

Gabriel Schoyerer · Maria Ihm · Margarete Jooß-Weinbach · Steffen Loick Molina · Lisa Raich

---



## **Qualifizierung in der Kindertagespflege – Bedingungen und Praktiken in der Qualifizierungspraxis**

---

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung  
des Bundesprogramms „ProKindertagespflege:  
Wo Bildung für die Kleinsten beginnt“

Katholische  
Stiftungshochschule  
München



University of Applied Sciences

# Impressum

## **Forschungsprojekt: Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bundesprogramms „ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt“**

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

### **Projektleitung:**

Prof. Dr. Gabriel Schoyerer

### **Wissenschaftliche Mitarbeit:**

Maria Ihm (M.A.)

Prof. Dr. Margarete Jooß-Weinbach

Dr. Steffen Loick Molina

Lisa Raich (M.A.)

### **Projekthomepage:**

[www.wb-prokita.de](http://www.wb-prokita.de)

### **Gestaltung & Druck:**

zellfusion GmbH

Fleischerstraße 3

80337 München

### **Lektorat:**

Textgestaltung Steinborn

Sewanstraße 122

10319 Berlin

Katholische Stiftungshochschule  
München

University of Applied Sciences

Preysingstraße 95

81667 München

Hochschule für angewandte  
Wissenschaften der Kirchlichen  
Stiftung des öffentlichen Rechts  
„Katholische Bildungsstätten für  
Sozialberufe in Bayern“

München, Juli 2022

ISBN 978-3-00-072099-4

### **Autor\*innen:**

#### **Prof. Dr. Gabriel Schoyerer**

ist Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt Pädagogik der Kindheit an der Katholischen Stiftungshochschule München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kindheitspädagogik und Profession, Erziehung und Bildung in Arbeitsfeldern der Kindertagesbetreuung sowie ethnografische Forschung und rekonstruktive Methoden.

#### **Maria Ihm, M.A.**

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Stiftungshochschule München. Ihre Schwerpunkte sind frühkindliche Bildung, Bildung und Gesundheitsförderung in der Kindertagespflege, strukturelle Rahmenbedingungen der Kindertagespflege sowie rekonstruktive Forschungsmethoden.

#### **Prof. Dr. Margarete Jooß-Weinbach**

ist Professorin für Kindheitspädagogik und Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule in München. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Kindheitsforschung, Professionstheorie, pädagogisches Handeln sowie qualitativ-rekonstruktive und ethnografische Forschung in frühpädagogischen Feldern.

#### **Dr. Steffen Loick Molina**

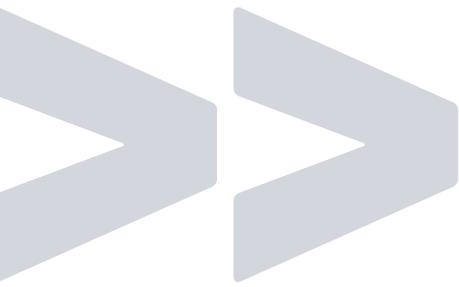
ist wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e.V., München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Soziologie des Körpers und der Kindheit, Geschlechtersoziologie, praxis- und diskurstheoretische Zugänge, Ethnografie, qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung.

#### **Lisa Raich, M.A.**

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Stiftungshochschule München. Ihre Schwerpunkte sind quantitative Erhebungen in der Bildungs- und Sozialforschung, Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik und der Kindertagespflege.

# Inhalt

<b>1. Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>2. Programmatische Kontexte und Rahmungen</b>	<b>7</b>
2.1 Grundverständnis von Kompetenzorientierung im QHB	7
2.2 Zielgruppen- und Teilnehmer*innenorientierung	8
2.3 Theorie-Praxis-Verknüpfung	8
2.4 Organisation und Infrastruktur: Bildungsträger, Fachberatung, Kommune	9
<b>3. Forschungsansatz und Methodik</b>	<b>11</b>
<b>4. Ergebnisse I: Schwerpunkte und Entwicklungen</b>	<b>13</b>
4.1 Die Machbarkeit der Umsetzung von QHB-Qualifizierungskursen	13
4.2 Organisationsebenen	19
4.3 Qualität der QHB-Qualifizierung	22
4.4 Theorie – Praxis – Verzahnung	23
4.5 Digitale Lehr- und Lernformate	25
<b>5. Ergebnisse II: Phänomene im Feld der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen</b>	<b>29</b>
5.1 Entwürfe des (Handlungs-)Felds Kindertagespflege	30
5.1.1 Theoretischer Rahmen: (Handlungs-)Feld Kindertagespflege	30
5.1.2 Kindertagespflegepersonen in All(ein)verantwortung	36
5.1.3 Sicherung der Leistungsfähigkeit durch alltagsintegrierte Selbstsorge	42
5.1.4 Biografie und persönliche Haltung	47
5.1.5 Kindertagespflegepersonen als Grenzgänger*innen zwischen beruflichen und privaten Sphären	53
5.2 Verhandlung pädagogischen Wissens als Übersetzungen	58
5.2.1 Theoretischer Rahmen: Verhandlung des Pädagogischen als Übersetzungen	58
5.2.2 Kategoriale Setzung pädagogischen Wissens	61
5.2.3 Sprechräume zur Verhandlung pädagogischen Wissens	66
5.2.4 Theorie-Praxis-Transfer: Individuums- und Handlungsbezug	73
5.3 Bezugnahmen auf Kindheit(en)	84
5.3.1 Theoretischer Rahmen: Bezugnahmen auf Kindheit(en)	84
5.3.2 Autorisierung des pädagogischen Handelns über das ‚Bildungskind‘	88
5.3.3 Kinder als Entwicklungs- und Bindungskindheiten	95
5.3.4 Fürsorge für das individuelle Kind	99
<b>6. Ertrag der Studie und Ausblick</b>	<b>105</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>108</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>120</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>121</b>



## Vorwort der Autor\*innen

Die vorliegende Studie ist Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Bundesprogramms „ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt“.

Mit dieser Publikation mit dem Titel „Qualifizierung in der Kindertagespflege – Bedingungen und Praktiken in der Qualifizierungspraxis“ legen wir die dritte Broschüre in der Reihe der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Bundesprogramms „ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt“ vor. Mit diesem Programm fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Zeitraum von Januar 2019 bis Dezember 2022 deutschlandweit 47 Modellstandorte (Jugendhilfeträger) zur Stärkung der Betreuungsform Kindertagespflege. Zentrales Ziel ist eine stärkere Profilierung der Kindertagespflege im Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung durch die Steigerung der Qualität dieses Betreuungsangebots. Die Förderung schließt sowohl die Handlungspraxis der beteiligten Akteur\*innen als auch die Weiterentwicklung der strukturellen Handlungsbedingungen vor Ort ein. In diesem Zusammenhang geht es um die Entwicklung und Erprobung tragfähiger Modelle im Rahmen einer kommunalen Gesamtstrategie, von der Effekte einer umfassenden Qualitätsentwicklung ausgehen und die zur inhaltlichen Schärfung und verbesserten Wahrnehmung der Kindertagespflege beitragen sollen.

Die Katholische Stiftungshochschule München führt die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Bundesprogramms ProKindertagespflege durch. In diesem Rahmen soll geklärt werden, welche Maßnahmen zu Effekten führen, die der Entwicklung von Qualität in Kindertagespflege im Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung zuträglich sind. Im Konkreten geht es um die Frage, welche Fördermodule<sup>1</sup> auf welche Weise und unter welchen Bedingungen einen Beitrag zu Qualitätsentwicklung von Kindertagespflege leisten.

Inhaltlich setzen wir uns in der vorliegenden Studie mit der Praxis der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen nach dem kompetenzorientierten Qualifizierungshandbuch<sup>2</sup> (QHB) (vgl. Schuegger et al., 2020) auseinander. Damit widmen wir uns in dieser Publikation dem konzeptionellen ‚Herzstück‘ des Bundesprogramms. Schließlich erfordert die Qualifizierung nach dem QHB nicht nur umfassende Neuerungen und Anpassungen für die Organisationen und Akteur\*innen der Qualifizierungspraxis, sondern konfrontiert auch die Steuerung und Handlungspraxis auf Jugendamtsebene, sich auf das methodisch-didaktische Kompetenzparadigma des QHBs einzulassen (vgl. Schoyerer et al., 2021;

<sup>1</sup> Mit dem Bundesprogramm werden die Modellstandorte in drei Modulen gefördert: Modul 1: Schaffen einer Koordinierungsstelle zur Profilierung der Kindertagespflege, Modul 2: Verbesserung der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen durch die Umsetzung des Qualifizierungshandbuchs für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei (QHB) mit 300 Unterrichtseinheiten und Modul 3: Verbesserung der Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege. Darüber hinaus entwickeln die Modellstandorte Konzepte, um die Rahmenbedingungen in den folgenden sieben Themenfeldern zu verbessern: Vergütung, Vertretung und Fachberatung von Kindertagespflegepersonen, Fachkräftegewinnung und -bindung, Inklusion und Zusammenwirken mit Familien in der Kindertagespflege sowie Merkmale der Kindertagespflege (vgl. <https://prokindertagespflege.fruehe-chancen.de/>; letzter Zugriff: 11.03.2022).

<sup>2</sup> Im Folgenden QHB genannt.

Schoyerer et al., 2020b). Das QHB – so lautet eine zentrale Annahme dieser Studie – wird daher in dem Grad seine Wirkung entfalten können, in dem einerseits die ‚reine Lehre‘ des QHB-Kompetenzparadigmas in der Qualifizierungspraxis berücksichtigt wird. Andererseits ist die Umsetzung dieses ‚offiziellen Programms‘ stets eine interpretative Anwendungsaufgabe, die im Kontext der jeweiligen lokalen Jugendamtsstrukturen und -kulturen, genauer: in der jeweiligen Qualifizierungspraxis als spezifisches Lehr-Lern-Angebot zu realisieren ist. Aus diesem Grund stehen neben der Erfassung von strukturellen Parametern zur Qualifizierung auch die Praktiken innerhalb der Qualifizierungskurse selbst im Fokus dieser Untersuchung: Auf der Basis von teilnehmenden Beobachtungen zeigen wir auf, auf welche Weise ausgewählte Modellstandorte das QHB umsetzen, um damit Qualität auf je spezifische Weise herzustellen und weiterzuentwickeln. Aus einer praxeologischen Forschungsperspektive fragen wir auf Basis eines multimethodischen Studiendesigns und unter Gesichtspunkten deskriptiver Qualitätstheorie deshalb danach, welche Qualität in der Qualifizierungspraxis nach dem QHB bedeutsam gesetzt wird und auf welche Weise damit das Feld der Kindertagespflege als ein Angebot der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung konstituiert wird. Zugleich versteht sich die Studie als ein Beitrag, das bislang kaum untersuchte (Qualifizierungs-)Feld der Kindertagespflege an frühpädagogische Wissenschaftsdiskurse anschlussfähig zu machen; diese Studie untersucht insofern erstmals die Praxis der Qualifizierung der Kindertagespflege.

Entsprechend den Grundsätzen praxeologischer Forschung zeigt die Studie dabei mögliche Umsetzungsvarianten sowie deren Potenziale auf und gibt der Praxis so die Möglichkeit, diese danach zu befragen, inwieweit sie einen Beitrag zum Erreichen der eigenen Ziele und Schwerpunktsetzungen leisten können. Damit eröffnet sie den Akteur\*innen einen Zugang zu praxisrelevanter Forschung, die im Kontext ihrer lokalen Praxis für die eigene Weiterentwicklung genutzt werden kann. Auf diese Weise wird die Expertise der Praxis ernst genommen, da die Bedingungen ihrer Arbeitszusammenhänge in den Blick genommen werden, ohne die Zielrichtung ‚guter‘ Qualität normativ zu bestimmen. Angesichts grundlegender lokaler Unterschiede hinsichtlich der kulturellen und strukturellen Rahmenbedingungen hat die vorliegende Studie auch nicht zum Ziel, universelle Lösungen und Erfolgsrezepte im Zusammenhang mit der QHB-Qualifizierung anzubieten. Vielmehr soll sie die Fachpraxis zur Weiterentwicklung der jeweiligen lokalen (Qualifizierungs-)Systeme der Kindertagespflege anregen und für bisher nicht bekannte Handlungsoptionen und Strategien oder implizite Handlungsgrundlagen sensibilisieren, die in den Kontext der eigenen Qualifizierungs-Praxis übersetzt werden können.

Vor diesem Hintergrund adressiert diese Publikation in erster Linie die Steuerungsverantwortlichen des Handlungsfeldes Kindertagespflege in den Jugendamtsbezirken – hier unter besonderer Berücksichtigung der Qualifizierungspraxis – sowie regionale und überregionale Akteur\*innen, Netzwerkpartner\*innen und politische Entscheidungsträger\*innen, die in das System Kindertagespflege eingebunden sind. Im Hinblick auf diese Zielgruppe verzichten wir an dieser Stelle weitgehend auf eine vertiefende methodische und methodologische Darstellung des Forschungsvorgehens. Dies wird gesondert an anderen Orten geschehen. Um die komplexen inhaltlichen Zusammenhänge verständlich aufzubereiten, haben wir uns zudem für eine grafisch anschauliche Darstellung entschieden.

Für die finanzielle Förderung der vorliegenden Studie bedanken wir uns herzlich beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Darüber hinaus bedanken wir uns bei allen Praxisakteur\*innen der Modellstandorte des Bundesprogramms, die uns durch ihre freundliche Mitwirkung und Offenheit unterstützt haben und ohne die diese Studie nicht hätte entstehen können. Dabei gilt unser Dank insbesondere den Akteur\*innen der aufgesuchten Modellstandorte. Des Weiteren gilt unser Dank der Koordinierungsstelle des Bundesprogramms ProKindertagespflege (Servicestelle Kindertagespflege der Stiftung SPI in Berlin), die uns im Zuge des Forschungsprozesses bei der Durchführung eines Zusatz-Monitorings unterstützt hat, sowie den Teilnehmer\*innen eines Expert\*innen-Workshops zur Diskussion von Studiendesign und Feldzugang. Daneben danken wir unserer ehemaligen Mitarbeiterin Clarissa Bach, die uns während den verschiedenen Projektphasen sowohl inhaltlich als auch organisatorisch engagiert unterstützt hat. Ausdrücklich danken möchten wir zudem unseren studentischen Mitarbeiter\*innen Dr. Nadja Hahner, David Jäger, Jasmin Pelunka und Noreen Regner, die das Forschungsprojekt mit großem Engagement unterstützt haben.

### **Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.**

München, im Juli 2022

Gabriel Schoyerer

Maria Ihm

Margarete Jooß-Weinbach

Steffen Loick Molina

Lisa Raich

# 1

## Einleitung

Im Zuge einer angestrebten Professionalisierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gewinnen auch Angebote der Fort- und Weiterbildung erheblich an Bedeutung. Diese zunehmende Relevanz lässt sich nicht nur an einem deutlich gewachsenen Umfang an Angeboten ablesen, sondern auch an thematisch breit ausdifferenzierten und auf verschiedene Ebenen des Feldes zielenden Inhalten (vgl. WiFF, 2022; Friederich, 2017; König & Friederich, 2015). Diese nach wie vor anhaltende Entwicklung lässt sich als Ausdruck von Professionalisierungsbestrebungen einordnen, die in diesem Feld zum einen zu einer Verbesserung der Qualität in der pädagogischen Praxis und zum anderen zu einer gesellschaftlichen Aufwertung der frühpädagogischen Berufe und Tätigkeiten insgesamt beitragen sollen.

In dieser Linie lassen sich auch die Entwicklungen der Qualifizierung in der Kindertagespflege verorten, die im Zuge formalrechtlicher und politischer Aufwertungen in den vergangenen Jahren einen enormen Aufschwung in quantitativer und qualitativer Hinsicht erfahren hat. So ist es in nur wenigen Jahren gelungen, dass nahezu alle in Deutschland tätigen Kindertagespflegepersonen über eine Qualifizierung im Umfang eines grundlegenden Mindeststandards verfügen (vgl. BMFSFJ et al., 2021): Noch im Jahr 2006 – etwa zeitgleich mit Inkrafttreten der für die damalige Struktur- und Qualitätsentwicklung der Kindertagespflege maßgeblichen gesetzlichen Initiativen KICK (Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz, 2005) und TAG (Tagesbetreuungsausbaugesetz, 2006) – verfügte ein Drittel (33 %) der tätigen Kindertagespflegepersonen über keine öffentlich erfasste Form einer Qualifizierung und ein weiteres Drittel (34 %) über weniger als die fachpolitisch geforderten 160 Unterrichtseinheiten als ‚Mindeststandard‘ (vgl. Heitkötter, 2019). Die seit 2008 vom BMFSFJ durchgeführten Aktionsprogramme (2008-2014) und Bundesprogramme (2015 bis heute) waren insofern maßgebliche Impulsgeber das bundesweite Qualifizierungsniveau in der Kindertagespflege signifikant zu erhöhen, die dafür notwendigen institutionellen Strukturen auf Ebene der Fort- und Weiterbildungsträger zu fördern und damit insgesamt den Anspruch an eine qualifizierte Kindertagespflege auf die Länder- und kommunale Ebene zu transportieren (vgl. Pabst & Schoyerer, 2015; Blieninger et al., 2021). Laut der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik (vgl. Statistisches Bundesamt, 2021) verfügten im Jahr 2021 fast alle Kindertagespflegepersonen (92 %) über eine Form eines Grundqualifizierungskurses mit unterschiedlichem Stundenumfang, 31 % über eine fachpädagogische Berufsausbildung und nur noch 2 % der Kindertagespflegepersonen über keine tätigkeitsbezogene Qualifizierung.

Mit dem „Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege (QHB)“ (vgl. Schuegger et al., 2019) wurde im Jahr 2015 ein inhaltlich erweitertes und dezidiert kompetenzorientiert ausgerichtetes Curriculum vorgelegt<sup>3</sup>, das seitdem als fachliche Referenz in der Qualifizierung für Kindertagespflege gilt. Die in diesem Zuge erfolgte didaktische Hinwendung zur ‚Kompetenzorientierung‘ und die

<sup>3</sup> Im Jahr 2019 wurde das QHB unter dem Titel „Qualität in der Kindertagespflege. Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei“ in einer aktualisierten und überarbeiteten Fassung vorgelegt (vgl. Schuegger et al., 2019).

inhaltliche Fokussierung auf den Altersbereich von Kindern in den ersten drei Lebensjahren stellen einen Paradigmenwechsel in der Qualifizierung der Kindertagespflege dar: Neben der Anhebung des Qualifizierungslevels von 160 Unterrichtseinheiten auf 300 Unterrichtseinheiten<sup>4</sup> werden in didaktischer Hinsicht (1) Formen zur Verzahnung von Theorie und Praxis (z. B. Reflexion bestimmter Lernsituationen), (2) eine kontinuierliche Kursbegleitung sowie (3) Formate des Team-Teachings als bedeutsam hervorgehoben (vgl. Lipowski & Ullrich-Runge, 2020; Schuegger et al., 2020; Blieninger et al., 2021). Mit dieser grundlegend veränderten Ausrichtung soll den fachlichen Entwicklungen im Feld der frühpädagogischen Fort- und Weiterbildung Rechnung getragen werden, um damit den immer komplexer werdenden Handlungsanforderungen in der Praxis zu begegnen, die Lernenden zu selbstorganisiertem Lernen anzuregen und ihre professionellen Handlungskompetenzen zu stärken (vgl. WiFF, 2014; WiFF, 2018)<sup>5</sup>.

Damit lässt sich das „Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege (QHB)“ (vgl. Schuegger et al., 2019) als ein Impuls zur Professionalisierung des Felds der Kindertagespflege verstehen. Basierend auf 300 Unterrichtseinheiten, die im didaktischen Format kompetenzorientierter Lehr-Lern-Settings entworfen sind, sollen die fachlichen Anforderungen als handlungsfeldspezifische Lernkontexte betrachtet werden und auf diese Weise zur Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden in den Qualifizierungskursen beitragen. Dabei ist eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung, die an „den örtlichen Rahmenbedingungen und den Bedürfnissen der Teilnehmenden“ (vgl. Blieninger et al., 2021, S.27) ansetzt, zentrale didaktische Referenz des sich als kompetenzorientiert verstehenden Qualifizierungskonzepts und zugleich Zieldimension für die auf diese Weise zu befähigenden, ‚praxistauglichen‘ Kindertagespflegepersonen. Das Erreichen dieser Ziele soll im Rahmen des Bundesprogramms ProKindertagespflege institutionell durch verschiedene Leitfäden und Arbeitspapiere für die Qualifizierungspraxis sowie durchgeführte Train-the-trainer-Angebote<sup>6</sup> für die mit der Qualifizierung adressierten ‚Bildungsträger‘ gesichert werden<sup>7</sup>. Insgesamt stellt das QHB damit ein *konzeptionell* detailliert ausgearbeitetes und *performativ* verfügbar gemachtes *Qualifizierungssystem* dar, das zugleich fachlich und politisch promoviert wird.

Aus der Perspektive (frühpädagogischer) Fort- und Weiterbildungsforschung (vgl. Starke, 2017; Dinkelaeker, 2015; Bremer et al., 2020) lässt sich diese Entwicklung als Ausdruck eines Doppelmotivs „zwischen Qualitätsversprechen und Professionalisierungsrhetorik“ (Starke, 2017, S. 135) einordnen. Es zielt zum einen auf Kompetenzzuwächse bei den Teilnehmenden in qualitätsrelevant erachteten Themenfeldern, zum anderen konfrontiert es sie auch damit, inwiefern sie die an sie gestellten professionellen Erwartungen erfüllen können (vgl. Jergus & Thompson, 2017; Thompson, 2017b). In diesem Muster ist das QHB eine Reaktion auf gestiegene Qualitätserwartungen im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und zugleich ein Beitrag, die Arbeits- und Strukturbedingungen der Kindertagespflege zu professionalisieren, sofern es sich positiv auf die Förderung einer existenzsichernden Ausübung der Tätigkeit oder die Stärkung des fachlichen Begleitungs- und Unterstützungssystems auswirkt.

Aus einer solchen analytischen Position heraus lassen sich am QHB als ein Angebot der Fort- und Weiterbildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung Entwicklungslinien einer professionellen (Selbst-)Positionierung der Kindertagespflege ablesen, in die spezifische Relevanzsetzungen der in diesem Feld tätigen Akteur\*innen und ihrer Praktiken eingeschrieben sind. So geht es beispielsweise darum, wie im Kontext der programmatischen Erwartungen des QHB (vgl. Blieninger et al., 2021; Schuegger et al., 2019; Schuegger et al., 2020) die Betreuungsform Kindertagespflege in der Qualifizierungspraxis als ein frühpädagogisches Betreuungsangebot entworfen wird, wie dort ‚gute‘ Bildung, Betreuung und Erziehung zu erbringen ist oder welche institutionellen Rahmenbedingungen dafür als notwendig erachtet werden. Schließlich wird von den Referent\*innen – insbesondere entlang von (früh-)pädagogischen Themen und Inhalten – erwartet, den Teilnehmenden Räume und Gelegenheiten für

4 Das Qualifizierungshandbuch unterscheidet im Rahmen der 300 Unterrichtseinheiten Grundqualifizierung zwischen 160 Unterrichtseinheiten als tätigkeitsvorbereitende Grundqualifizierung und 140 Unterrichtseinheiten als tätigkeitsbegleitende Grundqualifizierung (vgl. Lipowski & Ullrich-Runge, 2020).

5 Ein weiteres Ziel besteht darin, Anschluss an das Kompetenzmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (vgl. Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2011) zu gewährleisten, um darüber Anerkennungen von Qualifizierungen zu ermöglichen.

6 Vgl. hierzu <https://www.bvkt.de/qualitaets-sicherung-in-der-grundqualifizierung/infos-zum-qhb/faqs/referenten/> (letzter Aufruf: 23.03.2022).

7 Vgl. zum Bundesprogramm ProKindertagespflege <https://prokindertagespflege.fruehe-chancen.de/> (letzter Aufruf: 30.03.2022)

professionelle Deutungen und Orientierungen über das (pädagogische) Feld anzubieten, in das sie wesentlich auch über Angebote der Qualifizierung hineinsozialisiert werden sollen.

