch fundierte Beschreibungsformen professionellen Handelns zu entwickeln. So zeigen unsere Ergebnisse für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen, dass Professionalität von den Teams darüber erzeugt und belegbar wird,

„dass an sich selbst gearbeitet und sich selbst Entwicklungsbedürftigkeit, -fähigkeit und -willigkeit zugeschrieben wird. Teamsitzungen werden vor diesem Hintergrund als Orte der Aufführung von Professionalisierung und Professionalität – und damit Selbstoptimierung – interpretierbar“ (Cloos, Gerstenberg & Krähner 2019, 293).

Vor diesem differenztheoretisch sensibilisierten Blickraster hat das *Professionell sein* für die Akteur:innen des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen folglich erst dann feldspezifische Gültigkeit, wenn sie sich als Teams ihres eigenen Optimierungsbedarfes nicht nur bewusst sind, sondern dieses Gewahrsein ebenso materialisieren, verbalisieren und darüber Selbstbearbeitungswilligkeit und -fähigkeit aufführen können (vgl. ebd.).

Solch eine feldbezogene, empirisch angereicherte Professionstheorie hebt dann *den Erzeugungsprozess von frühpädagogischer Professionalität* ebenfalls mit hervor. Dieser Prozess wird einerseits gerade dadurch plastisch nachvollziehbar, dass an

der Empirie über diese Feldlinien nachgezeichnet wird, *wie* „das Selbst in ein Verhältnis zur Professionalisierungserwartung des Handlungsfeldes gebracht und auf diese Weise Professionalität aufführbar wird“ (ebd.). Andererseits wird dies als *Vorgang der Praxisicherung* verstehbar, der markiert, wie frühpädagogische Fachkräfte im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen ihre berufliche Praxis *gleichermaßen als professionelle und sich selbst professionalisierende Praxis* vermitteln.

In diesem Sinne verstehen wir unsere Ergebnisse nicht als einen Beleg für eine (noch nicht) professionalisierte Praxis. Vielmehr schließen wir daraus, dass „bildungspolitisch und fachwissenschaftlich forcierte Normvorstellungen und Professionalisierungserwartungen“ (ebd., 316) handlungsfeldspezifisch ausdifferenziert werden müssten. Professionalisierungsmaßnahmen hätten „die jeweils feldspezifischen Identitätsnormen, Zuständigkeitsreklamationen, typischen Fälle und ihnen zugrundeliegenden Kindentwürfe [zu] berücksichtigen“ (ebd.).

So fordern unsere Forschungsergebnisse bspw. angesichts des in den Beobachtungsverfahren prozessierten ‚Blicktrainings‘ auf Kinder, diejenigen Forschungsarbeiten, die sich Professionalisierungsfragen stellen, dazu auf, Studien zum professionellen Fallverstehen (vgl. Bergmann 2014; Braun, Grasshoff & Schweppe 2011) stärker in Kenntnis zu nehmen. Denn sie bieten „Anlass für [die] Überlegung [...], wie ein [...] Zugang zum tieferen Fallverstehen im Feld der Kindertageseinrichtungen angebahnt werden kann“ (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 315).

Das Ergebnis, dass das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen sich darüber hinaus durch eine hohe Rezeptivität bzw. „Normhungrigkeit“ (ebd., 291) auszeichnet, legt eine Reflexion der im Fachdiskurs formulierten Professionalisierungserwartungen nahe. Eine feldorientierte *professionsbezogene Theoriebildung* könnte hier eine produktive Verknüpfung mit solchen Ansätzen eingehen, die professionelle Praktiken bereits unter *Professionalitäts- und diskursethischen* Gesichtspunkten untersuchen und dabei praxeologisch-wissenssoziologisch die Verknüpfungen von *Erwartungsstrukturen* und *habitualisierter* sowie *situativer* Praxis grundlagentheoretisch in den Blick nehmen (vgl. Bohnsack 2020).

Literatur

- Bergmann, J. R. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: J. R. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.): ‚Der Fall‘. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript, 19-36.
- Bischoff, S. (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 225-254.
- Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, 33-55.

- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018): Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 312-328.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 251-294.
- Braun, A., Grafshoff, G. & Schweppe, C. (2011): Sozialpädagogische Fallarbeit. München: Reinhardt.
- Cloos, P. (2014): Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: T. Betz & P. Cloos (Hrsg.): Kindheit und Profession. Weinheim: Beltz Juventa, 100-115.
- Cloos, P. (2016): Professionalisierung der Kindertagesbetreuung. In: T. Friederich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer & C. M. Ueffing (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Weinheim: Beltz Juventa, 18-37.
- Cloos, P. (2020): Kindheitspädagogik als Projekt. In: P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Wiesbaden: Springer VS, 145-158.
- Cloos, P. (2021): Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung. In: A. König (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, 141-160.
- Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (Hrsg.) (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, P., Königeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloos, P. & Schulz, M. (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, P. & Schulz, M. (2012): Differenzen und Gemeinsamkeiten pädagogischer Handlungsfelder. Entwurf einer ethnographisch vergleichenden Forschungsperspektive. In: B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.): Feld und Theorie. Opladen: Budrich, 217-230.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Einleitung. Auf dem Weg zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske+Budrich, 7-20.
- Dick, M. (2016): Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In: M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-24.
- Dinkelaker, J., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2011): Generalisierungen und Differenzbeobachtungen: Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 12(2), 257-277.
- Faas, S. (2010): Erfassung und Analyse frühpädagogischen Professionswissens. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Freiburg im Breisgau: FEL, 219-245.
- Freidson, E. (1979): Der Ärztestand. Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession. Stuttgart: Enke.
- Fried, L. (2012): Programme, Konzepte und subjektive Handlungsorientierungen. In: L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig, & L. Iegle (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, 57-90.
- Friederich, T. & Schoyerer, G. (2016): Professionalisierung des Systems Kindertagesbetreuung. In: T. Friederich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer & C. M. Ueffing (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Weinheim: Beltz Juventa, 38-63.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München: Dt. Jugenddienst.

- Gerstenberg, F. (2017): Arbeiten am Blick. Zur kollektiven Konstruktion von Kindbildern in Teamgesprächen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Thema Übergänge 10(1), 134-146.
- Gerstenberg, F. (2021): Wie organisiert sich die frühpädagogische Organisation? Methodendidaktische Collagen zu Gesprächs- und Interaktionsanalysen organisationaler gerahmter Praktiken in frühpädagogischen Settings. Hildesheim: Dissertationsschrift.
- Gerstenberg, F., Krähnert, I. & Cloos, P. (2019): Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Weinheim: Beltz Juventa, 91-111.
- Goffman, E. (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Jergus, K. (2017): Ausblick: Zwischen Teilnahme und Teilhabe. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, K. & Thompson, C. (Hrsg.) (2017a): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, K. & Thompson, C. (2017b): Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, 1-45.
- Joß-Weinbach, M. (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jugendministerkonferenz (JMK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. (Abrufdatum 17.02.2022).
- Kallaß, A. (2022): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. In: Frühe Bildung 0, 13-21.
- Koch, S. (2017): Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten frühpädagogischen Handelns. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer VS, 177-200.
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Wiesbaden: Springer VS.
- Krähnert, I. (2020): Inklusion im frühpädagogischen Handlungsfeld – Resonanzen der ‚Aktivgesellschaft‘? In: T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 186-194.
- Kubandt, M. & Meyer, S. (2012): Gender im Feld der frühen Kindheit. Online unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Gender_online.pdf. (Abrufdatum: 15.02.2021).
- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten. Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen: Leske + Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, 45-72.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 131-150.

- Neumann, S. (2014): *Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt*. In: T. Betz & P. Cloos (Hrsg.): *Kindheit und Profession*. Weinheim: Beltz Juventa, 145-159.
- Nittel, D. (2002): *Professionalität ohne Profession?* In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 253-286.
- Nohl, A.-M. (2007): *Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation*. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, 255-276.
- Overmann, U. (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.
- Olk, T. (1986): *Abschied vom Experten*. Weinheim: Juventa.
- Schoyerer, G., Frank, C. & Jooß-Weinbach, M. (2020): *Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014): *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas*. Abschlussbericht.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2015): *Professionelle Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen*. In: P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa, 192-206.
- Schütze, F. (1992): *Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession*. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Erziehen als Profession*. Opladen: Leske + Budrich, 132-170.
- Schütze, F. (2000): *Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns*. In: ZBBS 1(1), 49-96.
- Starke, P. (2016): *Selbstbeobachtung als Modus frühpädagogischer Professionalisierung*. In: F. Schmidt, M. Schulz & G. Grasshoff (Hrsg.): *Pädagogische Blicke*. Weinheim: Beltz Juventa, 150-162.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2017): *Kitas leiten und entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Terhart, E. (1996): *Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 448-471.
- Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Rißmann, M. (2016): *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung*. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Der Paritätische Gesamtverband*.
- Vogd, W. (2009): *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2019): *Über WiFF*. Online unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/ziele/beirat/>. (Abrufdatum: 15.02.2021).