Die in der Praxis der Qualifizierung implizit vermittelten Normen über ‚das Feld Kindertagespflege‘ rücken damit als Forschungsgegenstand in den Fokus: Aus einer praxeologischen Perspektive können die Qualifizierungsangebote des QHB damit als „Orte der professionellen Weiterentwicklung pädagogischen Handelns *wie auch selbst* [als] Gegenstand von Weiterentwicklung“ (Thompson, 2017b, S. 62; Hervorhebung im Original) entschlüsselt werden. Fort- und Weiterbildung als „Schauplätze[] von Professionalisierungsprozessen“ (Starke, 2017, S. 152) zu verstehen, ist in analytischer Hinsicht höchst aufschlussreich, da dies den Blick auf Prozesse der Auseinandersetzungen um Professionalisierung und damit auf ihr Ringen um Anerkennung öffnet. Für die Qualifizierung in der Kindertagespflege nach dem QHB sind diese Prozesse der Anerkennung von besonderer Bedeutung, da sich hieran Spezifika ihrer Professionalisierung ablesen lassen.

Vor diesem Hintergrund setzen wir uns in der vorliegenden Studie multimethodisch und multiperspektivisch mit der QHB-Qualifizierung auseinander. Dabei gehen wir auf der Basis von Befragungen (1) auf der Umsetzungsebene der Frage nach, wie das QHB im Kontext der kommunalen Strukturen auf Jugendamtsebene organisational umgesetzt wird. Dabei beleuchten wir das Spannungsfeld, dass kommunale Jugendhilfe mithilfe der beteiligten Bildungsträger zum einen der Qualifizierungslogik des QHBs folgen soll. Zum anderen ist die lokale Umsetzung eines übergeordneten pädagogischen Programms stets eine interpretative Aufgabe unter Berücksichtigung der örtlichen Kontexte und Bedingungen. Die Wirklichkeit des QHBs erweist sich auf Jugendamtsebene daher als lokalspezifische „Rekontextualisierung“ (Fend, 2008, S. 167) angesichts dessen, was programmatisch von ihr erwartet wird und in welchen Kontexten die Umsetzung jeweils erfolgt. Diese Ebene greifen wir im ersten Teil der Ergebnisdarstellung auf, in dem wir auf der Basis von Fragebogenerhebungen und Monitoringdaten der Programmbegleitung die strukturelle Umsetzung des QHBs im lokalen System der Jugendamtsbezirke vorstellen.

Diese praktische Umsetzung des als kompetenzorientiert sich verstehenden QHBs und ihre Effekte vertiefen wir (2) auf Ebene der Qualifizierungspraxis, indem wir ausgewählte Kurse des QHBs aus einer praxeologischen Forschungsperspektive teilnehmend beobachtet haben. Schließlich zeigt sich das ‚Wesen‘ der Umsetzung von ‚pädagogischen Programmen‘ besonders deutlich im normativ aufgeladenen Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. Betz & Cloos, 2014; Honig, 1996; Neumann, 2014): Hier werden über Argumentationen und Bewertungen im Zuge der Qualifizierungspraxis bestimmte Feldorientierungen der Kindertagespflege als öffentliches Angebot einer frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sichtbar. Konkret geht es um die Frage, wie die QHB-Qualifizierung von den daran beteiligten Akteur\*innen (Referent\*innen und Teilnehmenden) diskursiv entworfen und das ‚Feld‘ Kindertagespflege dabei konturiert und normiert wird. Analytisch zeigen wir dies ausgehend von aktuellen frühpädagogischen Diskursen entlang von drei Dimensionen auf: (a) Konstruktionen des (Handlungs-)Felds der Kindertagespflege (vgl. Kapitel 5.1), (b) Verhandlungen bzw. Übersetzungen pädagogischen Wissens (vgl. Kapitel 5.2) und (c) Bezugnahmen auf Kinder und Kindheiten (vgl. Kapitel 5.3). Das anhand von Protokollausschnitten aufgezeigte Spektrum der verschiedenen Orientierungen leistet damit zum einen einen Beitrag, Kindertagespflege an frühpädagogische Wissenschaftsdiskurse und Feldbestimmungen anschlussfähig zu machen; angesichts des bislang nur randständig beforschten Felds der Kindertagespflege sind empirische Arbeiten dazu auch hinsichtlich der disziplinären Anbindung der Kindertagespflege an die Wissenschaft der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung von Bedeutung (vgl. zum Überblick Bollig, 2016; Schoyerer et al., 2020a; Viernickel et al., 2019). Zum anderen zeigen die Ergebnisse dieser Studie im Sinne von Empfehlungen für die Qualifizierungspraxis auf, vor welchen Spannungsfeldern und handlungspraktischen Herausforderungen die Akteur\*innen der Qualifizierungspraxis stehen und wie diese professionell bearbeitet werden können.

Insgesamt wollen wir mit diesem mehrdimensionalen Ansatz (3) einen Beitrag dazu leisten, die Praxis der Qualifizierung in der Kindertagespflege nach dem QHB im Verhältnis zu den an dieses Programm gerichteten Erwartungen zu betrachten. Damit soll insbesondere aufgezeigt werden, wie die Qualifizierungspraxis interpretativ Bezug nimmt auf die Herstellung von ‚Kompetenzorientierung‘ als zentrales didaktisches Prinzip des QHBs. Die Qualifizierungspraxis kann so auf organisationaler und didaktischer Ebene Hinweise erhalten, wie kompetenzorientierte Qualifizierung gestaltet werden kann und welche Qualifizierungselemente des QHB-Curriculums im Kontext unterschiedlicher lokaler Strukturen und Kulturen zu welchen praktischen Effekten führen können.

## Programmatische Kontexte und Rahmungen

Entlang der Fragestellung dieser Studie beleuchten wir in diesem Kapitel die fachlich erwarteten Potenziale bei der Umsetzung des QHBs (vgl. Schuegger et al., 2020; 2019). Dabei gehen wir zum einen auf zentrale Aspekte des Kompetenzparadigmas ein, wie es im QHB-Curriculum für bedeutsam erachtet wird. Zum anderen skizzieren wir, welche übergeordneten Erwartungen an die Infrastrukturen der umsetzenden Institutionen auf kommunaler Ebene gestellt werden. Dabei unterscheiden wir vier Dimensionen.

### 2.1 Grundverständnis von Kompetenzorientierung im QHB

Dem Qualifizierungshandbuch (QHB) liegt ein kompetenzorientiertes Grundverständnis von Lehr-Lern-Prozessen zugrunde. Dabei geht es um die Frage, „wie Lernprozesse gestaltet werden können, damit sich die Teilnehmer\*innen mit ihrem individuellen Profil im späteren Praxisfeld der Kindertagespflege handlungswirksam und -sicher erfahren und den geforderten Standards entsprechen“ (Pietsch et al., 2019). Dabei sollen sich die Teilnehmenden der QHB-Qualifizierungskurse unter Berücksichtigung ihrer biografischen Vorerfahrungen und Prägungen entlang von konkreten Handlungssituationen und Praxiskontexten mit (pädagogischen) Handlungsweisen und praktischen Problemstellungen auseinandersetzen, um auf diese Weise auf die Praxisanforderungen in der Kindertagespflege mental und reflexiv vorbereitet zu sein. Ein solches sozialkonstruktivistisches Lehr-Lernverständnis hebt damit zum einen auf konkret zu erbringende Leistungen in der Praxis (Outcome-Orientierung) ab, zum anderen ist es orientiert an den Kompetenzen und Bedürfnissen der Teilnehmenden. Ein solcher zugleich prozess- und ergebnisorientierter Ansatz bestimmt seine Inhalte insofern „von ihrem Ende her“ (ebd., S. 5), da zum einen die „anzubahnenden Handlungskompetenzen für bereichsspezifische Handlungsfelder“ (ebd., S. 5) als fachliche Referenzen zu berücksichtigen sind, zum anderen „die Mobilisierung vorhandener biografisch erworbener Kompetenzen“ (ebd., S. 5) im Qualifizierungsprozess zu fördern sind.

Kompetenzorientierung als ideale Richtschnur für die Qualifizierungspraxis setzt damit die Teilnehmenden als Lernende voraus, „die zunehmend eigenständig auf der Grundlage ihrer Interessen, ihres Vorwissens sowie ihrer biografischen Erfahrungen ihr Wissens- und Handlungsspektrum vertiefen und befähigt werden, zu erkennen, welche umfassenden Handlungskompetenzen sie im Feld der Kindertagespflege benötigen“ (ebd., S. 5). Dazu sollen in der Qualifizierungspraxis – im Gegensatz zu traditionellen, auf fremdgesteuerten Wissenserwerb ausgerichtete Lehr-Lernsettings – „authentische Problemsituationen und konkrete Handlungsanforderungen als Ausgangspunkt für Lernprozesse“ (ebd., S. 6) Verwendung finden. Eine so verstandene Kompetenzorientierung schreibt den Teilnehmenden damit „mehr Selbstverantwortung und Mitbestimmung“ (ebd., S. 9) bzw. „mehr Handlungsspielräume und Eigeninitiative“ (ebd., S. 10) zu und positioniert analog dazu die

Referent\*innen als „Gestalter\*in[nen] von interaktiven Lehr-Lernumgebungen“ (ebd., S. 9), die „auf eine starke Steuerung“ (ebd., S. 10) verzichten und stattdessen eine „begleitende, moderierende und beratende Rolle“ (ebd., S. 10) einnehmen sollen. Diese tendenzielle Verschiebung von Verantwortung und Initiative vom Lehrenden auf den Lernenden soll dabei stets in Abhängigkeit der konkreten Bedarfe der Qualifizierungsgruppe betrachtet werden, was neben den fokussierten konstruktiv charakterisierten Lehr-Lernformen auch instruktive, stärker lehrdominierte Formen einschließen kann.

## **2.2** | Zielgruppen- und Teilnehmer\*innenorientierung

Liegt dem methodisch-didaktischen Prinzip der Kompetenzorientierung ein genereller Shift hin zur individuellen Bildungsarbeit der einzelnen Teilnehmer\*innen zugrunde, verweist der Begriff der Zielgruppenorientierung auf die Bedarfe der gesamten Teilnehmenden als soziale Qualifizierungsgruppe. Beide – Zielgruppen- wie Teilnehmer\*innenorientierung – sind über Methoden der Kompetenzerhebungen am Beginn der Qualifizierungsmaßnahmen festzulegen, für die die inhaltliche Orientierung das „Kompetenzprofil Kindertagespflege in den ersten drei Lebensjahren“ (Kerl-Wienecke et al., 2013) bildet. Auf Ebene der Teilnehmer\*innenorientierung sollen in den einzelnen Modulen „Kompetenzformulierungen“ für die Lernenden erarbeitet werden, die für sie „als ausgewiesene und zu erreichende Lernziele im Verlauf des gesamten Qualifizierungskurses“ (Pietsch et al., 2019, S. 15) die Benchmark ihrer Lernentwicklung darstellt. Zielgruppenorientierung ist hingegen als Abgleich zwischen Soll- und Istzustand hinsichtlich des Kompetenzstands der Teilnehmenden zu realisieren. Dafür sind auch die Einschätzungen im Rahmen der Eignungsfeststellung der daran beteiligten Akteur\*innen (z. B. Fachberatung) zu nutzen.

Handlungspraktisch betrachtet stehen Zielgruppen- und Teilnehmer\*innenorientierung damit in einem „Spannungsfeld“ (Siebert, 2019, S. 260), das in dem Grad zunimmt, in dem (1) sich die Teilnehmer\*innenorientierung hin zu einem überwiegend als Selbststeuerung praktizierten Lernprozess entwickelt, aber auch insofern, (2) wie die oftmals heterogenen Kompetenzen und Zielvorstellungen in den Gruppen als Vielfalt didaktisch Verwendung finden können (vgl. Pietsch et al., 2019). Das QHB stellt dafür einen ausführlichen Methodenpool zur Verfügung, mit dem „die handlungspraktische Bewältigung von Situationen“ (ebd., S. 25) methodisch arrangiert werden soll. Dabei sind Aktionsformen (z. B. Diskutieren), Sozialformen (z. B. Gruppenarbeit) und Instruktionen (z. B. Wissensvermittlung) zu unterscheiden. Zusammenfassend werden mit der Erfassung und der (selbst-)evaluativen Erwartung der Überprüfung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung hohe Erwartungen an die methodisch-didaktische Umsetzung sowie an die reflexive Kompetenz der wesentlich in diesen Lehr-Lernprozess involvierten Teilnehmenden gestellt. Diese Herausforderung ergibt sich insbesondere vor dem Hintergrund, ein adäquates Verhältnis zwischen der ‚Vermittlung‘ von frühpädagogisch relevantem Wissen – das selbst erst jüngst theoretisch an Kontur gewinnt (vgl. Dietrich et al., 2019) – und seiner performativen, kompetenzorientierten Aneignung seitens der Teilnehmenden anzubahnen. Angesichts von 300 Unterrichtseinheiten im QHB scheinen diese hohen Anforderungen in einem gewissen grundlegenden Spannungsfeld zu den für Lehr-Lernprozesse charakteristischen Parametern wie Zeit, Übung und Reflexion zu stehen.

## **2.3** | Theorie-Praxis-Verknüpfung

Das QHB geht gemäß seiner kompetenztheoretischen Grundlegungen davon aus, dass sich Kompetenzen „insbesondere im tatsächlichen Handeln“ (Lipowski & Ullrich-Runge, 2020, S. 3) entwickeln und verfestigen. Dafür wird in methodisch-didaktischer Hinsicht auf eine „enge Theorie-Praxis-Verzahnung“ hingewiesen, für die sogenannte „Lernsituationen“ bzw. „Dilemma-Situationen“ (Lipowski & Ullrich-Runge, 2020,

S. 1f.) als unverzichtbare methodische Elemente hervorgehoben werden<sup>8</sup>. In Lernsituationen werden Szenen aus dem Alltag der Kindertagespflege mit konkreten Aufgaben- und Problemstellungen geschildert, sodass fachtheoretische Inhalte in einen Anwendungszusammenhang gebracht werden. Charakteristisch für solche Lernsituationen sind ihre Problemorientierung und ihr Handlungs- bzw. Situationsbezug, die von den Teilnehmenden der Qualifizierung im Modus eines selbstgesteuerten bzw. selbstregulierten Lernens bearbeitet werden sollen (vgl. Pietsch et al., 2019). Diesem Anspruch sollen auch instruktive Elemente unterzogen werden, sodass „nicht einfach eine Theorie eingeführt“ (Jaszus et al., 2017; Pietsch et al., 2019), sondern diese im Zusammenhang mit den tätigkeitsbezogenen Anforderungen entfaltet wird.

Dilemma-Situationen können insofern als eine methodische Form einer Lernsituation mit einem spezifisch widerstreitenden und emotional aufgeladenen Charakter verstanden werden, die nicht ohne Weiteres mit bisherigen Handlungsroutrinen zu bewältigen ist. Insbesondere im Kontext von bereits gemachten tätigkeitsbezogenen Erfahrungen sollen die Teilnehmenden Praxissituationen bearbeiten, die sie selbst als problematisch bzw. dilemmatisch erlebt haben (vgl. Pietsch et al., 2019; Lipowski & Ullrich-Runge, 2020). Sie werden für die Ausprägung pädagogischer Handlungskompetenz in hohem Maße für bedeutsam erachtet, da sie die Vieldeutigkeit, Unbestimmbarkeit und Paradoxie professioneller pädagogischer Handlungszusammenhänge widerspiegeln und damit jene Bedingungen pädagogischen Handelns in den Vordergrund rücken, in die die Teilnehmenden der Qualifizierung strukturell eingebunden sind. Schließlich müssen sie als pädagogisch Tätige „auf der Grundlage ihres theoretischen und methodischen Wissens sowie ihres Erfahrungswissens, ihrer Selbstreflexivität und der Kompetenz zur sozialen Perspektivenübernahme immer wieder neue und begründete Handlungsoptionen und -lösungen in der Praxis finden“ (Pietsch et al., 2019, S. 68).

## **2.4 | Organisation und Infrastruktur: Bildungsträger, Fachberatung, Kommune**

Das QHB stellt spezifische Anforderungen sowohl an die Organisation und Durchführung der Qualifizierungskurse als auch an das System, in das die verantwortlich durchführenden Bildungsträger eingebunden sind. Zugleich wird unter Verweis auf die kompetenzorientierte Grundausrichtung darauf hingewiesen, dass die Umsetzung des QHBs ein mehrfach abhängiges Programm ist, da es die lokalen Bedingungen, Akteur\*innenkonstellationen und Aufgabenzuschnitte kontextabhängig zu berücksichtigen hat (vgl. Pietsch et al., 2019; Schoyerer et al., 2020b). Es lassen sich grob vereinfacht zwei Ebenen unterscheiden.

Auf der Ebene der Qualifizierungskurse (1) werden eine kontinuierliche Kursbegleitung bzw. das Team-Teaching als zentrale Elemente zur Umsetzung der Kompetenzorientierung vorausgesetzt (vgl. Lipowski & Ullrich-Runge, 2020). Demnach ist es vorgesehen, dass eine Person, die auch Referent\*in im Qualifizierungskurs sein kann, den gesamten QHB-Kurs über 300 UE persönlich im Kurs als Ansprechpartner\*in anwesend sein soll, um die Gruppen- und Lernprozesse zu unterstützen und die individuellen Kompetenzentwicklungen festzustellen. Darüber hinaus ist die kontinuierliche Kursbegleitung Voraussetzung für das Team-Teaching, das vor allem für reflexiv und fröhlichpädagogisch ausgerichtete Module als unverzichtbares Element des QHBs erachtet wird (vgl. ebd.). Der kontinuierlichen Kursbegleitung wird damit im Gesamtprozess der Qualifizierung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, da sie „alle Fäden des Theorie-Praxis-Transfers ‚in der Hand hält‘ und garantiert, dass ‚Praxisbrücken‘ entstehen und Bestand haben“ (Pietsch et al., 2019, S. 10). Dies betrifft neben der reflexiven (Nach-)Bearbeitung von Praxisphasen und Praxiserfahrungen der Teilnehmenden in den Qualifizierungskursen insbesondere auch das Aufsuchen der Praxisorte, wo gemeinsam mit einem Mentor oder einer Mentorin die Praxisaufgaben und die Kompetenzentwicklung reflektiert und die nächsten Schritte der Kompetenzentwicklung vereinbart werden sollen.

<sup>8</sup> Daneben spielen Praktika eine Rolle, die in Form von 80 Stunden (40 Stunden in Kindertagespflege, 40 Stunden in einer Kindertageseinrichtung) durchgeführt werden sollen, auf die hier nicht näher eingegangen wird, da sie nur am Rande Gegenstand der Untersuchung sind (vgl. Schuwegger et al., 2019; Lipowski & Ullrich-Runge, 2020).

Auf Ebene der Jugendhilfeträger bzw. der Fachberatung (2) erweitert das QHB aufgrund seiner methodisch-didaktischen Ausrichtung das Aufgabenspektrum zum Teil erheblich. Als Voraussetzung für die Umsetzung der kompetenzorientierten Qualifizierung nach dem QHB wird „eine intensive und dauerhafte Kooperation auf institutioneller Ebene zwischen Bildungsträgern und Fachdiensten/Fachberatungen im Auftrag eines öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträgers“ (Blieninger et al., 2021, S. 27) gesehen (vgl. Heitkötter, 2019). Den Fachberatungen bei öffentlichen und freien Trägern wird insbesondere zur Ausgestaltung der Praktika an den Praxisorten bei bereits qualifizierten Kindertagespflegepersonen sowie in Kindertageseinrichtungen eine hohe Bedeutung zugeschrieben: „Durch regelmäßigen Kontakt zu den Tagesmüttern und Tagesvätern kann die Fachberaterin/der Fachberater einschätzen, welche Kindertagespflegestelle räumlich wie auch von der aktuellen Situation in der Kindergruppe für die Aufnahme einer Praktikantin/eines Praktikanten geeignet ist. Ebenso ist es notwendig, einzuschätzen, welche Unterstützung die jeweilige Kindertagespflegeperson als Praxisstelle bei der Betreuung von Praktikanten benötigt“ (Bundesverband für Kindertagespflege e. V., 2018, S. 13). Insgesamt soll die Fachberaterin/der Fachberater den Kindertagespflegepersonen „während der Zeit der Qualifizierung mit Rat und Tat zur Seite zu stehen“ (Bundesverband für Kindertagespflege e. V., 2018, S. 8), was auf ein erweitertes Repertoire an Aufgaben bzw. auf einen veränderten Arbeitsmodus verweist, wenn auch in der Beratung und Begleitung der Kindertagespflegepersonen an das Kompetenzparadigma angeknüpft werden soll. Diese modifizierte Arbeitsweise betrifft Fachberatung auch dann, wenn sie nicht selbst in persona in die Qualifizierung eingebunden ist.

## Forschungsansatz und Methodik

Im Anschluss an das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Studie, die Praxis der Qualifizierung in der Kindertagespflege nach dem QHB im Verhältnis zu den an dieses Programm gerichteten Erwartungen zu betrachten, legen wir der Untersuchung ein multimethodisches, praxeologisches Studiendesign zugrunde. Damit soll aufgezeigt werden, wie die Qualifizierungspraxis interpretativ Bezug nimmt auf den an sie adressierten Anspruch der Herstellung von ‚Kompetenzorientierung‘ als zentrales didaktisches Prinzip des QHB. Die Qualifizierungspraxis kann so auf organisationaler und didaktischer Ebene Hinweise erhalten, wie kompetenzorientierte Qualifizierung gestaltet werden kann und welche Qualifizierungselemente des QHB-Curriculums im Kontext unterschiedlicher lokaler Strukturen und Kulturen zu welchen praktischen Effekten führen können. Gegenstandstheoretisch schließt diese Forschungsperspektive an vorausgehende Arbeiten mit praxeologischem Forschungsdesign und deskriptivem Qualitätsbegriff an (vgl. Schoyerer et al., 2020b; Schoyerer et al., 2021; Schoyerer et al., 2020a; Schoyerer & Wiesinger, 2018). Für die hier vorliegende Studie lassen sich zwei Untersuchungsschritte unterscheiden:

In einem ersten Schritt haben wir anhand von Monitoring-Daten aus der Programmsteuerung sowie einer zusätzlichen Online-Fragebogen-Erhebung (Zusatz-Monitoring) verschiedene Einschätzungen und Einstellungen sowie Strukturdaten zur Umsetzung der QHB-Qualifizierung in der Kindertagespflege an allen 47 Modellstandorten des Bundesprogramms ProKindertagespflege erfasst (vgl. Kapitel 4). Beantwortet wurden die Fragebögen jeweils von den lokalen Expert\*innen der beteiligten Jugendamtsbezirke, d. h. von der lokalen Steuerungsebene der Kindertagespflege bzw. von von dieser autorisierten Organisationen bzw. Personen. Forschungsleitend war dabei die Annahme, dass die Umsetzbarkeit der nach dem QHB durchgeführten Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen aufgrund der unterschiedlichen lokalen Praxis- und Kontextbedingungen (vgl. Schoyerer et al., 2021) jeden Standort vor unterschiedliche Herausforderungen stellt. Ein quantitatives Erhebungsverfahren ermöglicht es dabei, ein breites Bild zu zeichnen, auf dessen Grundlage im weiteren Forschungsprozess tiefer gehende Fokussierungen getroffen werden können. Wichtig war uns dabei, dass es sich bei den Fragestellungen des Fragebogens nicht nur um geschlossene Antwortkategorien handelte, sondern ebenso Raum für offene Antwortmöglichkeiten und Ergänzungen der Modellstandorte geschaffen wurde.

In einem zweiten Schritt besuchte das Forscher\*innenteam im Zeitraum von Juni 2021 bis September 2021 mehrfach drei ausgewählte Modellstandorte, um vor Ort die Praktiken innerhalb der Qualifizierungspraxis ethnografisch teilnehmend zu beobachten<sup>9</sup>. Leitend für das qualitative, theoretisch geleitete Auswahlverfahren (vgl. Merkmens, Mai 2019; Kruse, 2015) war es, sowohl strukturell

<sup>9</sup> Diese Praxisbesuche fielen in den Zeitraum der Covid-19-Pandemie-Phase 2021, weshalb die Bildungsträger für die Durchführung von Präsenzveranstaltungen verschiedene Hygienemaßnahmen treffen mussten (z. B. Mindestabstand, Negativ-Testnachweise, teilweise das Tragen von Masken, Lüften, Betreiben von Raumluftanlagen). Dies hat sich jedoch nicht störend auf die ethnografischen Feldbeobachtungen ausgewirkt, da die Umsetzung der Maßnahmen bei den Bildungsträgern bereits eingespielt war und die Lehrveranstaltungen in neuen Routinen annähernd gewohnt abgehalten werden konnten. Zudem nehmen wir in den Interpretationen größtenteils auf diskursive Praktiken Bezug, für die die praktizierten Hygienemaßnahmen nicht relevant sind.

als auch inhaltlich möglichst hohe Kontraste zwischen den aufgesuchten Qualifizierungskursen zu erzielen, um ein möglichst breites Spektrum an Bedingungen der Qualifizierungspraxis zu erfassen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021). Grundlegend gemeinsam haben die Modellstandorte jedoch, dass sie alle schon über gefestigte Routinen hinsichtlich der Umsetzung der Qualifizierung nach dem QHB verfügen, d. h., dass dieses Format bereits über einen längeren Zeitraum als Qualifizierungsstandard in ihrem Jugendamtsbezirk etabliert ist. Dabei wurde kriteriengeleitet jeweils ein Bildungsträger pro Modellstandort ausgewählt. Bei allen drei Bildungsträgern handelt es sich um Institutionen in freier Trägerschaft, wobei zwei Bildungsträger in ländlichen Regionen niedergelassen sind und ein Bildungsträger in einer Großstadt. Während der Feldaufenthalte beobachtete das Forscher\*innenteam unterschiedliche Kursformate. So wurden sowohl verschiedene tätigkeitsvorbereitende als auch tätigkeitsbegleitende Grundqualifizierungskurse besucht. Weiterhin waren die Qualifizierungskurse unterschiedlich weit fortgeschritten, d. h., es handelte sich teilweise um gerade beginnende oder endende Qualifizierungskurse oder um Veranstaltungen, die zeitlich etwa in der Mitte des gesamten Kursverlaufs lagen. Zudem wurden alle beobachteten Qualifizierungskurse zu zweit im Team-Teaching (Referentin<sup>10</sup> und kontinuierliche Kursbegleitung) durchgeführt.

Im Zuge dieser Erhebung konnte eine Fülle an Datenmaterial gewonnen werden (zum Beispiel Feldnotizen, Beobachtungsprotokolle, Aufzeichnungen von Gesprächen und ethnografischen Interviews etc.), das in Anlehnung an sequenzanalytische, induktiv-rekonstruktive Verfahren (vgl. Bohnsack, 2021) innerhalb des Forscher\*innenteams ausgewertet wurde. Im Sinne einer fokussierten Ethnografie (vgl. Knoblauch, 2001) ging es darum, die praktische Umsetzung des als kompetenzorientiert sich verstehenden QHBs und ihre Effekte zu erschließen. Forschungsleitend war dabei die Annahme, dass über Darstellungen, Erzählungen, Argumentationen und Bewertungen im Zuge der Qualifizierungspraxis bestimmte Feldorientierungen der Kindertagespflege als öffentliches Angebot einer frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sichtbar werden und auf diese Weise das ‚Wesen‘ der Umsetzung dieses ‚pädagogischen Programms‘ vor dem Hintergrund des normativ aufgeladenen Felds der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. Betz & Cloos, 2014; Honig, 1996; Neumann, 2014) deutlich wird.

Entlang der Frage, wie die QHB-Qualifizierung von den daran beteiligten Akteur\*innen (Referent\*innen und Teilnehmenden) diskursiv entworfen und wie das ‚Feld‘ Kindertagespflege dabei konturiert und normiert wird, rücken methodologisch die organisationalen Praktiken (vgl. Hillebrandt, 2014; Reckwitz, 2003) der innerhalb der Qualifizierungspraxis relevanten Akteur\*innengruppen in den Blick. Dabei werden die sozialen Praktiken der Akteur\*innen in ihrem organisationalen Kontext, ihren diskursiven sowie ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen analytisch aufgegriffen (vgl. Ott et al., 2014). Praktiken werden dabei als ein Komplex aus Handlungsweisen begriffen, an dem Akteur\*innen, Gegenstände, Organisationen und (fachwissenschaftliche) Programmatiken beteiligt sind (vgl. Reckwitz, 2003). Konkret blickt man mit organisationalen Praktiken also auf alltägliche Routinen in ihrem Zusammenspiel aus Körpern, Gegenständen (Artefakten) und raumzeitlichen Arrangements. Dabei ist die leitende praxistheoretische Annahme, dass die sozialen Praktiken und Routinen durch implizite Logiken und Wissensschemata strukturiert sind (vgl. Bohnsack, 2017). Dementsprechend gibt der Fokus auf routinierte Praktiken Aufschluss über ein praktisches Verständnis der Akteur\*innen in einer sozialen Situation bzw. organisationalen Strukturen (vgl. zur Vertiefung die methodologisch ähnliche Vorgängerstudie Schoyerer et al., 2020a; Schoyerer et al., 2018; Frank et al., 2019).

Im Ergebnis konnten ausgehend von frühpädagogisch theoretisierten Analyseperspektiven verschiedene Phänomene entlang von drei Kategorien herausgearbeitet werden: (1) Konstruktionen des Felds der Kindertagespflege (vgl. Kapitel 5.1), (2) Umgang mit und Einsatz von (früh-)pädagogischem Wissen (vgl. Kapitel 5.2) und (3) Vorstellungen und Bezugnahmen auf Kinder und Kindheiten (vgl. Kapitel 5.3). Die jeweiligen theoretischen Fokussierungen finden sich zu Beginn des entsprechenden Kapitels. Die herausgearbeiteten Phänomene sind dabei als implizite Relevanzsetzungen der Akteur\*innen in den Qualifizierungskursen zu verstehen, d. h., es handelt sich um handlungsleitende Orientierungen hinsichtlich der drei theoretisch perspektivierten Schwerpunkte, die aus den Daten als für die Qualifizierungspraxis bedeutsam rekonstruiert wurden. Da Beobachtungsprotokolle/-sequenzen jeweils unter Bezugnahme auf verschiedene analytische Schwerpunktsetzungen bzw. Deutungsperspektiven ausgewertet werden können, werden in der Ergebnisdarstellung teilweise gleiche Protokollstellen ein zweites Mal verwendet, dies jedoch nur in Ausnahmefällen.

# Ergebnisse I: Schwerpunkte und Entwicklungen

# 4

Das Ziel dieser ersten Ergebnisdarstellung ist es, zunächst ein breites Bild zu zeichnen, welches die unterschiedlichen Facetten lokaler Kontext- und Praxisbedingungen zur Umsetzung der nach dem Qualifizierungshandbuch (QHB) durchgeführten Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen aufzeigt. Ausgehend von der Annahme, dass die jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen samt ihren beteiligten Akteur\*innen unterschiedlichen örtlichen Strukturen und vielseitigen kontextuellen Rahmenbedingungen unterliegen, fokussieren wir im Folgenden die Umsetzung der im QHB verankerten Grundideen zur Kompetenzentwicklung und einer damit avisierten Förderung der Professionalisierung von Kindertagespflegepersonen in den jeweiligen Qualifizierungskursen.

Um identifizieren zu können, wie die Umsetzung des QHBs in den jeweiligen Qualifizierungskursen an den 47 Modellstandorten von den Verantwortlichen eingeschätzt werden, werden im Folgenden fünf verschiedene Ergebnisdimensionen aufgezeigt, die induktiv aus dem Datenmaterial der oben beschriebenen Onlinebefragungen abgeleitet wurden. Dabei fokussieren wir zunächst die grundsätzliche Machbarkeit der Umsetzung der unterschiedlichen Qualifizierungskurse nach dem QHB (vgl. Kapitel 4.1), gefolgt von einer konkreten Betrachtung relevanter Organisationsebenen, die in die Planung und Durchführung der Kurse involviert sind (vgl. Kapitel 4.2). Daneben werden numerische Daten zu der Qualität der QHB-Qualifizierung (vgl. Kapitel 4.3) und der Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. Kapitel 4.4) analysiert und erörtert. Im letzten Kapitel befassen wir uns mit den in den Qualifizierungskursen angewandten digitalen Lehr- und Lernformaten, da aufgrund der Covid-19-Pandemie die bisherigen Methoden überdacht, angepasst und durch die Anwendung von Online-Tools erweitert werden mussten (vgl. Kapitel 4.5).

## 4.1 | Die Machbarkeit der Umsetzung von QHB-Qualifizierungskursen

Um die Umsetzbarkeit der nach den Leitlinien des QHBs durchgeführten Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen zu bestimmen, ist es erforderlich, die Einschätzungen der einzelnen Modellstandorte einzuholen. Dabei nehmen wir im Folgenden nicht nur Bezug auf die Ergebnisse des von uns durchgeführten Zusatz-Surveys, sondern ergänzen diese mit Daten aus den programmbegleitenden Strukturmonitorings für die Jahre 2019 und 2021.

Insbesondere im Zweijahresvergleich<sup>11</sup> des Strukturmonitorings lassen sich Tendenzen feststellen, die Aussagen zu aktuellen Entwicklungen bieten. Ein markanter Effekt, der bei der Betrachtung der Ergebnisse auffällt, ist eine leichte Abnahme des durchschnittlichen Fachkräfte-Kind-Schlüssels im Gegensatz

<sup>11</sup> Das Strukturmonitoring wurde begleitend zum Bundesprogramm ProKindertagespflege im Jahr 2019 und 2021 durchgeführt.

zum bisherigen Bundestrend (vgl. BMFSFJ et al., 2021; Deutsches Jugendinstitut, 2022). Die Daten aus dem Strukturmonitoring 2021 zeigen für die Modellstandorte einen Durchschnitt von 3,8 Kindern pro Kindertagespflegeperson, was im Vergleich zu 2019 um 0,1 geringer ist (3,9 Kinder). Dieser Trend ist vermutlich schwerpunktmäßig auf die derzeitige pandemische Lage im Zuge von Covid19 zurückzuführen.

Ein weiteres markantes Ergebnis aus dem Zweijahresvergleich ist die modellstandortübergreifende Abnahme der Kinderanzahl unter 3 Jahren sowie der Anzahl der Kinder in Kindertagespflegebetreuung. Ein ähnliches Bild lässt sich ebenso bei den Fachkräften erkennen, da im Vergleich zu 2019 die Anzahl der Kindertagespflegepersonen um fast 200 gesunken ist. Hierzu lassen die Daten zur Tätigkeitsdauer darauf schließen, dass es sich insbesondere um einen geringen Zuwachs an Kindertagespflegepersonen handelt, weniger aber um einen Verlust von langjährig Tätigen. Die Ergebnisse zeigen eine Abnahme von 3,1 % im Bereich der null bis unter ein Jahr Tätigen, jedoch eine Zunahme von fast 4 % bei den 3 bis unter 5 Jahre und bei den über 10 Jahre tätigen Kindertagespflegepersonen (vgl. Abbildung 1). Auch diese Entwicklung lässt auf einen Effekt durch die Covid-19-Pandemie schließen, da offenbar gerade im Bereich der Gewinnung und Anbindung von neuen Kindertagespflegepersonen (vgl. Schoyerer et al., 2020b) dafür notwendige Beratungs- und Unterstützungssysteme möglicherweise unzureichend vorhanden waren.

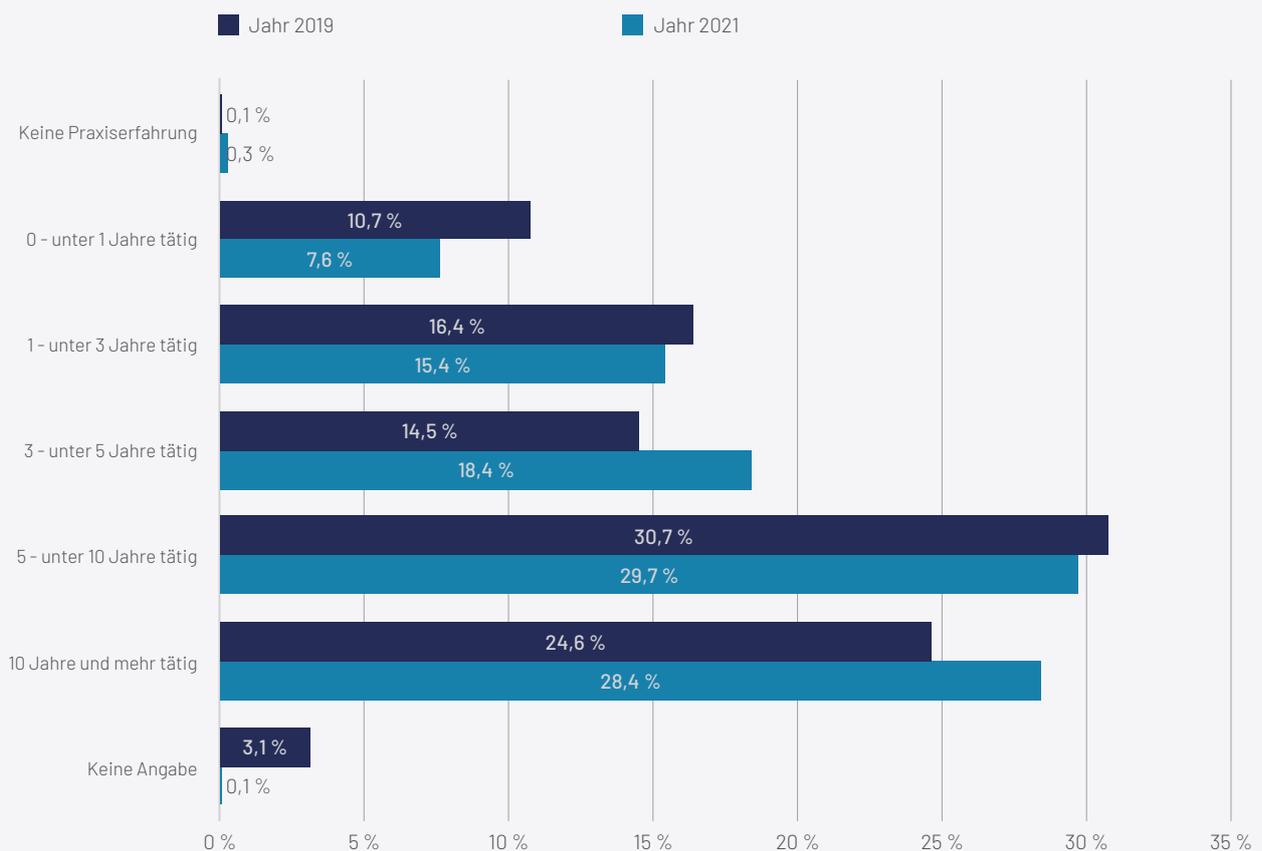


Abbildung 1: Tätigkeitsdauer von Kindertagespflegepersonen (Gesamt, %)

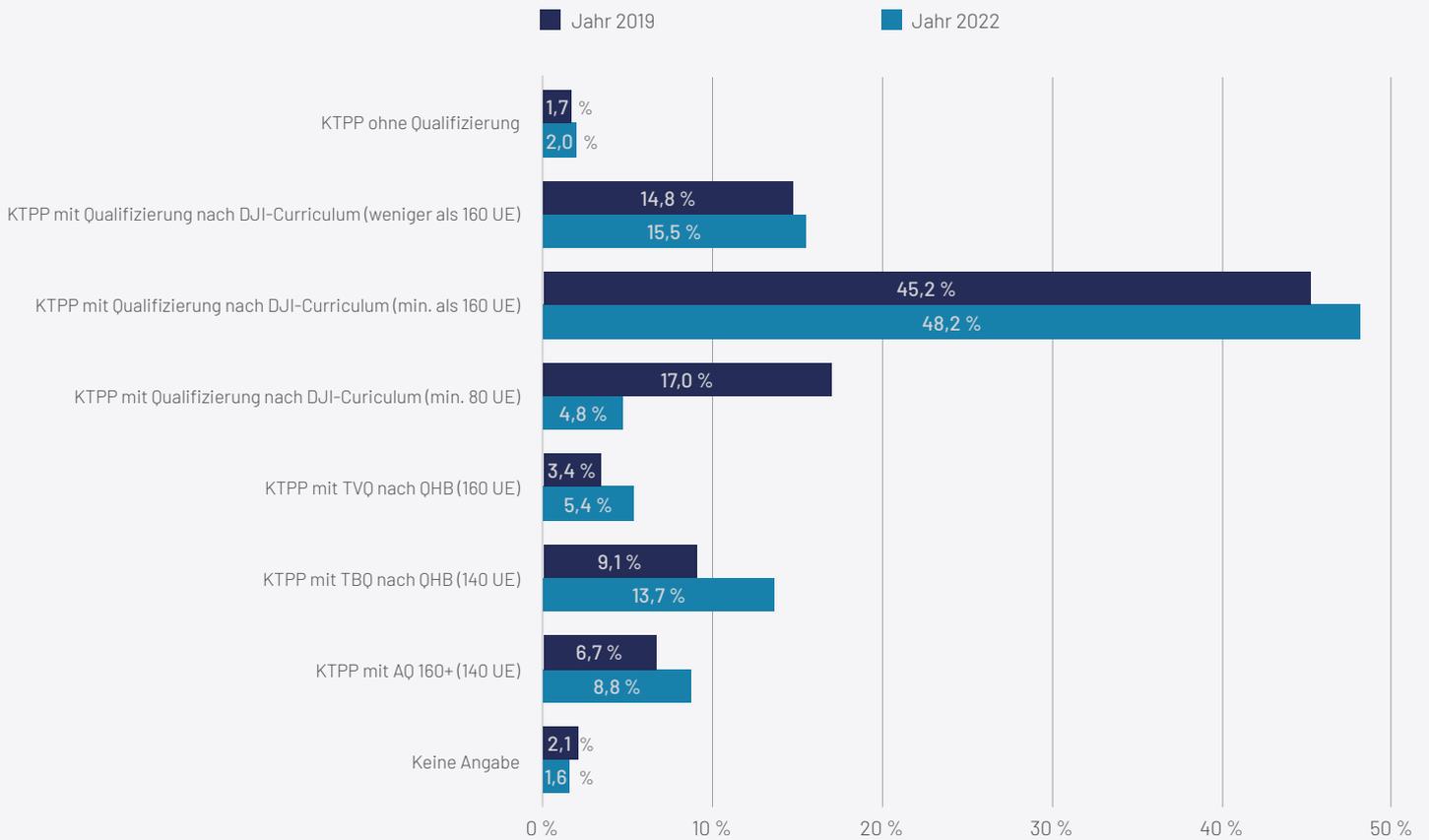


Abbildung 2: Kindertagespflegepersonen nach ihrem höchsten Qualifizierungsgrad

Umso interessanter ist es, dass die Daten des Strukturmonitorings dennoch eine Zunahme von mindestens 2 % über alle QHB-Qualifizierungskurse aufweisen (vgl. Abbildung 2), was wiederum auf eine häufigere Durchführung schließen lässt. Hieran anschließend zeigen Ergebnisse aus dem Zusatz-Survey, dass insbesondere tätigkeitsvorbereitende Qualifizierungskurse vermehrt durchgeführt wurden. Wie aus den Ergebnissen ersichtlich wird, wurde die tätigkeitsvorbereitende Qualifizierung bisher als einzige von allen Modellstandorten mindestens einmal vollständig umgesetzt sowie von mehr als der Hälfte bereits seit mindestens drei Jahren vollständig abgeschlossen. Im Vergleich dazu sind die tätigkeitsbegleitende Grundqualifizierung und die beiden Anschlussqualifizierungen bisher von über einem Drittel der Modellstandorte nicht durchgeführt worden oder befanden sich im ersten Durchlauf, der jedoch zu Befragungszeitraum noch nicht abgeschlossen war (vgl. Abbildung 3).

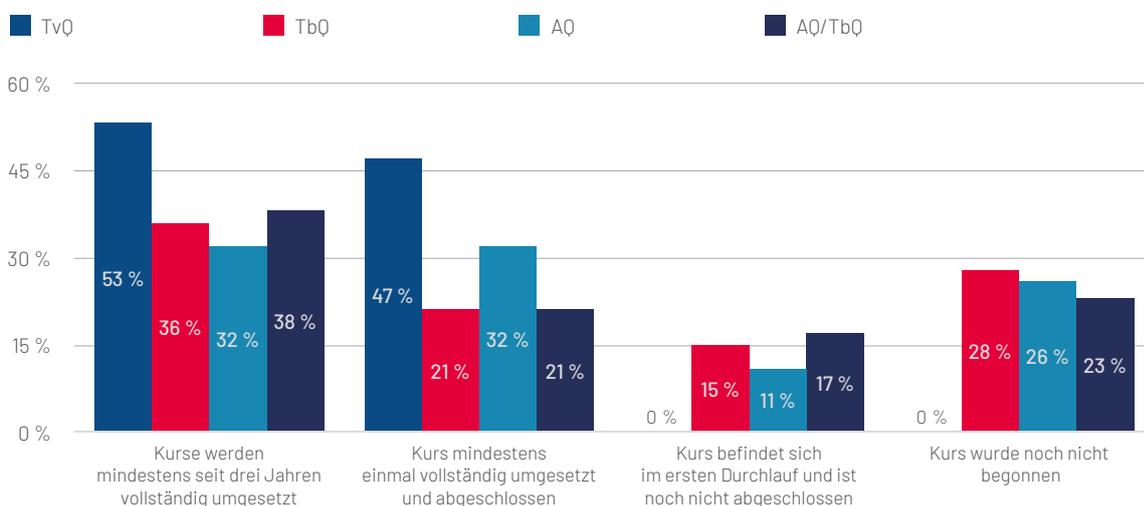


Abbildung 3: Häufigkeit der Umsetzung der QHB-Qualifizierungskurse

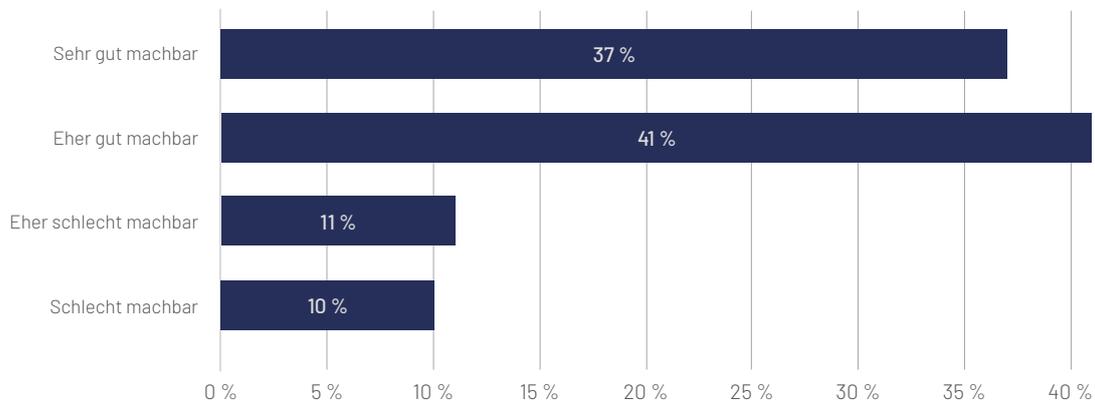


Abbildung 4: Prozentuale Verteilung der Bewertung zur Machbarkeit der Umsetzung aller Qualifizierungskurse

Auf die Frage nach der Einschätzung der Machbarkeit der Qualifizierungskurse kann eine relative Homogenität in den Ergebnissen festgestellt werden, welche überwiegend positiv ausfällt. Insgesamt schätzen über 75 % der Modellstandorte die Umsetzung der Qualifizierungskurse als eher oder sehr gut machbar ein. Besonders positiv fallen die Einschätzungen zur tätigkeitsvorbereitenden Grundqualifizierung (TvQ) aus, da ein Großteil der Modellstandorte (etwa 90 %) der Ansicht ist, diese gut durchführen zu können (vgl. Abbildung 4). Warum rund jeder fünfte Modellstandort angibt, dass die Qualifizierungskurse (eher) schlecht umsetzbar sind, berichten wir weiter unten.



Abbildung 5: Aspekte zur Begründung der Einschätzungen<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Die Aspekte zur Begründung der Einschätzungen wurden aus den offenen Antwortkategorien des Zusatz-Surveys abgeleitet.

## Ressourcen bei der Umsetzung des QHBs

Ein wesentlicher Aspekt für eine positive Beurteilung der Umsetzbarkeit liegt offenbar in bereits gemachten (positiven) **Erfahrungen** an den Modellstandorten. Dies zeigt sich in der Korrelation zwischen der Häufigkeit der Durchführung der QHB-Qualifizierungskurse und der Bewertung der Machbarkeit. Vor dem Hintergrund, dass jeder Modellstandort unterschiedlichen lokalen Kontextbedingungen unterliegt, die angesichts der im QHB formulierten Leitlinien berücksichtigt werden müssen, spielen offenbar Erfahrungswerte im Hinblick auf eine als qualitativ hochwertig erlebte Durchführung der Qualifizierung eine bedeutsame Rolle.

Weiterhin eröffnet sich die Möglichkeit, **langjährige und konstante Kooperationspartnerschaften** mit Referent\*innen und externen Akteur\*innen aufzubauen und auf diese zurückzugreifen. Eine kontinuierliche und eingespielte Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Parteien fördert einen reibungslosen Ablauf, der sich wiederum positiv auf das fachliche Niveau und die Qualität der QHB-Qualifizierungskurse sowie der Kompetenzerweiterung der Teilnehmer\*innen auswirken kann. Die Ergebnisse weisen auf eine höhere Motivation und eine steigende Bereitschaft zur aktiven Beteiligung der Teilnehmenden am Kursgeschehen hin.

Daneben kann aufgrund des **regelmäßigen (Erfahrungs-)Austausches** der Aufbau eines guten Verhältnisses zwischen den Referent\*innen und den Teilnehmenden sowie den Kindertagespflegepersonen untereinander erzielt werden. Dies ist förderlich für die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls. Dadurch lässt sich ein Rahmen schaffen, in welchem die Vermittlung und Diskussion von insbesondere sensiblen Seminarinhalten vereinfacht oder zum Teil erst ermöglicht wird.

Zudem stellt die **Flexibilität in der Umsetzung der Qualifizierungskurse** einen bedeutenden Aspekt dar. Mehr als die Hälfte der Modellstandorte geben an, dass sie die Kurse zum Teil in einer abgewandelten Form anbieten. Lediglich die Ergebnisse der tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierung weichen von dieser Aussage ab, da diese am häufigsten vollständig in der durch das QHB angedachten Ursprungsform umgesetzt werden (vgl. Abbildung 6).

„Da wir seit 2007 in der Qualifizierung KTP tätig sind, sind organisatorische und inhaltliche Aspekte leicht umsetzbar gewesen. Wir konnten auf langjährig erfahrene, sehr qualifizierte Referenten\*innen zurückgreifen. [...] Das fachliche Niveau der Kurse war hoch, was sich in der Qualität der Transferberichte und Lernentwicklungsfeststellungen bestätigte.“

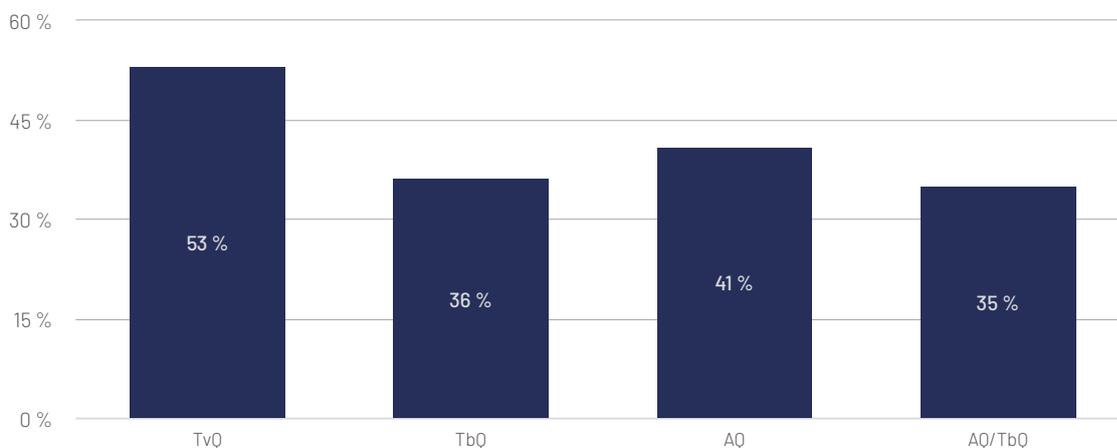


Abbildung 6: Vollständige Umsetzung des durch das QHB angedachten Ursprungsformats. Antwort: Ja

Ergänzend zeigt sich, dass ebenso die Reihenfolge der einzelnen Elemente und inhaltlichen Module von einigen Modellstandorten abgeändert und an die Situation angepasst, jedoch insgesamt vollständig vermittelt werden. Außerdem gibt es Modellstandorte, die die Anschlussqualifizierung teilweise in Kombination mit einem tätigkeitsvorbereitenden oder einem tätigkeitsbegleitenden Qualifizierungskurs anbieten, wodurch bereits praxiserprobte als auch neu beginnende Kindertagespflegepersonen an einem Qualifizierungskurs teilnehmen. Durch den unterschiedlichen Erfahrungsschatz und Wissensstand würden die Teilnehmer\*innen voneinander profitieren, was sich etwa in einer Bereicherung für das Kursgeschehen äußere. Begründet wird das geringe Angebot der Mischformen durch die mangelnde Nachfrage der Kindertagespflegepersonen, sodass nur die Möglichkeit besteht, Qualifizierungskurse in einer abgewandelten Form anzubieten und durchzuführen.

## Hürden bei der Umsetzung des QHBs

*„Aktuell sind die Dozenten abgesprungen, weil sie nicht bereit sind, wegen der Pandemie auch online Schulungen anzubieten und der Start bereits einmal verschoben wurde. Wir suchen gerade nach neuen Dozenten, was nicht einfach ist.“*

Demgegenüber steht der **Mehraufwand** für die Referent\*innen und der kontinuierlichen Kursbegleitung. Aufgrund des unterschiedlichen Wissensstands und Erfahrungsschatzes der Teilnehmer\*innen unterscheiden sich die Bedarfe und Bedürfnisse voneinander, was sich wiederum auf das Kursgeschehen auswirkt. Einhergehend damit wird grundsätzlich die Planung und Durchführung der QHB-Qualifizierungskurse von einigen Modellstandorten mit einem tendenziell **hohen und intensiven Ressourcenaufwand** bewertet. Hierbei beziehen sie sich überwiegend auf zeitliche und finanzielle Komponenten, jedoch lassen sich auch **Organisationsschwierigkeiten** finden. Diese sind insbesondere die Akquise kontinuierlicher und langjähriger Referent\*innen sowie der grundsätzliche Mangel an erfahrenen Referent\*innen und kontinuierlichen Kursbegleitungen. Erschwerend kommen weitere Schwierigkeiten hinzu, welche durch die Covid-19-Pandemie ausgelöst und verstärkt wurden. Beispiels-

weise führte die Umstellung auf ein Online-Format dazu, dass Referent\*innen „abgesprungen“ sind oder vor der Herausforderung stehen, ihr Lehrformat an die Gegebenheiten anzupassen.<sup>13</sup>

Ein weiterer Aspekt, welcher zu einer eher negativen Einschätzung der Umsetzbarkeit führt, basiert auf der zu **geringen Nachfrage** durch Teilnehmende, wodurch insbesondere die weiterführenden Qualifizierungskurse nicht in der vom QHB vorgegebenen Form stattfinden konnten. Grund hierfür scheinen die **fehlenden Anreize bei den Tätigkeitsbedingungen** zu sein. Vonseiten der Teilnehmer\*innen würde nach Vollendung der weiterführenden Qualifizierungskurse oftmals kein deutlicher Mehrwert ersichtlich, wodurch Interesse und Motivation für eine Weiterqualifizierung sinken. Beispielsweise zeigen die Ergebnisse der Auswertung, dass fast 70 % der Kindertagespflegepersonen trotz Abschluss der Grundqualifizierung (300 Unterrichtseinheiten) in gleicher Weise vergütet werden wie andere Kindertagespflegepersonen mit weniger als 300 Unterrichtseinheiten Qualifizierung. Nur ein geringer Anteil (21 %) gibt an, eine spürbare Verbesserung zu erkennen (vgl. Abbildung 7).

*„Es fehlen zudem Anreize, um sich aus Sicht der KTHP bereitzuerklären, ein Jahr lang eine Qualifizierung zu durchlaufen. [...] Die Qualifizierung wird nicht höher bewertet.“*

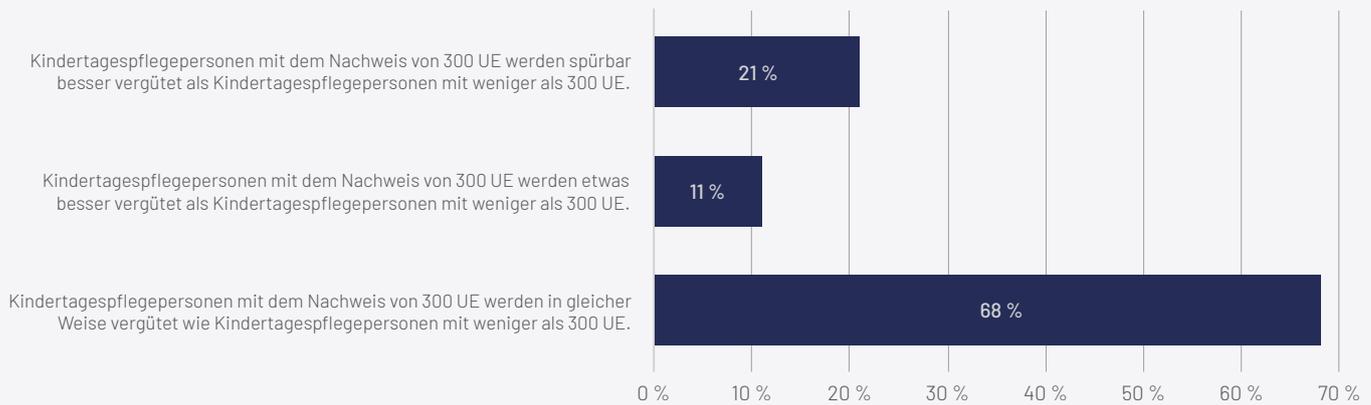


Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Vergütung von Kindertagespflegepersonen in Abhängigkeit zu 300 Unterrichtseinheiten

Hinsichtlich der Einschätzungen einer „sehr schlechten Umsetzbarkeit“ muss darauf verwiesen werden, dass diese Bewertungen der Modellstandorte primär darauf basieren, keine Aussage treffen zu können, da die reguläre Durchführung erst zu einem späteren Zeitpunkt geplant ist.

### Zentrale Erkenntnisse

Zusammenfassend lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass basierend auf Erfahrungswerten und langjährigen Kooperationspartnerschaften die Qualität sowie die Umsetzbarkeit der QHB-Qualifizierungskurse deutlich steigt, was sich wiederum in einer höheren Motivation und Bereitschaft der Teilnehmenden äußert. Schwierigkeiten treten vor allem bei der Akquise geschulter und konstanter Referent\*innen sowie dem benötigten hohen Maß an zeitlichen und finanziellen Ressourcen auf. Daneben lassen sich ebenso Covid-19-bedingte Organisationsschwierigkeiten finden. Weiterhin lässt sich ein Großteil der sehr schlecht machbaren Einschätzungen auf die geringe Nachfrage vonseiten der Teilnehmer\*innen zurückführen, weshalb QHB-Qualifizierungen nicht stattgefunden haben oder lediglich in Form von Mischkursen angeboten wurden und dementsprechend Modellstandorte keine Aussagen diesbezüglich treffen konnten. Überwiegend fehlende Anreize bei den Tätigkeitsbedingungen für Kindertagespflegepersonen (z. B. Vergütung) stellen dabei einen wichtigen Faktor für eine (Nicht-)Nachfrage der Weiterqualifizierung dar.

## 4.2

### Organisationsebenen

In die unmittelbare Planung und Durchführung der Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen ist eine Vielzahl an unterschiedlichen Organisationsebenen eingebunden. Deren gemeinsames Ziel ist es, den Qualifizierungsprozess so zu gestalten, dass ein reibungsloser Ablauf für die Kindertagespflegepersonen möglich und die Entwicklung und Festigung von praxisorientierten Kompetenzen gefördert wird (vgl. Lipowski & Ullrich-Runge, 2020). Deshalb wurden die Modellstandorte gebeten, verschiedene Organisationsebenen nach ihrer eingeschätzten Bedeutung einzustufen, indem sie ihnen einen Rang zuordnen sollten.

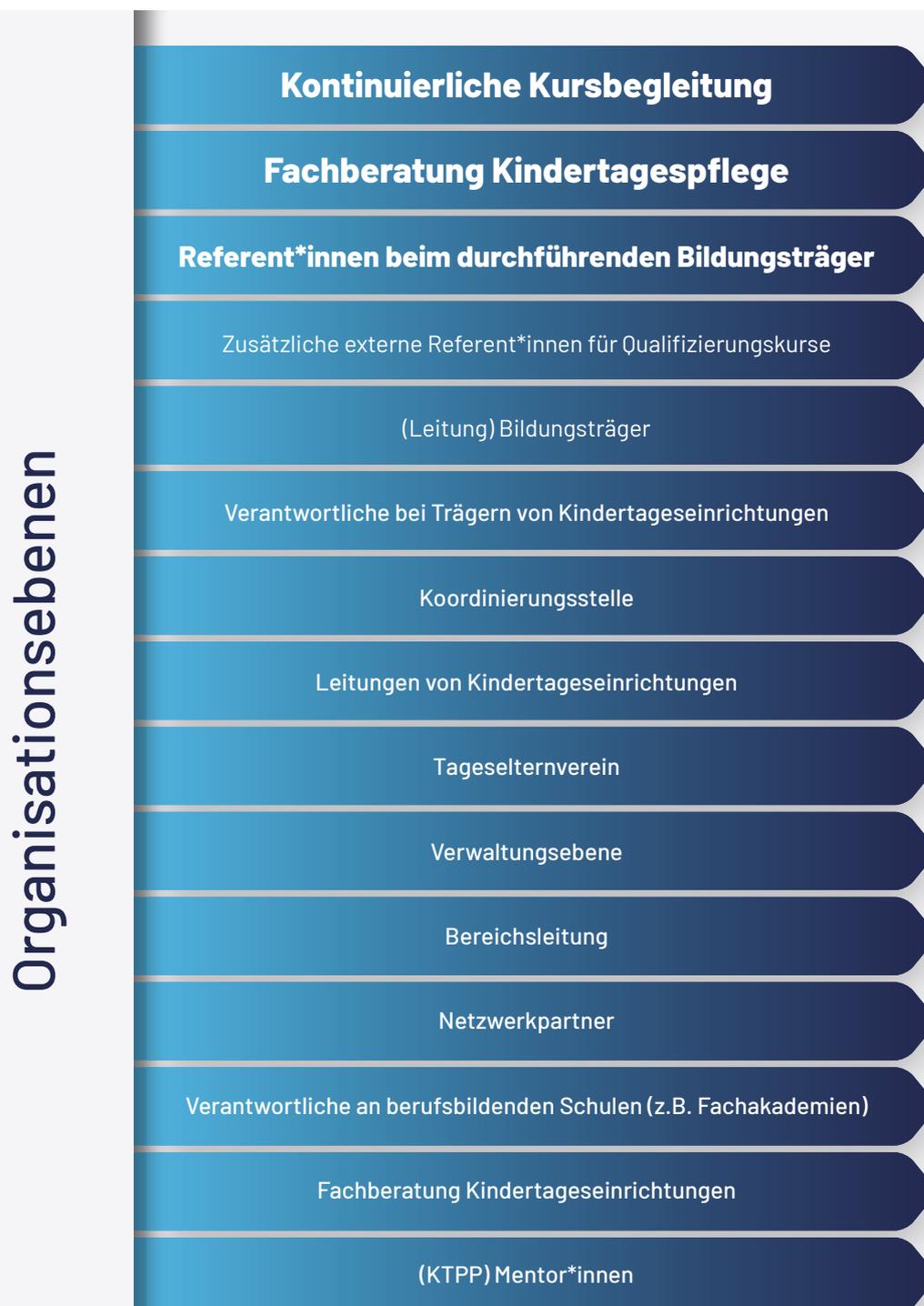


Abbildung 8: Rangordnung der Organisationsebenen

Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine deutliche und über alle Modellstandorte homogene Einschätzung in der Relevanzsetzung. Es treten vor allem drei Organisationsebenen in den Vordergrund, die eine wesentliche Rolle im Qualifizierungsprozess übernehmen: die kontinuierliche Kursbegleitung, die Fachberatung Kindertagespflege und die Referent\*innen beim durchführenden Bildungsträger (vgl. Abbildung 8). Ausgehend von den offenen Antwortkategorien des Fragebogens lassen sich Beschreibungen der einzelnen Organisationsebenen und ihren Aufgabenbereichen feststellen, welche im weiteren Verlauf erläutert werden.

## Kontinuierliche Kursbegleitung

Bereits im QHB wird die kontinuierliche Kursbegleitung als jene/r Ansprechpartner\*in aufgeführt, der/die die Kindertagespflegepersonen während des gesamten Qualifizierungsprozesses in ihrer individuellen Kompetenzentwicklung unterstützen soll (vgl. Lipowski & Ullrich-Runge, 2020). Durch die ständige Anwesenheit sei es möglich, einen Gesamtüberblick über die Planung und den Ablauf der Qualifizierung zu behalten, weshalb der kontinuierlichen Kursbegleitung die Aufgabenbereiche der Prozesssteuerung, -organisation und -koordination der QHB-Qualifizierung zugeschrieben werden. Ebenso übernehme diese Organisationsebene Kooperations- und Netzwerkaufgaben, weshalb die kontinuierliche Kursbegleitung als eine Schnittstelle oder ein Bindeglied zwischen den Modellstandorten gesehen werden kann. Darüber hinaus beteiligt sich die kontinuierliche Kursbegleitung nach Aussagen einiger Modellstandorte aktiv an der Durchführung der Qualifizierungskurse und übernimmt zum Teil auch Referent\*innentätigkeiten (wie es auch im QHB vorgesehen ist (vgl. Schuegger et al., 2019)), wodurch eine ganzheitliche Berücksichtigung des Ablaufs und der Teilnehmenden sowie eine gute Voraussetzung für einen vielseitigen und koordinierenden/integrierenden Austausch gegeben zu sein scheinen.

*„Kontinuierliche Kursbegleitung: ist das Bindeglied der Teilnehmenden und Referent\*innen. Hat einen Gesamtüberblick und kann die Entwicklung der Teilnehmer\*innen gut wahrnehmen.“*

## Fachberatung Kindertagespflege

Das Hauptaugenmerk der Fachberatung Kindertagespflege liegt im Zuge der QHB-Qualifizierung auf der Eignungsfeststellung der an der Tätigkeit Interessierten, welche wiederum Grundlage für die Auswahl der Teilnehmenden ist. Ohne Eignungsprüfung, so die Auffassung der Modellstandorte, könnten die QHB-Qualifizierungskurse nicht stattfinden. In diesem Zusammenhang dient auch die Fachberatung Kindertagespflege während des gesamten Qualifizierungsprozesses als Ansprechpartnerin und Begleiterin für die Teilnehmenden. Es werden vorab Informationsveranstaltungen von der Fachberatung organisiert und zum Teil Referent\*innentätigkeiten während der QHB-Qualifizierung übernommen. Nach Aussagen einiger Modellstandorte fällt ebenso die Verwaltung des finanziellen und rechtlichen Rahmens in den Aufgabenbereich der Fachberatung. Teilweise plant und organisiert die Fachberatung in Zusammenarbeit mit der kontinuierlichen Kursbegleitung die Qualifizierungskurse und entwickelt gemeinsam mit den Referent\*innen das inhaltliche und didaktische Konzept für die Qualifizierungskurse, wobei der Ablauf nicht bei allen Modellstandorten derselbe ist.

*„Die Fachberatung hat die höchste Verantwortung, da sie erst einmal die Eignung der Bewerber\*innen feststellt. Sie ist Schnittstelle zwischen den Beteiligten.“*

## Referent\*innen beim durchführenden Bildungsträger

Als dritte der relevantesten Organisationsebenen für die Umsetzung der QHB-Qualifizierungskurse wurden die Referent\*innen bei den durchführenden Bildungsträgern genannt. Deren Verantwortlichkeit liegt in der inhaltlichen und fachdidaktischen Vermittlung von Themenschwerpunkten und Modulelementen. Referent\*innen fungieren ebenso in der Funktion eines/r Begleiter\*in und Ansprechperson für die Teilnehmenden.

In manchen Fällen ergänzen weitere externe Referent\*innen die Qualifizierungskurse, um die Abdeckung zusätzlicher und vertiefender Themenbereiche zu ermöglichen. Dies wird als ein fachlicher Zugewinn betrachtet, der zu einer Steigerung der Qualität der QHB-Qualifizierungen führen könne.

*„Referent\*innen sorgen mit Fachkompetenz für die inhaltliche und didaktische Unterfütterung der Kurse. Eine breite Auswahl an Referent\*innen sorgt bei den Teilnehmenden für Abwechslung und schafft neue Sichtweisen sowie pädagogisches Know-how.“*



Abbildung 9: Zusammenspiel der drei Organisationsebenen

## Zentrale Erkenntnisse

Bei der Betrachtung der Organisationsebenen zeigt sich deutlich, dass es sich zwar um unterscheidbare Rollen und organisational abgrenzbare Ebenen handelt, diese jedoch in ihren Aufgaben nicht getrennt voneinander zu betrachten sind (vgl. Abbildung 9). Vielmehr spiegelt sich die Relevanz einer kooperativen Zusammenarbeit sowie gemeinsamer Absprachen zwischen den Akteur\*innen wider. Dies scheint vor allem für eine gelingende Vorbereitung, eine reibungslose Durchführung und einen erfolgreichen Abschluss der QHB-Qualifizierung förderlich zu sein. Dabei soll die Zusammenarbeit der Organisationsebenen im Sinne der Teilnehmenden und der Qualitätsentwicklung gestaltet werden sowie die Konzeption der zu vermittelnden Inhalte den Lern- und Entwicklungsprozess und die damit verbundene Kompetenzerweiterung und -festigung der Teilnehmenden fördern und diese begleiten.

## 4.3 | Qualität der QHB-Qualifizierung

Eine weitere Ergebnisdimension aus dem Zusatz-Monitoring der vorliegenden Studie befasst sich mit den Aspekten der Qualitätssicherung in der Qualifizierung. Im QHB sind verschiedene Voraussetzungen formuliert, die sich unterschiedlich im Hinblick auf die je praktischen Bedingungen der Umsetzung in den jeweiligen Organisationsebenen äußern. Vor diesem Hintergrund ist es von Interesse, in welchem Ausmaß diese Voraussetzungen als relevant eingeschätzt werden. Schließlich stimmen über 75 % der Modellstandorte zu, dass die Umsetzung des QHB vor allen anderen fachlichen Bereichen die zentrale Stellschraube für die Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege ist (vgl. Abbildung 10).

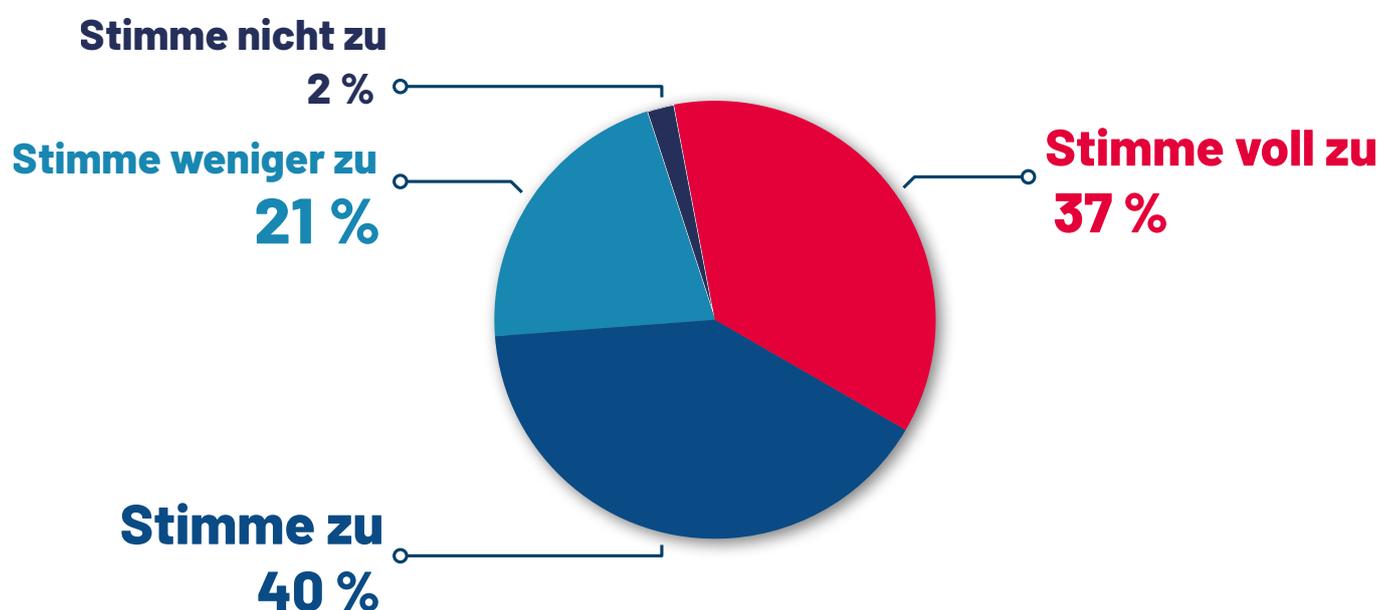


Abbildung 10: Die weitere Umsetzung des QHB ist vor allen anderen fachlichen Bereichen die zentrale Stellschraube für die Qualitätsweiterentwicklung in der Kindertagespflege

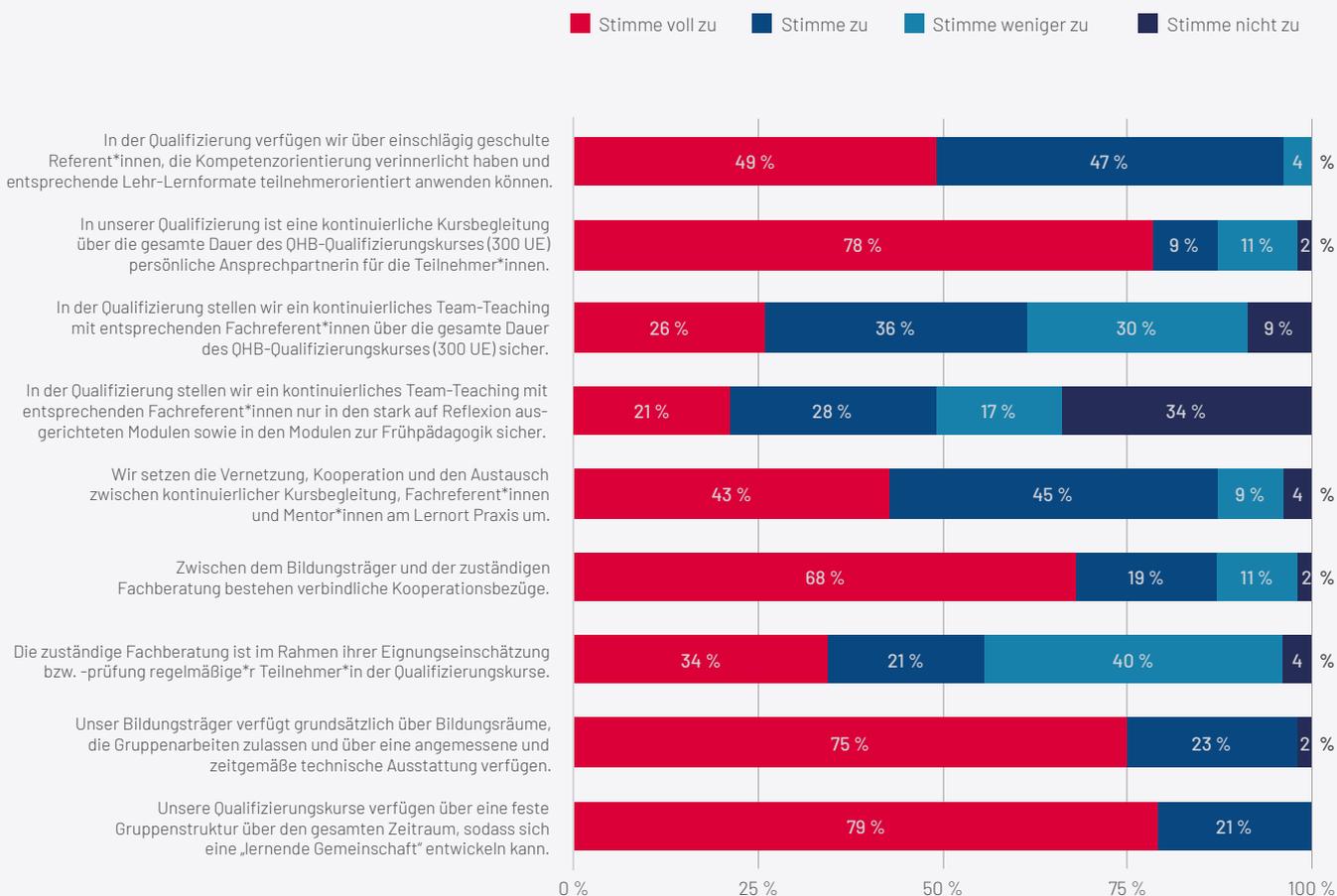


Abbildung 11: Übersicht über die prozentuale Verteilung der Aussagen zur Qualität der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen

Ausgehend von der Annahme, dass die beteiligten Organisationsebenen unterschiedliche Rollen und Funktionen bei der Qualitätssicherung spielen, wurden die Modellstandorte zunächst gebeten, Aussagen zu den Referent\*innen und der kontinuierlichen Kursbegleitung zu treffen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Großteil der Modellstandorte über geschulte Referent\*innen verfügt, die Kompetenzorientierung verinnerlicht haben und teilnehmerorientierte Lehr- und Lernformate nutzen. Ebenso stimmt ein Großteil der Modellstandorte zu, dass die kontinuierliche Kursbegleitung über die gesamte Dauer der Qualifizierungskurse als persönliche Ansprechperson für die Teilnehmenden fungiert (vgl. Abbildung 11). Daneben findet bei über 60 % ein kontinuierliches Team-Teaching mit Fachreferent\*innen statt. Auf die Frage, ob dieses überwiegend in stark reflexionsausgerichteten Modulen oder Modulen der Frühpädagogik der Fall sei, lassen sich gemischte Einschätzungen finden. Knapp über die Hälfte der Modellstandorte beantworten diese Frage weniger oder nicht zustimmend, was wiederum vermuten lässt, dass das Team-Teaching weniger an spezifische Module gebunden ist, sondern vielmehr pragmatisch und breit in die Qualifizierung integriert wird (vgl. Abbildung 11).

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass in den meisten Fällen eine Vernetzung, Kooperation und ein Austausch zwischen der kontinuierlichen Kursbegleitung, der Fachberatung und den Mentor\*innen bestehen. Dies trifft ebenso auf eine Kooperation zwischen der zuständigen Fachberatung und dem Bildungsträger zu (vgl. Abbildung 11). Eine eher heterogene Einschätzung lässt sich hingegen auf die Frage nach der Teilnahme der Fachberatung an den Qualifizierungskursen im Rahmen ihrer Eignungseinschätzung bzw. -prüfung finden. Hierzu gaben 40 % der teilnehmenden Modellstandorte an, dass sie dieser Aussage weniger zustimmen, gefolgt von weiteren 4 %, die dem nicht zustimmen (vgl. Abbildung 11).

Sowohl die Fragestellung nach angemessenen Räumlichkeiten samt technischer Ausstattung als auch das Urteil über eine feste bestehende Gruppenstruktur und einer „lernenden Gemeinschaft“ über den gesamten Zeitraum der Qualifizierungskurse wurden fast ausschließlich positiv bewertet (vgl. Abbildung 11). Insbesondere die letzte Fragestellung verdeutlicht nochmals, wie wichtig gemeinschaftliches soziales Lernen und die Gruppendynamik für die Qualität der Qualifizierungskurse eingeschätzt werden.

## 4.4 | Theorie-Praxis-Verzahnung

Ein weiterer wesentlicher Aspekt bei der Umsetzung der Qualifizierung nach dem QHB liegt in einer engen Verknüpfung von theoretischen Einheiten in den Qualifizierungskursen mit der praktischen Erprobung im Feld der Kindertagespflege (vgl. Lipowski & Ullrich-Runge, 2020). In diesem Zuge wurden die Modellstandorte gebeten, verschiedene Aussagen zur Umsetzung der Theorie-Praxis-Verzahnung zu treffen.

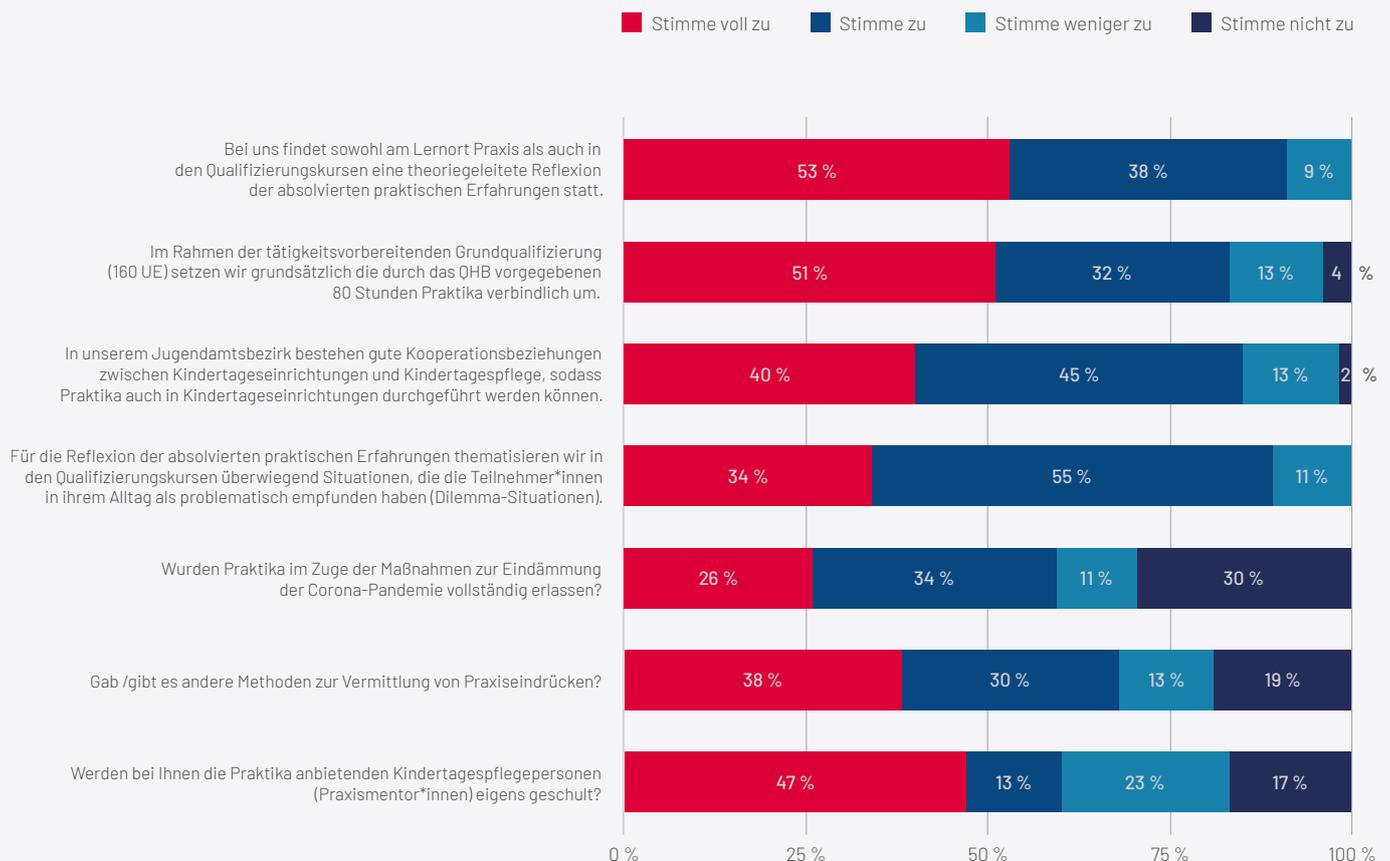


Abbildung 12: Übersicht über die prozentuale Verteilung der Fragestellungen zur Theorie-Praxis-Verzahnung

Im Hinblick auf die Fragestellungen lassen die erhobenen Daten sehr gemischte Einschätzungen erkennen, wobei insgesamt positive Tendenzen festzustellen sind. So führen knapp 90 % der Modellstandorte sowohl am Lernort Praxis als auch in den Qualifizierungskursen theoriegeleitete Reflexionen von absolvierten praktischen Erfahrungen durch (vgl. Abbildung 12). Dabei handelt es sich überwiegend um dilemmatische Lernsituationen.

Ein ähnliches Bild findet sich bei der Umsetzung der vorgegebenen 80 Stunden Praktika. Hier stimmt der Großteil der Modellstandorte einer grundsätzlichen Durchführung zu, wobei im Zusammenhang mit den Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie diesbezüglich Schwierigkeiten benannt werden. Daher gaben insgesamt über 50 % der Modellstandorte an, dass die Praktika in diesem Zeitraum erlassen wurden (vgl. Abbildung 12). Ein solches Ergebnis lässt sich ebenso in den Daten des Strukturmonitorings wiederfinden. Hier gaben im Jahr 2021 nicht ganz die Hälfte der Modellstandorte an, dass 80 Stunden Praktika durchgeführt wurden, aber auch, dass bei fast 30 % keine und bei weiteren 13 % lediglich die Hälfte der Praktikumsstunden abgehalten wurden. Demzufolge überrascht es nicht, wie Ergebnisse aus dem Zusatz-Survey zeigen, dass andere Methoden zur Vermittlung von Praxiseindrücken wie beispielsweise ein digitaler Erfahrungsaustausch bei fast 70 % der Modellstandorte umgesetzt wurden (vgl. Abbildung 12).

Ein zusätzlicher Aspekt für die Theorie-Praxis-Verzahnung sind gute Kooperationsbeziehungen mit den Kindertageseinrichtungen, in welchen die Praktika durchgeführt werden. Auch hier zeigen die Daten mit Ausnahme eines Modellstandortes überwiegend zustimmende Bewertungen der Modellstandorte. Ergänzend wird in der letzten Frage erfasst, ob Praxismentor\*innen eigens für das Begleiten von Praktika in der Kindertagespflege geschult werden. Fast die Hälfte der Modellstandorte stimmen dem voll zu, weitere 13 % stimmen zu. Bei den restlichen 40 % scheint dies nicht oder nur bedingt der Fall zu sein (vgl. Abbildung 12).

Ergänzend dazu geben im Zuge konkreter Auswirkungen des QHBs auf das System Kindertagespflege über die Hälfte der Modellstandorte an, dass sie durch die Einführung des QHBs keine grundlegende Veränderungen in den praktischen Arbeitsweisen der Fachberatung Kindertagespflege erleben. Dies mag als Hinweis darauf gedeutet werden, dass bei der Hälfte der Modellstandorte das Paradigma der Kompetenzorientierung tief in die Trägerstrukturen der Jugendhilfe einzulassen versucht wird, während dem von anderen Modellstandorten eine geringere Bedeutung beigemessen wird; möglicherweise ist in besonders erfahrenen Modellstandorten das QHB aber auch bereits in der Breite des Jugendamtsbezirks wirksam geworden. Zudem werden überwiegend keine grundlegenden Veränderungen hinsichtlich des durchschnittlichen Vergabezeitraums der Pflegeerlaubnis an die Kindertagespflegepersonen ersichtlich, schlussfolgernd nimmt die QHB-Qualifizierung offenbar überwiegend keine größeren zeitlichen Ressourcen bis zur Erteilung der Tätigkeitserlaubnis in Anspruch als andere Kindertagespflege-Qualifizierungen.



Abbildung 13: Die Qualifizierung nach dem QHB stellt in unserem Jugendamtsbezirk eine Möglichkeit dar, die Durchlässigkeit hin zu beruflichen Ausbildungssystemen zu erhöhen und Ausbildungszeiten qualifizierter Kindertagespflegepersonen zu verkürzen.



Abbildung 14: Kindertagespflegepersonen, die die Qualifizierung nach QHB abgeschlossen haben, sind eher an einer berufsförmigen Ausübung der Tätigkeit interessiert.

Hinsichtlich der beruflichen Anschlussfähigkeit der QHB-Qualifizierung zeigt sich, dass sie bei über 70 % der Modellstandorte keine oder lediglich eine geringere Möglichkeit bietet, Anschlussmöglichkeiten an berufliche Ausbildungssysteme zu eröffnen oder Ausbildungszeiten zu verkürzen (vgl. Abbildung 13). Eine höhere Zustimmung lässt sich hingegen bei der Frage erkennen, ob Kindertagespflegepersonen, die die Qualifizierung nach dem QHB abgeschlossen haben, eher an einer berufsförmigen Ausübung der Tätigkeit interessiert sind. Hierzu zeigen sich knapp über 60 % der Modellstandorte zustimmend (vgl. Abbildung 14).

## 4.5 | Digitale Lehr- und Lernformate

Aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie waren die Modellstandorte gefordert, alternative Möglichkeiten der Durchführung von QHB-Qualifizierungskursen zu erarbeiten. Bisherige Formate mussten überdacht, an die Gegebenheiten angepasst und durch die Anwendung digitaler Lehr- und Lernformate ergänzt bzw. ersetzt werden. Ausgehend von diesen Umständen wurden während der QHB-Qualifizierung verschiedene digitale Lehr-Lernformate erprobt und hinsichtlich ihrer Potenziale zum Einsatz gebracht. Diese Formate werden im Folgenden hinsichtlich ihres subjektiv eingeschätzten Nutzens betrachtet.

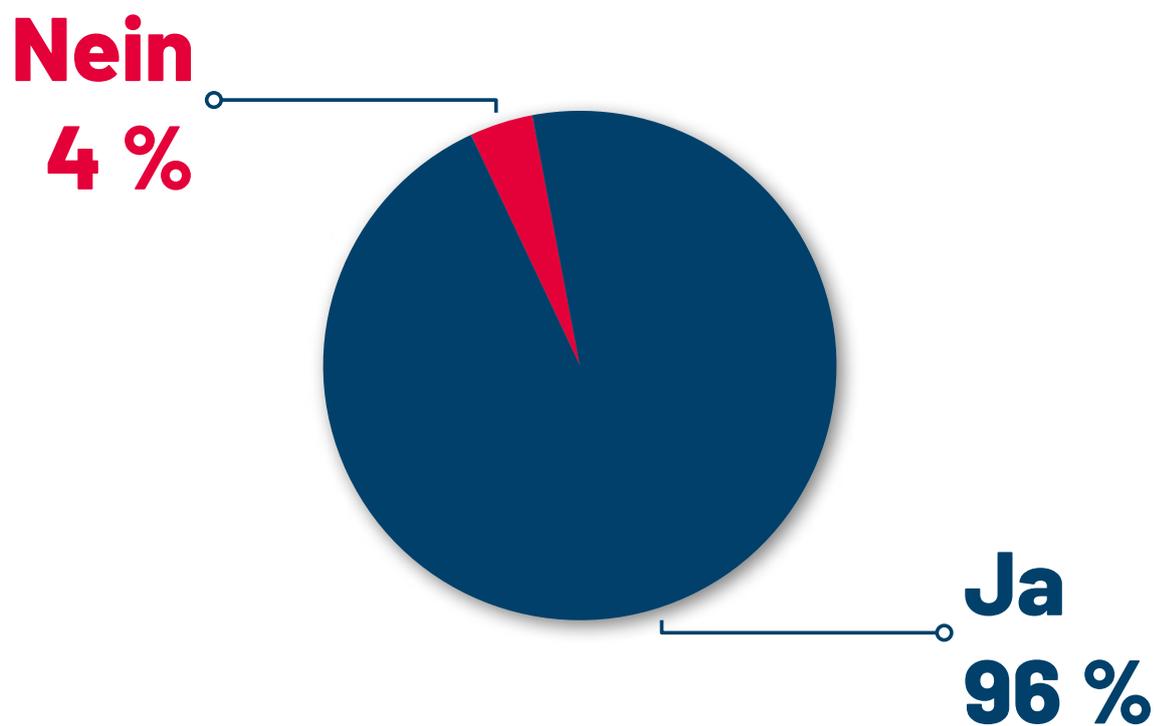


Abbildung 15: Setzen Sie im Zuge der QHB-Qualifizierung digitale Lehr- und Lernformate ein?

Fast alle Modellstandorte beantworteten die Frage nach der Anwendung digitaler Lehr- und Lernmethoden im Zuge der Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen mit „Ja“ (vgl. Abbildung 15). Dabei handelt es sich primär um die Nutzung cloudbasierter Video- und Lernkonferenzen, welche den Fokus auf die Bearbeitung von Wissensinhalten im Plenum richten. Hierzu runden verschiedene Präsentationstechniken wie beispielsweise digitale Pinnwände oder Flipcharts sowie Online-Gruppenarbeiten und Lern-Tandems die Qualifizierungskurse ab (vgl. Abbildung 16).

Neben zeitlich vorgegebenen Veranstaltungen stehen den Teilnehmenden ebenso eine Vielzahl an asynchronen Lehr- und Lernformaten zur Verfügung. Hierzu gehört beispielsweise die Anwendung digitaler Lernplattformen oder von E-Learning-Portalen, über die Online-Abfragen und Arbeitsaufträge im Selbststudium oder in Gruppen erarbeitet werden sollen. Videosequenzen, Filme oder Podcast ergänzen die Qualifizierungskurse<sup>14</sup> (vgl. Abbildung 16).

<sup>14</sup> Weiterhin wurden verschiedene Messenger-Dienste sowie telefonischer Austausch/Beratung genannt.



Abbildung 16: Welche digitalen Lehr- und Lernformate kommen im Zuge der QHB-Qualifizierung zum Einsatz?

Um in Bezug auf die Anwendung digitaler Lehr- und Lernmethoden tiefer gehende Aussagen treffen zu können, wurden in einem nächsten Schritt positive und negative Aspekte erfragt, welche im Zusammenhang mit der Nutzung von Onlineformaten bei den QHB-Qualifizierungen aufgetreten sind. Markant ist hierbei eine grundlegend hohe Heterogenität in den Beurteilungen der Modellstandorte.



Abbildung 17: Einschätzungen positiver und negativer Aspekte bei der Nutzung digitaler Lehr- und Lernmethoden

Beginnend mit den positiv bewerteten Aspekten zeigen die Ergebnisse sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Referent\*innen einen tendenziell **geringeren organisatorischen Aufwand** durch virtuelle Lehr- und Lernsettings. Ebenso wird in diesem Kontext auf eine höhere Flexibilität und eine „[g]ute Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung für die Teilnehmenden“ verwiesen. Dadurch sind insbesondere **zeitliche sowie finanzielle Ersparnisse** auf unterschiedlichen Ebenen möglich. Häufige Nennungen sind beispielsweise das Entfallen von Fahrtwegen und -kosten sowie Kostenersparnisse hinsichtlich von Räumlichkeiten und Materialien.

*Digitale Lehr- und Lernformate sehen wir im Zusammenhang mit dem QHB positiv, weil „wir mit der Zeit gehen möchten und müssen, um die Qualifizierung zur Kindertagespflegeperson in das nächste Lernformat zu führen. Die Methodik-Didaktik ändert sich und passt sich den Gegebenheiten an. [...] Zudem ermöglichte die Nutzung von digitalen Lehr- und Lernmethoden die Anwendung vielfältiger didaktischer Methoden und die Aneignung darüber, welches dann in einem späteren Moment selbst in der Praxis angewandt werden kann.“*

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen während der Covid-19-Pandemie, unter welcher eine Präsenzlehre nicht realisierbar war, ermöglichte die Nutzung digitaler Lehr- und Lernmethoden den Teilnehmenden dennoch, ihre **Kompetenzen und ihr Wissen zu erweitern**. Dabei handelt es sich nicht nur um inhaltliche Kompetenzen, sondern ebenso um technische Fähigkeiten, welche zu einem späteren Zeitpunkt auch in der Praxis eingesetzt werden können. Außerdem geben einige Antworten Aufschluss darüber, dass die Teilnehmenden zum einen während der Qualifizierungskurse effizienter, konzentrierter und fokussierter in ihrer Arbeitsweise wirken und zum anderen eine geringe Anzahl an krankheitsbedingten Ausfällen wahrgenommen wurde, da etwa Kindertagespflegepersonen auch mit leichten Krankheitssymptomen an virtuellen Qualifizierungen teilnehmen konnten.

Daran anschließend wird nicht nur eine kontinuierliche Kompetenzerweiterung positiv hervorgehoben, sondern überdies die Möglichkeit, einen **beständigen (Erfahrungs-)Austausch und regelmäßigen Kontakt** mit und zwischen den Teilnehmenden aufrechtzuerhalten. Somit können gruppendynamische Prozesse und kollegiales Lernen weiterhin bestehen bleiben. Dennoch wird die Auffassung vertreten, dass persönlicher Kontakt, insbesondere in Form eines informellen Austausches, auf digitaler Ebene nicht beziehungsweise lediglich in einem weniger regen Maße stattfinden kann. Zudem wirkt sich das Onlineformat **erschwerend auf die Gruppenbildung und -dynamik** aus, ebenso auf den Aufbau eines sogenannten „**Wir-Gefühls**“ und die Reflexionsgespräche mit den Teilnehmenden.

*„Die informellen Gespräche und der Austausch der TN untereinander kommen in Online-Sequenzen zu kurz. Für gut vorbereitete Reflexionsgespräche sind Präsenzveranstaltungen wichtig, um die TN in ihrem Verhalten in der Gruppe etc. wahrnehmen zu können.“*

*„Gruppendynamische Prozesse benötigen mehr Zeit, ein Wir-Gefühl entsteht nicht so leicht und verhindert somit zum Teil das Bilden von Lerngruppen, der Austausch findet nicht so rege statt wie in Präsenz.“*

Weiterhin stellen sich die **Setzung von Impulsen und die Vermittlung sensibler Seminarinhalte** für die dafür verantwortlichen Organisationsebenen als herausfordernd dar, da eine Berücksichtigung der nonverbalen Kommunikation sowie ein kompetenzorientierter Zugang zu den Teilnehmenden im digitalen Format nicht auf dieselbe Weise wie bei einer Präsenzdurchführung möglich sind. Teilnehmende scheinen weniger gewillt zu sein, über persönliche Erfahrungen zu sprechen oder sich in sensible Gespräche involvieren zu lassen, da oftmals kein starkes Gruppenzugehörigkeitsgefühl vorhanden sei.

Zudem berichten Modellstandorte von verschiedenen technischen Schwierigkeiten, welche während der QHB-Qualifizierung aufgetreten sind. Neben unspezifischen Herausforderungen wie z. B. eine schlechte Internetverbindung bedeutet es für einige eine große Umstellung, da nicht alle Beteiligten mit der Nutzung und Anwendung digitaler Lehr- und Lernmethoden vertraut sind, wodurch sich die Handhabung teilweise als schwierig gestaltet. Insbesondere die Durchführung von praktischen Moduleinheiten wie beispielsweise gestalterische, körperliche oder sensomotorische Übungen waren nicht oder nur begrenzt möglich.

### Zentrale Erkenntnisse

In Anbetracht der herausgearbeiteten Aspekte scheint eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber der Nutzung digitaler Lehr- und Lernformate zu bestehen, die jedoch in Verbindung mit den Bedingungen durch die Covid-19-Pandemie zu betrachten ist. Die Modellstandorte richten einen klaren Fokus auf gruppenspezifische Prozesse, die Bildung eines Zugehörigkeitsgefühls und den direkten Austausch, weshalb einer rein digitalen Durchführung kritisch gegenübergestellt wird. Nichtsdestotrotz werden die bessere Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung, die höhere Flexibilität sowie die zeitlichen und finanziellen Einsparungen positiv hervorgehoben. Daher scheint ein Zusammenspiel aus Präsenz- und digitalen Veranstaltungen potenziell ein angemessenes Format für die QHB-Qualifizierung darzustellen.

Ergänzend muss in diesem Kontext hinzugefügt werden, dass die Qualität der Vermittlung von Inhalten und die Nutzung digitaler Lehr- und Lernformate davon abhängig sind, inwieweit die jeweiligen Referent\*innen, die kontinuierliche Kursbegleitung und die Fachberatung gewillt sind, diese auch anzubieten.

## Ergebnisse II: Phänomene im Feld der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen

Mit dem folgenden Kapitel stellen wir die Ergebnisse aus den ethnografischen Feldaufenthalten in ausgewählten Qualifizierungskursen für Kindertagespflegepersonen vor (vgl. Kapitel 3). Da wir uns erkenntnistheoretisch für die Praktiken der interpretativen Umsetzung des QHBs an verschiedenen Bildungsträgern interessieren, nehmen wir keine Differenzierung zwischen den aufgesuchten Orten der Qualifizierung als ‚Fälle‘ vor, sondern stellen die Ergebnisse entlang von aus dem Datenmaterial rekonstruierten Phänomenen vor. Die dabei sensibilisierenden theoretischen Perspektiven sind aktuellen Diskursen aus dem Feld der Pädagogik der frühen Kindheit entnommen:

So fokussieren wir (1), wie das (Handlungs-)Feld der Kindertagespflege in der Qualifizierungspraxis hervorgebracht wird. Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf Fragen, als welches (Handlungs-)Feld Kindertagespflege wie praktisch entworfen bzw. diskursiv verhandelt wird. Kurz: Auf welches (Handlungs-)Feld werden (angehende) Kindertagespflegepersonen vorbereitet und in welchem Feld verorten sich die Kindertagespflegepersonen selbst? Diese Analyseperspektive ist insofern aufschlussreich, als dass dabei deutlich wird, auf welche gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Referenzsysteme in den Qualifizierungskursen für Kindertagespflegepersonen Bezug genommen wird und so sichtbar werden kann, wie sich die (mit-)konstituierenden Akteur\*innen des (Handlungs-)Felds Kindertagespflege selbst im Feld der (frühkindlichen) Bildung, Erziehung und Betreuung positionieren (vgl. Kapitel 5.1).

(2) Der zweite erkenntnistheoretische Fokus richtet sich auf Praktiken der Verhandlung pädagogischen Wissens innerhalb der Qualifizierungsveranstaltungen für Kindertagespflegepersonen. Forschungsleitend ist dabei die Frage, wie die Akteur\*innen in den Qualifizierungskursen pädagogisches Wissen positionieren und entfalten sowie im Sinne eines Theorie-Praxis-Transfers diskursiv bearbeiten. Anhand dieser analytischen Kategorie kann sichtbar gemacht werden, wie die Qualifizierungspraxis den an sie gestellten Anspruch einer kompetenzorientierten Vermittlung von pädagogischem Fachwissen praktisch bearbeitet und worauf dabei auch vor dem Hintergrund der kindertagespflegespezifischen Feldentwürfe sowie aktueller gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Diskurse im Kontext der (frühkindlichen) Bildung, Erziehung und Betreuung direkt oder indirekt Bezug genommen wird (vgl. Kapitel 5.2).

(3) Die dritte analytische Kategorie befasst sich mit expliziten und impliziten Bezugnahmen auf Kinder und Kindheit(en). In dieser Erkenntnisdimension geht es um die Frage, wie ‚das Kind‘, Kinder und Kindheit(en) diskursiv entworfen werden und welche handlungspraktischen Schlussfolgerungen sich hieraus für die Praxis der Kindertagespflege aus spezifischen Kind- oder Kindheitsbildern theoretisch ergeben. Damit kann mit diesem Analysefokus aufgezeigt werden, wie die (Qualifizierungs-)Praxis der Kindertagespflege Kinder als ihre Adressat\*innen im Feld der (frühkindlichen) Bildung, Erziehung und Betreuung positioniert und wie hierüber pädagogisches Handeln in den Kindertagespflegestellten autorisiert und legitimiert wird (vgl. Kapitel 5.3).

## 5.1 | Entwürfe des (Handlungs-)Felds Kindertagespflege

Mit der Analysedimension Feldbegriff Kindertagespflege richten wir den Fokus auf Entwürfe des Handlungsfeldes Kindertagespflege und seine Spezifika im weitesten Sinne, welche in den Qualifizierungsveranstaltungen direkt oder indirekt als bedeutsam kommuniziert bzw. konstruiert wurden. Analyseleitend ist dabei die Frage, wie oder als was das Feld Kindertagespflege sowie die Tätigkeit als Kindertagespflegeperson in den Qualifizierungskursen entworfen und verhandelt werden. Konkret: Wie wird die Kindertagespflege in den Qualifizierungskursen gerahmt? An welche Referenzsysteme wird dabei angeschlossen? Auf welches Handlungsfeld werden die Kursteilnehmer\*innen vorbereitet? Wie werden die Akteur\*innen in diesem Feld positioniert und was wird für sie dabei als bedeutsame Ressourcen herausgestellt? Diesbezüglich konnten aus dem Datenmaterial verschiedene Phänomene rekonstruiert werden, die im Folgenden skizziert werden. Dazu erfolgt einleitend zunächst eine begrifflich-theoretische Bestimmung des zugrunde gelegten feldtheoretischen Verständnisses (Kapitel 5.1.1), woran die Beschreibung und Ausdeutung der einzelnen Phänomene anschließt (Kapitel 5.1.2, 5.1.3, 5.1.4, 5.1.5).

### 5.1.1 | Theoretischer Rahmen: (Handlungs-)Feld Kindertagespflege

Die von den Referent\*innen und Teilnehmer\*innen der Qualifizierungskurse diskursiv verhandelten bzw. hervorgebrachten Feldentwürfe lassen sich entlang von drei theoretischen Perspektivierungen näher bestimmen: Erstens wird die Kindertagespflege – und darin einbezogen die Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen – als ein pädagogisches Handlungsfeld innerhalb eines sich zunehmend konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeldes Kindheitspädagogik (vgl. Betz & Cloos, 2014; Cloos et al., 2019; Cloos, 2020; Helm & Schwertfeger, 2016) verortet. Zweitens richtet sich der erkenntnistheoretische Fokus auf die multiplen familien-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Aufträge sowie Erwartungen an (früh-)pädagogische Institutionen. Hierbei wird auf eine institutionstheoretische Perspektive rekurriert, die die gesellschaftliche Positionierung bzw. die Multireferentialität von frühkindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten sozioepistemologisch in den Blick nimmt (vgl. Honig, 2012; 2019; Neumann, 2018b; 2019). Drittens beziehen wir uns in Anschluss an Michael-Sebastian Honig und Sascha Neumann auf feldtheoretische Überlegungen, um zu bestimmen, welche Auslegung wir von der Kindertagespflege als soziales Feld zugrunde legen und mit welchen diesbezüglichen theoretischen Vorannahmen wir auf unser Datenmaterial blicken (vgl. Honig, 2012; Neumann, 2018b).

#### Kindertagespflege: Ein kindheitspädagogisches Handlungsfeld

Im Zuge gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen, die zu einem sich neu justierenden „Verhältnis von privater Sorge und staatlicher Verantwortung“ (Helm & Schwertfeger, 2016, S. 9) führten, damit einhergehenden Akademisierungsprozessen von Fachkräften (früh-)kindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung sowie der Notwendigkeit einer disziplinären, professionsbezogenen und begrifflichen Präzisierung ‚des Felds‘ der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. z. B. Cloos et al., 2019; Cloos, 2020), hat sich in den letzten Jahren die Bezeichnung Kindheitspädagogik entwickelt<sup>15</sup>. Dieser Begriff umfasst „weder ein einheitliches oder systematisch strukturiertes Feld (...), noch eine eindeutig geklärte disziplinäre Zuständigkeit“, vielmehr wird mit ihm auf „die pädagogischen Bezüge auf die Lebensphase Kindheit und übergreifende systematische Zusammenhänge der Arbeitsfelder“ rekurriert (Helm & Schwertfeger, 2016, S. 10). So lesen Betz & Cloos (2014) die Bezeichnung Kindheitspädagogik als eine „Klammer für das immer vielschichtiger werdende Praxisfeld“ (ebd., S. 10), welches zahlreiche (früh-)pädagogische Angebote für Kinder in einem Alter von bis zu 10 Jahren und ihre Familien bereitstellt. Vor diesem Hintergrund merken

<sup>15</sup> In diesem Zusammenhang kommen Cloos et al. (2019) auf der Grundlage ihrer Recherchen zu dem Schluss, dass der Ausdruck Kindheitspädagogik zunehmend zur begrifflichen Anwendung kommt – dies insbesondere in wissenschaftlichen Publikationen – und Bezeichnungen wie „Frühpädagogik“, „Pädagogik der frühen Kindheit“, „Elementarpädagogik“ sukzessive ablöst, wobei diese nach wie vor häufig verwendet werden (ebd., S. 18f.).

die Autor\*innen an, dass sich das Handlungsfeld Kindheitspädagogik im Rahmen multiprofessioneller und institutionenübergreifender Zusammenarbeit neben Erzieher\*innen auch für weitere Berufsgruppen wie beispielsweise Sozialpädagog\*innen, Heilpädagog\*innen, Kindertagespflegepersonen, Fachberater\*innen und Wissenschaftler\*innen als professionelles Tätigkeitsfeld eröffnet. Kindheitspädagogik umfasst entsprechend „jenseits der direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern ein weites Spektrum an Angeboten zur qualitativen Sicherung und Weiterentwicklung und zur Aus- und Fortbildung“ (ebd., S. 14). Dieser Perspektive folgend, halten auch Helm & Schwertfeger (2016) eine „Fokussierung der gesamten Kindheitsphase, ohne dabei auf eine spezifische Erziehungs-, Betreuungs- oder Bildungseinrichtung ausgerichtet zu sein“ (ebd., S. 10), als kennzeichnend für die Kindheitspädagogik.

Zusammengenommen repräsentiert der Begriff Kindheitspädagogik demnach ein mehrdimensionales Feld. So halten Helm & Schwertfeger (2016) fest: „Kindheitspädagogik, so zeichnet sich ab, ist künftig das Synonym für die Gesamtheit der pädagogischen Theorien und Praxen der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der pädagogischen Handlungsfelder, der beruflichen und der akademischen Ausbildung, die sich mit der Lebensphase Kindheit im generationalen Gefüge und im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungsdynamik beschäftigen“ (ebd., S. 11). Demnach entwickeln sich unter dieser Bezeichnung ein „disziplinär (...) breit angelegtes *Forschungsfeld*“, ein „*Praxisfeld*“ sowie ein „spezifisches *Berufs- oder Professionsfeld*“ (Cloos, 2020, S. 160f.; Hervorhebung im Original). Alle drei Teilbereiche befinden sich jedoch nach wie vor im Prozess der jeweils eigenen sowie einer aufeinander bezogenen, gemeinsamen Konturierung und Profilierung, weshalb Cloos (2020) anmerkt, „dass Kindheitspädagogik als neuer Begriff in mehrfacher Hinsicht unbestimmt bleibt und unsicher erscheint, ob sich der Begriff auch in praxi als eine gemeinsame begriffliche Klammer für ein Forschungs-, ein Praxis- und ein Professionsfeld durchsetzen wird.“ (ebd., S. 166).

Bezogen auf die begriffliche Bestimmung des Terminus ‚kindheitspädagogisches Handlungsfeld‘ schließen wir mit der vorliegenden Studie definitorisch an den Vorschlag von Cloos et al. (2019) an und perspektiveren die Kindertagespflege als ein pädagogisches Handlungsfeld innerhalb des Praxisfeldes Kindheitspädagogik<sup>16</sup>. In diesem Sinne ist die Kindertagespflege – einschließlich der Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen – als ein inzwischen etabliertes, öffentlich gefördertes Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe, welches seit dem Jahr 2005 dem gleichen bundesgesetzlich festgeschriebenen Förderauftrag wie Kindertageseinrichtungen unterliegt (§ 22 SGB VII), als ein kindheitspädagogisches Handlungsfeld mit dem Fokus auf die frühe Kindheit zu verorten. Für die vorliegende Studie schließt sich daran die Frage danach an, wie Kindertagespflege im Kontext dieser konzeptionellen Verortung als Bestandteil eines ‚kindheitspädagogischen Felds‘ in der Qualifizierungspraxis praktisch entworfen wird, also inwiefern auf Kindheitspädagogik als frühpädagogisches Handlungsfeld Bezug genommen wird.

<sup>16</sup> „Praxisfelder (wie z. B. die Kindheitspädagogik)[sind] einer Disziplin zugeordnet und gliedern sich in mehrere (Arbeits- und) Handlungsfelder. (...) Als ein pädagogisches Handlungsfeld fassen wir ein Feld, in dem vor dem Hintergrund historischer Ausdifferenzierungsprozesse und qua gesellschaftlichen Mandats, auf Basis bildungs- und sozialpolitischer Entscheidungen und gesetzlicher Grundlagen pädagogische Prozesse begleitet oder initiiert werden. Die Konturen, die Aufgaben und damit das Mandat des Handlungsfeldes unterliegen aufgrund gesellschaftlicher Transformationen ständigen Wandlungsprozessen. Sie sind auch Gegenstand der Aushandlung zwischen den Akteur[\*i]nnen des Feldes. In diesen Handlungsfeldern werden die Beziehungen der Akteur[\*i]nnen im Feld geregelt, werden Organisationsformen, Ziele, Adressat[\*i]nnen, Arbeitsaufgaben und Arbeitsabläufe mehr oder weniger standardisiert. Handlungsfelder entsprechen Konstituenten umfassender Praxisfelder. Ein pädagogisches Praxisfeld erfüllt die gleichen Kriterien wie ein Handlungsfeld, allerdings bildet ein Praxisfeld – über eine (sub-)disziplinäre Zuordnung – die Klammer für mehrere Handlungsfelder. Pädagogische Praxisfelder sind u. a. Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung, Schule“ (Cloos et al., 2019, S. 17f.).

## Kindertagespflege: Eine Form der Institutionalisierung von (früher) Kindheit

Mit der zweiten analytischen Perspektive, mit der wir auf unser Datenmaterial blicken, verstehen wir Kindertagespflege als eine Form der Institutionalisierung<sup>17</sup> von (früher) Kindheit, die an politische und gesellschaftliche Strukturen sowie Wandlungsprozesse gebunden ist und sich in Verbindung mit diesen stets prozesshaft (weiter-)entwickelt. Mit dieser Fokussierung schließen wir an die theoretischen Ausführungen von Honig (2012; 2019) und Neumann (2018b; 2019) an, die darauf hinweisen, empirische Fragestellungen im Feld der Pädagogik der (frühen) Kindheit neben erziehungswissenschaftlichen Perspektivierungen auch über sozialwissenschaftliche bzw. institutionentheoretische Zugänge zu erschließen, wodurch sozio-kulturelle und sozio-strukturelle Kontexte, in welche (früh-)pädagogische Institutionen eingebettet sind, in den Blick genommen werden können. Im Kern geht es darum, einen „Beobachterstandpunkt, der die pädagogische Praxis als eine institutionelle Praxis zum Thema machen kann“ (Honig, 2019, S. 64), einzunehmen.

Dabei ist zunächst von Bedeutung, den zugrunde gelegten Institutions- sowie Institutionalisierungs-begriff zu klären. In diesem Zusammenhang rekurriert Honig (2012) auf ein soziologisches Verständnis von Institutionalisierung und konzeptualisiert diese als die „Herstellung sozialer Ordnungen“ (ebd., S. 106). Unter Rückgriff auf Lepsius (1995) versteht er „jede auf Dauer gestellte Handlungsorientierung, die nicht situativ, spontan, einmalig abweichend ist, (...) als ‚institutionalisiert‘“ (Lepsius, 1995, S. 394; zit. nach Honig, 2012, S. 104) und hält fest, dass diesem Verständnis folgend mit Institutionen keine (pädagogischen) Einrichtungen bezeichnet werden, sondern dass „pädagogische Organisationen wie Kindertageseinrichtungen (...) in dem Sinne als Institutionen zu verstehen“ (ebd., S. 104) sind, als dass sie „einen Wertbezug handlungsrelevant werden lassen“ (ebd., S. 104). Weiterhin verweist Honig (2012) darauf, „dass der Wertbezug pädagogischen Organisationen nicht inhärent, dass er keine Gegebenheit ist, sondern praktisch hergestellt, hervorgebracht werden muss“ (ebd., S. 104f.). Ebenso fassen Bollig et al. (2018) „Institutionalisierungen (...) in einem übergreifenden Sinne als historisch akkumulierte und relativ beständige Muster sozialer Ordnungsbildung (...), die (...) auf gesellschaftlich oder feldspezifisch universalisierte Erwartungshorizonte [verweisen], die sich wiederum in Form einer gewissen Regelmäßigkeit der Herstellung und Objektivierung sozialer Wirklichkeiten abzeichnen“ (ebd., S. 9). Damit verstehen die Autor\*innen „Institutionalisierungen (...) nicht als Entitäten („Institutionen“), sondern als Prozesse“ (ebd., S. 9; Hervorhebungen im Original). Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass wir im Rahmen dieser Studie unter Institutionalisierung (a) kontextualisierte, interpretative Bezugnahmen auf bestimmte gesellschaftliche und politische Normvorgaben und Wertvorstellungen verstehen und (b) danach fragen, wie diese Konstruktionen in spezifischen Kontexten (wie z. B. in Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflege) als Ausdruck eines spezifischen praktischen Verständnisses davon hervorgebracht werden.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen nimmt Honig (2012; 2019) die politischen und gesellschaftlichen Motive und Konzepte institutionalisierter Kindheit bzw. betreuter Kindheit in den Blick. Er verweist darauf, dass die historische Entwicklung von (früh-)pädagogischen Einrichtungen nicht ausschließlich auf pädagogischen Beweggründen fußt. Dies veranschaulicht Honig (2012) über einen kurzen exemplarischen Vergleich der historischen Entstehung von frühkindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten in verschiedenen Ländern (z. B. Belgien, Italien, Großbritannien, USA), womit er aufzeigt, dass die Motive von Betreuung (care) und Bildung (education) jeweils relational unterschiedlich gewichtet sind: So lassen „sich die europäischen Betreuungssysteme generell danach unterscheiden, ob sie historisch überwiegend der Priorität folgen, das öffentliche Bildungssystem auszubauen, oder ob sie der Notwendigkeit Priorität einräumen, Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Existenzsicherung/Erwerbsarbeit zu ermöglichen (vgl. Bahle, 2009; zit. nach Honig, 2012, S. 96f.). Für Deutschland, so Honig (2012), sei diesbezüglich die „Einheit von bildungs- und sozialpolitischen Motiven institutioneller Kindertagesbetreuung“ charakteristisch, weshalb er diese unter Bezugnahme auf Reyer (1987) als „komplementäre Elemente eines sozialpädagogischen Doppelmotivs“ (Honig, 2012, S. 97; Hervorhebung im Original) positioniert. In diesem Sinne sind „Kindertageseinrichtungen (...) keine ‚Gehäuse‘, in denen sich eine konzeptionell gesteuerte pädagogische Praxis abspielt, sondern Kreuzpunkt nicht pädagogischer Erwartungen. (...) Die pädagogische Praxis ist nicht nur pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen, sondern eine Praxis von pädagogischen

17 Der Institutionsbegriff ist dabei weiter gefasst als in seiner gängigeren Verwendung, bei der sich die Bezeichnung auf spezifische institutionell organisierte Einrichtungsformen bezieht (z. B. Krippe, Kindertageseinrichtungen, Schule). Im weiteren Textverlauf erfolgt eine begriffliche Präzisierung.

Organisationen, (...) die sich betreuungspolitischen Erwartungen gegenüber sieht“ (ebd., S. 102; Hervorhebung im Original).

Argumentativ schließt Honig (2012; 2019) dabei an Bernfelds Konzept der „Instituetik“ und der Grenzen der Erziehung an (vgl. Bernfeld, 1968 [1925]; zit. nach Honig, 2019). Bernfelds Idee liegt darin, dass sich „Pädagogik für die empirischen Bedingungen der Erziehungswirklichkeit interessieren müsse“ (ebd., S. 66), anstatt diese bereits vorauszusetzen, sodass Pädagogik überhaupt wirksam werden kann. Unter Rückgriff auf Honig rückt auch Neumann (2019) die grundlegenden Funktionen und Adressierungen von (früh-)pädagogischen Settings in den analytischen Fokus und konstatiert, dass diese „mehr darstellen als nur pädagogische Veranstaltungen. Sie sind immer auch Agenturen der Vergesellschaftung in einem umfassenden Sinne. Als solche verdanken sie ihr Entstehen sowie ihre gegenwärtige bildungspolitische Konjunktur nicht primär pädagogischen Zwecken, sondern mindestens auch ökonomischen, gleichstellungspolitischen, arbeitsmarktpolitischen oder armutspolitischen Erwägungen“ (ebd., S. 342). In diesem Zusammenhang spricht Honig von einer „Multireferentialität des pädagogischen Feldes“ (Honig, 2002, S. 13). Gemeint ist, dass „pädagogische Felder (...) durch eine Pluralität von Funktionen bestimmt [sind]“ (ebd., S. 13), da sie zahlreiche „bildungs- und sozialpolitische Funktionen“ (ebd., S. 13) erfüllen, sodass weder ihre gesellschaftlichen Zielbestimmungen noch ihre methodischen Umsetzungsmöglichkeiten allein pädagogisch herzuleiten sind.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen verstehen wir Kindertagespflege als eine Form der Institutionalisierung von (früher) Kindheit, die die Bezugnahme auf multireferentielle, gesellschaftliche und politische Erwartungen an Kindertagespflege zum Ausdruck bringt. Relevant ist dabei insbesondere die spezifische Entstehungsgeschichte der Kindertagespflege, die sich innerhalb der letzten Jahrzehnte von einer informellen, nachbarschaftlichen Unterstützungsleistung hin zu einem öffentlich geförderten Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot entwickelt hat (vgl. Heitkötter & Lipowski, 2016). Dabei sind der sich im Fortgang befindliche Prozess der Profilierung der Kindertagespflege im Feld der (früh-)kindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung (vgl. Schoyerer et al., 2021) sowie die gesellschaftlichen, bildungs-, familien- und sozialpolitischen Funktionen der Kindertagespflege als bedeutsame Kontextfaktoren dieser Institutionalisierung zu berücksichtigen.

### **Kindertagespflege: Ein (früh-)pädagogisches Feld**

Aus einer dritten Blickrichtung, mit der wir unser Datenmaterial betrachten, verstehen wir die Kindertagespflege im Sinne einer feldtheoretischen Analyseinstellung als ein (früh-)pädagogisches Feld. Diese Lesart schließt unmittelbar an die vorangegangenen Ausführungen zur Institutionalisierung von (früher) Kindheit an bzw. ergibt sich daraus. So schlägt Honig (2012) vor, Kindertageseinrichtungen methodologisch als ein pädagogisches Feld zu fassen, um die oben dargestellte institutionentheoretische Analyseperspektive einzunehmen (vgl. ebd., S. 106; Neumann, 2018b, S. 166). Honig (2012) legt dazu den von Lewin entwickelten und von Bourdieu methodologisch-konzeptionell ausgearbeiteten Feldbegriff zugrunde (vgl. ebd., S. 106). Damit werden Kindertageseinrichtungen nicht als Einrichtungen perspektiviert, sondern als „Netzwerk von Relationen, in das sie eingebettet sind und von dem sie bestimmt werden. [Das heißt,] soziale Wirklichkeit wird in Beziehungen, Relationen gedacht“ (ebd., S. 106). So definieren Bourdieu & Wacquant (1996) „ein Feld als ein Netz [...] von objektiven Relationen zwischen Positionen“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 262, 127; zit. nach Honig, 2012, S. 106). Dabei folgt ein Feld einer „spezifischen Logik und Notwendigkeit, die sich nicht auf die für andere Felder geltenden reduzieren lassen“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127; zit. nach Honig, 2012, S. 106). Unter Bezugnahme auf Bourdieu & Wacquant (1996) versteht Honig damit ein Feld insgesamt als einen sozialen Raum, der durch die Wirkmechanismen der in ihm vorhandenen Relationen gerahmt wird (vgl. Honig, 2012, S. 106). Neumann (2018b) fasst dies wie folgt zusammen: „Felder [sind] in diesem Sinne (...) Netzwerke von Relationen, die ihrerseits jene soziale Ordnung bilden, die sie als spezifische Wirklichkeitssphären von anderen unterscheidbar macht und die in den feldspezifischen Praktiken immer wieder aufs Neue aufgerufen bzw. hervorgebracht wird. Diesen Prozess der Herstellung der sozialen Ordnung eines Feldes bezeichnet Honig als ‚Institutionalisierung‘“ (ebd., S. 167; Hervorhebung im Original). Dementsprechend ist in diesem Kontext die Eigenlogik eines Feldes für empirische Analysen von Interesse: „Institutionenanalysen explizieren diese Logik pädagogischer Felder. Es geht dabei nicht um die Gegebenheiten sozialer Wirklichkeit, sondern um die Praxis ihrer Hervorbringung (...). Diese Praxis ist indes nicht autonom, sondern folgt der Logik des Feldes. Bourdieu vergleicht das Feld mit einem Spiel,

dessen Regeln nicht expliziert und kodifiziert sind. (...) ‚Feld‘ meint also kein Territorium, es wird auch nicht durch die Einrichtungen begrenzt, in denen Fachkräfte ihren Beruf ausüben, sondern es tritt in der Vollzugslogik seiner Praktiken in Erscheinung“ (Honig, 2012, S. 106; Hervorhebung im Original).

Überträgt man dieses analytische Konzept auf die vorliegende Studie, wird Kindertagespflege als ein spezifischen Eigenlogiken folgendes (früh-)pädagogisches Feld innerhalb des Systems der (früh-)kindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung verstanden. Dabei ist dieser Feldbegriff nicht auf die praktische Umsetzung von Kindertagespflege in Kindertagespflegestellen bezogen, sondern schließt alle Akteur\*innen-ebenen ein, die in verschiedenster Weise Einfluss auf Entwicklungs- und Hervorbringungsprozesse der Kindertagespflege als Angebot einer (früh-)kindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung nehmen (z. B. Gesellschaft, Politik, Jugendamtsbezirke, Qualifizierungspraxis für Kindertagespflegepersonen, Kindertagespflegepraxis, Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung, Jugendhilfeplanung etc.). Nach diesem Verständnis konstruieren diese Akteur\*innen gemeinsam das Feld Kindertagespflege, das eigensinnigen Binnenlogiken folgt und auf multiple Erwartungen in spezifischer Art und Weise reagiert. Damit können die Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen als ein Moment der (Mit-)Hervorbringung des Feldes Kindertagespflege begriffen werden.

Damit richtet sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie entlang der theoretischen Perspektivierungen der Kindertagespflege (1) als ein kindheitspädagogisches Handlungsfeld, (2) als eine Form der Institutionalisierung von (früher) Kindheit sowie (3) als ein (früh-)pädagogisches Feld darauf, inwiefern die in die Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen eingebundenen Akteur\*innen (Referent\*innen und Teilnehmer\*innen) die Kindertagespflege als kindheitspädagogisches Handlungs- bzw. Arbeitsfeld gemeinsam entwerfen, auf welche Relevanzen dabei rekurriert wird und wie sich die Kindertagespflege gleichsam ‚als Feld‘ konturiert. In diesem Sinne betrachten wir die Referent\*innen und Teilnehmer\*innen der Qualifizierungskurse als das Handlungsfeld Kindertagespflege (mit-)konstituierende Akteur\*innen.

## Diskursive Entwürfe des Handlungsfelds Kindertagespflege

Trotz formalrechtlicher Gleichstellung (§ 22 SGB VIII) zeichnet sich die Kindertagespflege gegenüber anderen öffentlich geförderten Angeboten der (früh-)kindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung (Kindertageseinrichtungen, Krippen) durch besondere Strukturen aus. So kann sie in verschiedenen Settings und Formen umgesetzt werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022), wobei sich die Vielfalt und Quantität der ermöglichten Settings und Formen in den Jugendamtsbezirken zum Teil stark unterscheidet (vgl. Schoyerer et al., 2021). Am stärksten etabliert ist die Kindertagespflege in den privaten Wohnräumen einer allein tätigen Kindertagespflegeperson. Sie wird aktuell von 66,3 % der bundesweit tätigen Kindertagespflegepersonen praktiziert (vgl. Statistisches Bundesamt, 2021). Darüber hinaus kann Kindertagespflege im Haushalt der Erziehungsberechtigten stattfinden oder in verschiedenen Varianten außerhalb privater Räumlichkeiten vorgehalten werden<sup>18</sup>. Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Settings, die unter dem Begriff Kindertagespflege subsumiert sind, verorten Heitkötter & Teske (2014a) die Kindertagespflege als ein außerfamiliäres Betreuungsangebot, welches sich „als eine Art Kontinuum familiennaher, flexibler Betreuungsangebote zwischen den zwei Polen ‚Familie‘ und ‚Krippe bzw. Kita“ (ebd., S. 18; Hervorhebung im Original) bewegt und markieren dabei die Kindertagespflege im Haushalt der Erziehungsberechtigten und den Zusammenschluss mehrerer Kindertagespflegepersonen, die in angemieteten Räumen betreuen, als die Außengrenzen dieses Kontinuums (vgl. ebd., S. 18f.).

Für die vorliegende Studie ist die Zuschreibung von ‚Familienähnlichkeit‘ als das nach wie vor „zentrale[] Charakteristikum“ (Bollig, 2016, S. 29) der Kindertagespflege relevant. Das Merkmal Familienähnlichkeit der Kindertagespflege fungiert dabei meist als „Oberkategorie für ein Bündel an Strukturmerkmalen“ (ebd., S. 29). Rekurriert wird in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Leistungserbringung im Privathaushalt der Kindertagespflegeperson, also die Verortung im privaten (familiären) Raum (vgl. ebd.;

<sup>18</sup> In diesem Kontext gibt es das Angebot der Kindertagespflege durch eine allein tätige Kindertagespflegeperson in angemieteten Räumen oder Kindertagespflege in Form eines Zusammenschlusses oder Verbundes mehrerer Kindertagespflegepersonen in angemieteten Räumen, in der Regel Großtagespflege oder Verbundtagespflege genannt, sowie Kindertagespflege als Angebot der Kindertagesbetreuung für Mitarbeiter\*innen von Betrieben in geeigneten betrieblichen Räumen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022).

Schoyerer et al., 2020a), womit die „räumliche und soziale Integration der betreuten Kinder in das alltägliche Familienleben der Tageseltern“ (Bollig, 2016, S. 33) als Hauptbezugsmerkmal für Familienähnlichkeit gilt. Weitere Strukturmerkmale der Kindertagespflege, auf die sich hinsichtlich der Zuschreibung von Familienähnlichkeit im Allgemeinen bezogen wird, sind die kleinen Gruppengrößen von höchstens fünf Kindern pro Kindertagespflegeperson<sup>19</sup>, eine verbindliche alleinige Betreuungs-, Bezugs- und Bindungsperson für die betreuten Kinder sowie eine enge Beziehungsgestaltung zwischen Kindertagespflegeperson und Eltern (vgl. ebd.; Schoyerer et al., 2020a; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022). Weiterhin wird die Kindertagespflege oftmals mit dem Begriff des alltagsnahen Lernens bzw. einer familiennahen Ausgestaltung des Betreuungsalltags (z. B. gemeinsames Einkaufen) (vgl. Schoyerer et al., 2020a), also einem „alltagsnahe[n] Bildungs- und Sozialisationsgeschehen“ (Bollig, 2016, S. 33) assoziiert. Das Merkmal ‚Familienähnlichkeit‘ umfasst darüber hinaus auch die Familie der Kindertagespflegeperson selbst, der sich durch die Tätigkeit im privaten Raum die Möglichkeit eröffnet, die Betreuung der eigenen Kinder mit eigener Erwerbsarbeit zu verbinden (vgl. ebd.; Schoyerer et al., 2020a). So verweist Bollig (2016) darauf, dass sich aus diesem Grund insbesondere Frauen häufig nicht aus Motiven einer gezielten Karriereplanung für die Tätigkeit entscheiden, womit die Kindertagespflege „nicht nur als flexible Lösung der Vereinbarkeitsproblematik der Kunden-Familie, sondern auch der Anbieter-Familie“ (ebd., S. 34) zu betrachten ist. In diesem Sinne überrascht es nicht, dass Kindertagespflegepersonen oftmals berufliche Quereinsteiger\*innen sind, die das Tätigkeitsfeld Kindertagespflege als Möglichkeit der Vereinbarkeit von eigener Familie und Beruf und/oder im Kontext beruflicher Neuorientierung für sich erkennen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2021; Viernickel et al., 2019; Schoyerer & Weimann-Sandig, 2015).

Darüber hinaus impliziert das Merkmal Familienähnlichkeit der Kindertagespflege in Anlehnung an „die Familie als Idealtypus“ (Bollig, 2016, S. 34) auch konzeptionell-ideelle Vorstellungen wie beispielsweise „Geborgenheit, Emotionalität, Vertrauen und eine auf Solidarität und Reziprozität basierende Erbringung von Sorgeleistungen, die nicht der geld-, zeit- und anspruchsbefugten Rationalität ‚öffentlicher‘ Angebote folgt“ (vgl. Jurczyk, 2005; O’Connell, 2010; zit. nach Bollig, 2016, S. 34). Gleichzeitig deutet die Bezeichnung Familienähnlichkeit jedoch auch darauf hin, dass es sich genau *nicht* um Familie handelt (vgl. ebd.). In Anlehnung an diese Überlegungen verweisen auch Schoyerer et al. (2020a) auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen an Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen bzw. Krippen. So werden an Kindertageseinrichtungen – im Kontrast zu den an (Ideal-)Familien orientierten Erwartungen an die Kindertagespflege – in erster Linie Erwartungen als „familienergänzende Bildungseinrichtungen“ (ebd., S. 37) gerichtet.

Die Ausführungen machen deutlich, dass sich die Kindertagespflege in einem „Graubereich zwischen Privatheit und Öffentlichkeit“ (Seckinger, 2014, S. 190) bzw. „Business und Care“ (Duffy et al., 2015; zit. nach Bollig, 2016, S. 35) bewegt, wobei die verschiedenen Logiken und Erwartungen von familiärer Sorge, öffentlich geförderter Kindertagesbetreuung und Gewerbe aufeinandertreffen (vgl. ebd.; Schoyerer et al., 2020a). In diesem Sinne bezeichnet Bollig (2016) das prominente Merkmal Familienähnlichkeit der Kindertagespflege als ein „mehrdimensionales Konstrukt“ (ebd., S. 33) und kommt auf der Grundlage dieser (hier nur kurz umrissenen) Ausbuchstabierung von Familienähnlichkeit der Kindertagespflege zu folgendem Schluss: „Als Oberbegriff verwendet, verweist *Familienähnlichkeit* (...) sowohl auf sozio-strukturelle Merkmale der Kindertagespflege wie auch auf ihr (implizites) normatives Leitbild. Der Begriff macht zudem auf die ambivalente Positionierung der Kindertagespflege im Zwischenbereich von Familie, Öffentlichkeit und Markt aufmerksam“ (ebd., S. 32; Hervorhebung im Original). Dabei wird deutlich, dass sich bereits aus der strukturellen Anlage sowie der Idee Familienähnlichkeit eine spezifische Form der höchstpersönlichen Verantwortung der Kindertagespflegeperson ergibt.

Die Perspektivierung der Kindertagespflege als ein kindheitspädagogisches Handlungsfeld, das über multiple gesellschaftliche und politische Erwartungen und Funktionen ausgewiesen bzw. von den Akteur\*innen in den von uns besuchten Qualifizierungskursen gemeinsam konstruiert wird, zeigt sich spezifisch auch in unserem Datenmaterial. Markant ist dabei, dass die Kindertagespflegeperson grundsätzlich nicht – wie Erzieher\*innen – in institutionellen Kontexten oder auch innerhalb eines Gesamtsystems Kindertagespflege verortet wird, sondern ihre Position durchgehend in Alleinstellung und Allverantwortung diskursiv bearbeitet wird. Demnach ist hier die Kindertagespflegeperson der zentrale feldkonstituierende Ausgangspunkt. Sie wird als steuerndes Zentrum in einer Position universeller Verantwortung und um-

<sup>19</sup> Aktuell betreut eine Kindertagespflegeperson in Deutschland durchschnittlich 3,8 Kinder (vgl. Statistisches Bundesamt, 2021).

fassender Dienstleistungserbringung entworfen. Hintergrund sind dabei zweifelsfrei die spezifischen Strukturbedingungen, unter denen das Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot Kindertagespflege erbracht wird. Dennoch zeigt sich im Datenmaterial deutlich die all(ein)verantwortliche Kindertagespflegeperson als dominanter diskursiver Bezugspunkt (vgl. Kapitel 5.1.2).

Aus dieser zentralen Positionierung der Kindertagespflegeperson ließen sich drei Phänomene für den Feldentwurf Kindertagespflege rekonstruieren. Erstens wird für die Tätigkeit als Kindertagespflegeperson eine hohe Aufgaben- und Anforderungsdichte, die an multiple Erwartungen verschiedener Akteur\*innen-Gruppen gebunden ist, entworfen, womit die Akteur\*innen in den Qualifizierungskursen gleichzeitig eine explizit in den Tätigkeitsalltag integrierte und damit tätigkeitstweckbezogene Selbstsorge als notwendig konstruieren (vgl. Kapitel 5.1.3). Zweitens werden die Biografie, Persönlichkeit und Haltung der tätigen Kindertagespflegeperson als maßgeblich relevante Parameter hinsichtlich des Wie's der Tätigkeitsausübung aufgerufen, was – aus Sicht der Akteur\*innen – für Kindertagespflegepersonen und Akteur\*innen der Weiterbildung eine kontinuierliche Selbstreflexion sowie die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit erforderlich macht (vgl. Kapitel 5.1.4). Drittens entwerfen die Akteur\*innen in den Qualifizierungskursen unklare Grenzziehungen zwischen Öffentlichem und Privatem als ein bedeutsames Charakteristikum der Tätigkeit als Kindertagespflegeperson. Auffallend ist dabei, dass diese Überschneidung nicht in einem Problemhorizont bearbeitet, sondern indes das *Management* der gegenseitigen Durchdringung von öffentlicher und privater Sphäre als handlungsrelevant thematisiert wird (vgl. Kapitel 5.1.5).

## 5.1.2 | Kindertagespflegepersonen in All(ein)verantwortung

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen setzen sich die folgenden Kapitel mit der Frage auseinander, auf welches Handlungsfeld die Kindertagespflegepersonen in den von uns besuchten Qualifizierungskursen vorbereitet werden. Auf welche Strukturen oder Leitbilder wird Bezug genommen? Wie wird die Kindertagespflege als Betreuungsangebot positioniert? Wie einführend dargestellt, zeigen unsere Daten dazu als zentralen Entwurf des Handlungsfeldes Kindertagespflege eine Positionierung der Kindertagespflegeperson als allverantwortliche/r Akteur\*in in einem komplexen Geflecht von Zuständigkeiten und Erwartungen.

Auffallend ist dabei, dass selten ein Gesamtsystem Kindertagespflege oder andere erweiterte Zusammenhänge aufgerufen werden, sondern in mehrfacher Hinsicht eine konzentrierte Rückbindung von Verantwortlichkeiten und Aufgabenzuschnitten an die einzelne Kindertagespflegeperson vorgenommen wird. Dabei wird der Bereich der Verantwortlichkeit oft sehr weit gefasst – häufig über den Rahmen der pädagogischen Tätigkeit hinaus –, worin sich unter anderem eine Entgrenzung zwischen öffentlichem und privatem Raum dokumentiert, die von den Akteur\*innen selbst nicht explizit hinterfragt wird (vgl. Kapitel 5.1.5). Dabei lassen sich verschiedene Facetten unterscheiden.

### Kindertagespflegepersonen als Erwartungsmanager\*innen

Die folgenden Sequenzen stammen aus einem tätigkeitstweckbezogenen Grundqualifizierungskurs, der zu diesem Zeitpunkt gerade begonnen hatte. Thema des hier vorgestellten Kurstages ist unter anderem das Aufgabenspektrum einer Kindertagespflegeperson. Als thematischer Einstieg wurde den Teilnehmer\*innen dazu zunächst ein fiktives Fallbeispiel vorgelesen:

*„Das Fallbeispiel beschreibt eine Kindertagespflegeperson, die seit etwa einem halben Jahr tätig ist, ihre Mutter „schon während ihrer Kindheit und Jugend“ engagiert bei häuslichen Tätigkeiten unterstützte („kümmerte sich um jüngere Geschwister, putzte, kochte“), immer schon gern mit „deutlich jüngeren Kindern“ spielte und den eigenen Führerschein über „Babysitterjobs“ finanzierte. Inzwischen sei die Kindertagespflegeperson selbst Mutter einer fast zweijährigen Tochter und betreue zwei weitere sehr unterschiedliche Tageskinder (...). Dabei sei es für die Kindertagespflegeperson sehr schwierig, den unterschiedlichen*

*Interessen und Bedürfnissen der beiden Tageskinder gerecht zu werden. Zudem mache die eigene Tochter inzwischen „einen traurigen Eindruck“, wenn ihre Mutter ein anderes Kind an der Hand habe. Aus diesem Grund Sorge sich die „Mutter sehr“ und frage sich, „ob sie für ihr eigenes Kind im Moment genug da sein kann“. Abends sei die Kindertagespflegeperson inzwischen oft „sehr erschöpft“. Hinzu komme, dass am Abend zusätzlich „noch viele Aufgaben im Haushalt“ erledigt werden müssten, die im Laufe des Tages aufgrund der Beschäftigung mit den Kindern liegen geblieben seien. Darüber hinaus „wunder[e] sich [ihr] Mann immer häufiger, dass am Abend noch so viel zu tun [sei], wo seine Frau doch den ganzen Tag zu Hause Zeit dafür [gehabt habe].“*

Im Kontext der Qualifizierungsveranstaltung kann dieses Fallbeispiel als propositionale Setzung durch die Referentin gelesen werden, weshalb der implizite Bedeutungsgehalt an dieser Stelle überblicksartig dargestellt wird, bevor die Bezugnahmen der Akteur\*innen auf diesen ‚Vorschlag‘ analysiert werden. So transportiert das Fallbeispiel auch das Anbringen des Fallbeispiels durch die Referentinnen, unter anderem folgende implizite Inhalte: Die Kindertagespflegeperson wird hier in einer mehrfach dilemmatischen Position als allein verantwortliche ‚Managerin‘ struktureller Anforderungen entworfen. Ihre Hauptaufgabe wird dabei im Harmonisieren eines Umfeldes, welches kaum zusammenzubringen ist, verortet. So sind die Bedürfnisse der Tageskinder nicht zu vereinen, wie auch die Bedürfnisse der Tageskinder nicht mit den Bedürfnissen ihres eigenen Kindes bzw. ihrer Rolle als Mutter oder die Tätigkeit als Kindertagespflegeperson nicht mit ihrer Rolle als ‚Hausfrau‘ bzw. den ‚Bedürfnissen‘ des Haushalts. Dabei hat die Kindertagespflegeperson die Aufgabe, die unbefriedigten Bedürfnisse und Irritationen, die sie durch das Dilemma auslöst, vor das sie gestellt ist, zu befrieden oder zumindest reflexiv zu bearbeiten. Das Vorkommen von Benachteiligung wird damit als feldimmanent gegeben bzw. unumgänglich konstruiert. Gleichzeitig wird eine dilemmatische Nicht-Abgrenzbarkeit ihrer privaten Rollen (z. B. Mutter, Hausfrau) und ihrer beruflichen Tätigkeit dargestellt, womit eine multiple Alltagsbelastung als konstitutive Bedingung der Tätigkeit als Kindertagespflegeperson zur Disposition gestellt wird. Die Anforderung ergibt sich in diesem Fallbeispiel aus der Position der Kindertagespflegeperson zwischen verschiedenen an sie gestellten Erwartungen sowie aus der Struktur des Alleinseins. Im Kern geht es um ein bestmögliches Management struktureller Herausforderungen. Insgesamt wird deutlich, dass die Kindertagespflegeperson in einer Position der All(ein)verantwortung sowie der Dienstleistungserbringung dargestellt wird. Das Fallbeispiel kann somit als der Entwurf einer belastungsfähigen Persönlichkeit, die strukturelle Dilemmata auszubalancieren vermag, gelesen werden.

Im weiteren Verlauf ist es nun von Interesse, inwiefern die Qualifizierungsgruppe an diese Vorlage anschließt und sich zu diesem Entwurf in Bezug setzt. Dazu die anschließende Sequenz:

*„Die Referentin<sup>20</sup> fährt fort: „Und damit komme ich zu meiner ersten Frage: Wem muss eine Kindertagespflegeperson denn alles gerecht werden?“ Anschließend läuft sie zu einem vorne links aufgestellten Flipchart (...) und schreibt ihre Frage als Überschrift auf das Papier. Als sie fast fertig ist, ruft ihr eine Teilnehmerin zu: „sich selbst“. Die Referentin notiert dies als den ersten Stichpunkt unter der Frage auf dem Flipchart. Während die anderen überlegen, ergänzt die zweite Referentin, die vorne auf ihrem Platz sitzt, dass das vorgelesene Fallbeispiel „ein Beispiel [sei], welches mitten aus dem Leben einer Kindertagespflegeperson gegriffen [sei]“. Sie fährt fort: „Das wird Ihnen, insofern Sie dann auch zu Hause betreuen, wahrscheinlich genauso gehen [langsam gesprochen].“ Die Referentin bekräftigt diese Aussage mit einem nachdrücklichen „Ja“, lenkt die Aufmerksamkeit wieder zum Flipchart und signalisiert mit geöffnetem Moderationsmarker, dass sie bereit ist, weitere Stichpunkte aufzuschreiben. Eine andere Teilnehmerin ruft ihr daraufhin zu: „den Kindern“, was die Referentin bestä-*

20 Da die besuchten Qualifizierungskurse ausschließlich von weiblichen Referentinnen durchgeführt wurden, wird in den folgenden Protokollauschnitten auf eine genderneutrale Sprache verzichtet.

tigt („mhm“) und als zweiten Stichpunkt aufschreibt. In diesem Stil erfolgen nun weitere Zurufe von den Teilnehmer\*innen, die von der Referentin teilweise bestätigend kommentiert werden („den Eltern“; „dem Mann“ („Mhm, definitiv nicht zu unterschätzen!“); „der eigenen Familie und Verwandtschaft“, „Behörden“; „dem eigenen Kind“; „Freunden“). Zwischendrin entstehen immer wieder längere Phasen des Schweigens. Die Referentin signalisiert in diesen Phasen jedoch, dass es noch mehr Aspekte zu nennen gäbe und regt die Teilnehmer\*innen zum weiteren Nachdenken an: „Zur Not schaut auch noch einmal in das Fallbeispiel, vielleicht fällt Euch dann noch etwas ein.“ Die Teilnehmer\*innen werfen nun weitere Stichworte ein, die von der Referentin kommentiert werden („Haushalt [lachend gesprochen]“. Referentin: „Der ist zum Teil nicht zu unterschätzen.“; „Haustiere“. Referentin: „Oh ja!“). Den Zuruf „Nachbarn“ illustriert die Referentin, indem sie ein kooperatives nachbarschaftliches Verhältnis einer ihr bekannten Kindertagespflegeperson beschreibt. Die zweite Referentin fügt dem allerdings hinzu: „Du hast es jetzt sehr positiv dargestellt, soziale Kontrolle und alle gucken hin –. Aber ich stell’s mir auch vor – kleine Kinder und dann steht Nachbars Auto vor der Tür und dann wird da mal mit der Schaufel langgegangen oder so –. Also alle solche Sachen – räumliches Umfeld – da wird vielleicht viel der Ball in Nachbars Garten geschmissen [einige lachen], also all solche Dinge können ja auch passieren. Man soll natürlich ressourcenorientiert und positiv blicken, aber das kann eben auch eine Herausforderung sein.“ Eine Teilnehmerin fasst die Darstellung fragend zusammen: „Also, dass sie sich belästigt fühlen?“ Die zweite Referentin bestätigt dies („ja“). (...) Anschließend bringt eine Teilnehmerin den Aspekt „Buchhaltung“ ein, den die Referentin kommentiert und aufschreibt: „Sehr schön!“ „Ihr dürft nicht vergessen, ihr seid selbstständig und müsst Buchhaltung führen und auch Dokumentationen machen.“ Daraufhin schreibt sie direkt auch den Stichpunkt „Dokumentation“ auf das Flipchart (...). Der letzte eingebrachte Aspekt betrifft das Verwalten der eigenen Termine. Zu diesem Punkt erklärt die Referentin ausführlich, dass die Teilnehmer\*innen sich Gedanken darüber machen müssen, wie sie eigene Termine koordinieren und vor allem, wie sie sie mit den Eltern der betreuten Kinder kommunizieren.“

Zunächst kann auch die an das Fallbeispiel anschließende Frage „Wem muss eine Kindertagespflegeperson alles gerecht werden?“ als propositionaler Vorschlag gelesen werden. Sie positioniert die Kindertagespflegeperson in einer (eher passiven) dienstleistungserbringenden Rolle („gerecht werden“) und eröffnet wenig gestalterischen Spielraum. Die Kindertagespflegeperson wird hier als auf ihr Umfeld reagierend bzw. sich allzeit auf die Bedürfnisse anderer einstellend konstruiert. Der Fokus liegt auf der Erfüllung von Bedürfnissen anderer Personen bzw. den Erwartungen an eine Kindertagespflegeperson, die ihr (tätigkeitsbezogenes und privates) Umfeld an sie stellt. Gedankenexperimentell könnte es beispielsweise auch heißen: Mit wem ist eine Kindertagespflegeperson in Kontakt? Oder: Welche Aufgaben hat eine Kindertagespflegeperson? Weiterhin impliziert das Fragewort „wem“, dass es sich in erster Linie um Personen bzw. Subjekte handelt, denen gerecht zu werden ist – versus beispielsweise Aufgabenbereichen, womit hier bereits die Verantwortung für andere Personen oder Subjekte als relevant und handlungsleitend markiert wird.

Anschließend macht die zweite Referentin das Fallbeispiel als Realbeispiel gültig bzw. bekräftigt es als ‚richtige‘ Vorlage („Das wird Ihnen, insofern Sie dann auch zu Hause betreuen, wahrscheinlich genauso gehen“), womit sie den Teilnehmer\*innen zunächst keine Möglichkeit eröffnet, sich zu den Merkmalsbeschreibungen des Fallbeispiels reflexiv ins Verhältnis zu setzen. Gleichzeitig impliziert die Aussage eine Bindung der Aufgaben an die einzelne Kindertagespflegeperson, d. h., die Aufgaben werden hier zu individuellen Aufgaben gemacht („Ihnen“) versus beispielsweise auch als Aufgaben eines Gesamtsystems Kindertagespflege konstruiert (vgl. Kapitel 5.1.4).

Im weiteren Verlauf validiert die Gruppe diesen Entwurf kollektiv, indem die Teilnehmer\*innen der Referentin schlagwortartig Aufgabenbereiche zurufen, wobei das Hauptaugenmerk zunächst auf Personen

liegt („sich selbst“, „den Kindern“, „den Eltern“, „dem Mann“, „Familie“, „Verwandtschaft“). Markant ist dabei, dass die Sorge um „sich selbst“ als Erstes aufgerufen wird und hier in den Zusammenhang der Tätigkeit gestellt, also als tätigkeitstweckbezogene und in den Tätigkeitsalltag zu integrierende Aufgabe entworfen wird. Private Selbstsorge kann damit als Grundlage öffentlicher und privater Fürsorge gelesen werden (vgl. Kapitel 5.1.3).

Weiterhin fällt die Entgrenzung zwischen öffentlich und privat auf. So werden explizit private Bereiche und Aufgaben in die Aufzählung der an die Tätigkeit gebundenen Aufgaben einbezogen (z. B. Ehemann, „Freunde“, „Haushalt“, „Verwalten der eigenen Termine“). So könnte es an dieser Stelle anstatt „Haushalt“ beispielsweise auch ‚Räumlichkeiten der Kindertagespflege‘ heißen. Es dokumentiert sich bereits in dieser Wortwahl eine für die Akteur\*innen selbstverständliche und unproblematische Entgrenzung von öffentlich und privat (vgl. Kapitel 5.1.5).

Insgesamt wird die Kindertagespflegeperson in dieser Sequenz von den Akteur\*innen gemeinsam in universeller Steuerungsverantwortung bzw. All(ein)verantwortung hinsichtlich der Befriedigung von persönlichen Bedürfnissen einzelner Personen(-gruppen) dargestellt, aber auch Posten wie der „Haushalt“ oder „Buchhaltung“ werden in diesem Gesprächsausschnitt implizit personifiziert, indem sie mit in der Gruppe derjenigen, ‚denen man als Kindertagespflegeperson gerecht werden muss‘ aufgezählt werden. Gleichzeitig werden die Aufgaben als zu bewältigende Herausforderungen skizziert. So wird beispielsweise die Lesart, die Nachbarschaft als Ressource zu betrachten, umgeleitet in ein Konglomerat von ‚möglichen‘ Negativaspekten im Zusammenhang von Kindertagespflege und Nachbarschaft. Damit werden Dilemmata (z. B. nicht allen gerecht werden können, schwer zu bewältigende Herausforderungen) im Sinne eines Feldentwurfs Kindertagespflege als konstitutiv für die Tätigkeit einer Kindertagespflegeperson dargestellt, worin sich implizit der Entwurf von potenzieller Belastung und/oder Überlastung verbirgt. Indem die Gruppe den Entwurf gemeinsam mit den Referentinnen in einem univoken Modus konstruiert, signalisieren die Teilnehmer\*innen jedoch, gut informiert zu sein und zu wissen, worauf sie sich einlassen.

## Kindertagespflegepersonen als Bedürfnismanager\*innen

Eine ähnlich zentrale Positionierung der Kindertagespflegeperson in All(ein)verantwortung dokumentiert sich in der folgenden Sequenz, die aus einem anderen Qualifizierungskontext stammt. Die Teilnehmer\*innen dieser Gruppe sind alle bereits tätig, einige schon seit mehreren Jahren. Dementsprechend praktizieren sie in unterschiedlichen Kontexten (z. B. in privaten Wohnräumen, in Großtagespflege und als Vertretungskräfte) und bringen unterschiedliche Erfahrungen in die (Weiter-)Qualifizierungsveranstaltungen ein.

*„Die Referentin erläutert: „Ich möchte mit euch nochmal gar kein kompliziertes Thema machen (...). Und zwar die Bedürfnisse der Tagespflege, der Eltern, Kinder, der eigenen Familie – wer die eigene Familie auch hat, mit Kindern zu Hause, und eben auch die Bedürfnisse der Tagesmutter (...).“ Im Anschluss an diese Erläuterungen (...) sollen die Teilnehmer\*innen in einer Gruppenarbeit aufschreiben, welche Bedürfnisse die Tagesmutter, die Eltern, das Tagespflegekind sowie die eigene Familie jeweils haben. Dazu zählt die Referentin weitere Bedürfnisse aus dem Buch in ihrer Hand auf, die die Teilnehmer\*innen in ihrer Gruppenarbeit aufgreifen können: „Ich gebe noch mal was, um so bisschen für Ihre Arbeit gleich etwas zu haben. Freiheit ist ein Grundbedürfnis, Freude, Ganzheit (...). Mein Anliegen wäre, sich mal zusammzusetzen, (...) in einer 3-er Gruppe, und dann eben nach den Bedürfnissen zu schauen, ich gebe Ihnen gleich Blätter aus. (...) Pro Abteilung vielleicht so 4, 5 Bedürfnisse und dann, wie sich das vereinbaren lässt oder auch wie es in Konflikte kommt.“ (...) Nach einer 20-minütigen Arbeitszeit findet das Plenum im Stuhlkreis (...) zusammen. Die Referentin sagt an die Runde gerichtet: „Ihr stellt das jetzt einfach vor, (...) was ihr rausgefunden habt, was wirklich wichtige Bedürfnisse sind. (...) Wo passt es und wo gibt es Konflikte oder wo muss man achtsam sein?“ Eine Teilnehmerin stellt die Ergebnisse der Gruppe als erste vor: „Bei Tageskindern, als erstes die Sicherheit. (...) Liebe auch. Aber auch klare Regeln.“ Im Zuge weiterer Beschreibungen fallen mehrere*

der zuvor durch die Referentin eingeführten Konzepte. (...) Die Referentin fragt die Gruppe: „Was ist das mit dem Bedürfnis der Eltern, wir müssen gucken, ob das mit dem Bedürfnis der Tagesmutter zusammenpasst.“ Eine andere Teilnehmerin sagt: „Ja, dass sie wahrgenommen werden.“ Die erste Teilnehmerin setzt bei den Bedürfnissen der Tagesmutter und der Familie an und liest weitere Begriffe aus dem genannten Spektrum anhand des Arbeitsblatts vor. Die Referentin: „Da finden wir vielleicht noch ein bisschen mehr.“ (...) Eine andere Gruppe trägt vor: „Also bei den Kindern haben wir erst mal die Bedürfnisse Hunger, Pipi, kalt. (...) Dann noch die Tagesmutter, Harmoniebedürfnis, speziell mit den Eltern, Liebe und Autonomie, gesichertes Einkommen.“ Die Ergebnisbesprechung wiederholt sich im gleichen Modus und die Referentin schließt jeweils ab: „Danke“ oder „Prima, das lasse ich jetzt mal so stehen.“ An anderer Stelle ergänzt sie mit Blick in das Buch: „Moment, ich suche es gerade, bei den Kindern hatten wir es auch gerade – das Einbezogen-Sein.“ (...) Die Referentin: „So die letzte Gruppe stellt vor.“ Eine weitere Teilnehmerin: „Wir haben erst die Bedürfnisse der Tagesmutter angesprochen, dass sie Vertrauen möchte von den Kindern, dass die Gruppe harmonisch ist. Humor, dass sie den Humor ausspielen darf, den Humor. Und Empathie.“

Auch in dieser Sequenz entwirft die Referentin die Kindertagespflegeperson zunächst in einer Position der alleinigen Verantwortung. Die Kindertagespflegeperson ist hier als diejenige präsentiert, die die *emotionalen* Bedürfnisse aller in die Praxis der Kindertagespflege eingebundenen Akteur\*innengruppen (inkl. sich selbst)(er-)kennen, benennen und miteinander vereinen muss. Dabei fällt auf, dass es sich vorwiegend um personenbezogene emotionale Bedürfnisse handelt („Freiheit“, „Freude“, „Ganzheit“). Implizit skizziert die Referentin als eine zentrale Aufgabe der Kindertagespflegeperson die Passung bzw. das Ausgleichen von Konflikten, die sich durch unterschiedliche emotionale Bedürfnisse ergeben („Wo passt es und wo gibt es Konflikte oder wo muss man achtsam sein?“), womit die Regulation von allumfassender Harmonie durch die Kindertagespflegeperson explizit im positiven Horizont verortet wird („Was ist das mit dem Bedürfnis der Eltern, wir müssen gucken, ob das mit dem Bedürfnis der Tagesmutter zusammenpasst.“).

Auch in diesem Fall schließt die Teilnehmer\*innengruppe an die propositionale Setzung der Referentin an und formuliert diese weiter aus, indem gemeinsam schlagwortartig emotionale Bedürfnisse von Kindertagespflegepersonen, Kindern, Eltern und der Familie der Kindertagespflegeperson zusammengetragen werden (z. B. „Sicherheit“, „Liebe“, „Harmoniebedürfnis“). Dabei erweitern die Teilnehmer\*innen den vorgegebenen Rahmen um körperliche („Hunger, Pipi, kalt“) sowie soziale („klare Regeln“) Bedürfnisse, wodurch sie das Aufgabenspektrum der Kindertagespflegeperson vergrößern und die Kindertagespflegeperson als zentrale/n Erfüller\*in bzw. Dienstleistungserbringer\*in positionieren.

Markant ist, dass der Kindertagespflegeperson in diesem Entwurf zwei Rollen zugeschrieben werden: zum einen die Rolle derjenigen, die alle Bedürfnisse im Blick hat und diese versucht, zu erfüllen. Zum anderen wird sie selbst in einer Sorge-empfangenden Rolle dargestellt, wobei sie bezeichnenderweise selbst diese Sorgeleistung erbringt (Selbstsorge). So wird die Selbstsorge der Kindertagespflegeperson auch in diesem Protokollauschnitt explizit als tätigkeitszweckgebunden und in den Rahmen der Tätigkeit zu integrierend entworfen (vgl. Kapitel 5.1.3). Zudem fällt auch in dieser Sequenz die Alleinstellung der Kindertagespflegeperson auf. In diesem Sinne wird hier kein Gesamtsystem Kindertagespflege (z. B. mit Unterstützungs- und Beratungsangeboten) aufgerufen, sondern das Bild einer auf sich allein gestellten Person gezeichnet, das konstitutiv für die Tätigkeit als Kindertagespflegeperson sei. Implizit erfolgt eine Bindung der Verantwortung an die einzelne Kindertagespflegeperson, wobei die anderen genannten Akteur\*innen (Kinder, Eltern, eigene Familie) als passive Dienstleistungsempfänger\*innen aufgerufen werden.

## Impulse für die Qualifizierungspraxis

In diesem Kapitel hat sich gezeigt, dass Kindertagespflegepersonen vor der Herausforderung stehen, sich als allverantwortliche Akteur\*innen in einem komplexen Geflecht von Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Erwartungen zu behaupten. Damit geht oftmals ein weit gefasster Rahmen von Tätigkeit einher, der die Grenze zwischen privaten und öffentlichen Bereichen beinahe verschwinden lässt. Hieraus erwächst die Aufgabe, diese beiden Sphären zu harmonisieren. Damit wird die Kindertagespflegeperson nicht nur zu einer alleinigen Managerin der Bedürfnisse von anderen, sondern auch ihrer eigenen Bedürfnisse, für die sie bezeichnenderweise ebenfalls selbst zu sorgen hat.

Vor dem Hintergrund der QHB-Programmatik, die externe Unterstützungssysteme (z. B. Fachberatung, Vernetzungsangebote) postuliert, erscheint die Qualifizierungspraxis primär auf die allein tätige Kindertagespflegeperson fokussiert. Dies zeigt sich deutlich im Entwurf der Kindertagespflegeperson, welcher die Qualifizierungsdiskurse dominiert. Die Herausforderung besteht für die Referentinnen also darin, die vorhandenen Unterstützungssysteme als tätigkeitsintegrierte Begleitsysteme zur Sprache zu bringen, da diese angesichts der subjektiven Erfahrungen der Akteur\*innen in den Qualifizierungsveranstaltungen bisher wenig mit der konkreten Kindertagespflegepraxis verschränkt sind. Damit liefern die Ergebnisse eine Grundlage für eine Weiterentwicklung der Praxis in diese Richtung: die arbeitenden Kindertagespflegepersonen als allein verantwortlich wahrzunehmen und ihnen sowohl innersystemische Entlastungsstrategien (zur Selbstsorge) als auch systembezogene Unterstützungssysteme aktiv vorzustellen und dabei konkrete Bezüge zur Kindertagespflegepraxis herzustellen.

### 5.1.3 | Sicherung der Leistungsfähigkeit durch alltagsintegrierte Selbstsorge

Die Tätigkeit als Kindertagespflegeperson umfasst aufgrund der spezifischen Strukturen und Erwartungen an dieses Betreuungsangebot vielschichtige Aufgaben und Anforderungen, die zugleich die tätigkeitsbezogene sowie die private Lebenswelt von Kindertagespflegepersonen durchziehen (vgl. Kapitel 5.1.1, 5.1.5). So nehmen Kindertagespflegepersonen – insbesondere im Privathaushalt tätige – während ihres Tätigkeitsalltages häufig eine hohe Aufgaben- und Anforderungsdichte wahr (vgl. Viernickel et al., 2019, S. 96; Schoyerer & Weimann-Sandig, 2015). Zudem konnten Viernickel et al. (2019) herausarbeiten, dass Kindertagespflegepersonen oftmals ihre eigene gesundheitliche Selbstsorge erheblich vernachlässigen (z. B. durch häufige Überstunden oder Nicht-Auskurieren von Krankheiten), was wiederum in unmittelbarem Zusammenhang zu den Strukturbedingungen in der Kindertagespflege steht (z. B. Selbstständigkeit, Kindertagespflegeperson als kontinuierliche Bezugs- und Bindungsperson durch unmittelbare Zuordnung der zu betreuenden Kinder, häufig fehlende verlässliche Vertretungsmöglichkeiten) (vgl. Viernickel et al., 2019, S. 89ff., 105).

Gleichzeitig werden vor dem Hintergrund des Anspruchs auf Familienähnlichkeit der Kindertagespflege (vgl. Kapitel 5.1.1) sowie der überwiegenden Betreuung von unter dreijährigen Kindern stabile Bindungsbeziehungen zwischen Kindertagespflegeperson und betreuten Kindern als besonders bedeutsam für eine gesunde kindliche Entwicklung hervorgehoben (vgl. Viernickel, 2016, S. 415f.). So hält Viernickel (2016) zur Thematik Bindung in der Kindertagespflege fest: „Tagespflegepersonen sollten die Möglichkeit haben, feinfühliges Verhalten gegenüber einzelnen Kindern regelmäßig zu realisieren sowie die Gruppendynamik zu überschauen und ggf. durch ihr Verhalten regulieren zu können. Sie sollten keinesfalls regelmäßig durch die Gleichzeitigkeit von Bedürfnissen (zu) vieler Kinder in stresserzeugende Entscheidungs- oder Dilemmasituationen geraten, in denen sie Gefahr laufen, ihre emotionale Zugewandtheit und Responsivität zu verlieren. Dies gilt umso stärker, je jünger die zu betreuenden Kinder sind“ (ebd., S. 416). Auch Bollig (2016) verweist auf psychosoziale Belastungen, die mit der Tätigkeit von Kindertagespflegepersonen zusammenhängen, dies insbesondere durch die emotionsbasierte Arbeit im Kontext von Familienähnlichkeit und damit einer Entgrenzung zwischen „Business und Care“ (Duffy et al., 2015; zit. nach Bollig, 2016, S.

35). Das heißt, Kindertagespflegepersonen werden in ihrem Tätigkeitsalltag einerseits mit spezifischem (physischen und psychischen) Stress sowie multiplen Mehrfachbelastungen konfrontiert und tragen andererseits als einzige Betreuungs-, Bindungs- und Bezugsperson eine hohe persönliche Verantwortung gegenüber den von ihnen betreuten Kindern. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die persönliche physische und psychische Konstitution von Kindertagespflegepersonen im Betreuungsalltag eine hohe Bedeutung hat, gerade auch deshalb, weil meist keine kollegiale Unterstützung vorhanden ist. So wird die Selbstsorge von Kindertagespflegepersonen – im Sinne von physischer und psychischer Gesundheitsprävention – inzwischen in den Qualifizierungskursen für Kindertagespflegepersonen sowie verschiedenen lokalen Fort- und Weiterbildungsangeboten explizit thematisiert.

## Tätigkeitszweckbezogene Selbstsorge

Im Rahmen der Untersuchung des Feldbegriffs Kindertagespflege in diesem Kapitel (vgl. Kapitel 5.1.1) wird deshalb im Folgenden danach gefragt, wie die persönliche Selbstsorge von Kindertagespflegepersonen in den Qualifizierungskursen verhandelt und worauf dabei wie Bezug genommen wird. Dazu dokumentiert sich in unserem Datenmaterial der Fokus auf eine in den Tätigkeitsalltag zu integrierende Selbstsorgepraxis. Markant ist dabei, dass persönliches Wohlbefinden zwar als Zweck von Selbstsorge entworfen wird, dieses Wohlbefinden jedoch – im Sinne von Qualitätssicherung – wiederum eng an die Leistungserbringung der Kindertagespflegeperson gebunden wird. Dieser Entwurf von tätigkeitszweckbezogener Selbstsorge kann demnach als kindertagespflegespezifischer Feldentwurf gelesen werden. Die folgenden Protokollauschnitte verdeutlichen diese Orientierung, die sowohl von der Referentin als auch von den Teilnehmer\*innen gemeinsam eingebracht und ausformuliert wird. Hierbei handelt es sich um Sequenzen aus einer tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierung. In dieser Seminareinheit wird unter anderem die zeitliche Organisation des (Betreuungs-)Alltags der Teilnehmer\*innen besprochen.

*„Eine Teilnehmerin erläutert die eigene Tagesstruktur: „Punkt fünf aufstehen, Punkt sieben Waschmaschine betätigen. [...] Viel Zeit gebe ich für Haushalt, weil ich so viele Personen da habe, aber ich habe das auch gut im Griff, weil ich auch gut strukturiert bin.“ Sie beschreibt die Details des Tagesablaufes und dass sie eine Stunde des Tages für sich einplane, abends spaziere und Pilates mache – und dann schließlich um neun schlafen gehe. Ein erstauntes Raunen der anderen Teilnehmenden geht durch den Raum. Die Referentin setzt hier ein und ruft dazwischen: „Aber man muss auch der Typ dafür sein! Sie haben ja schon mal erzählt, dass Sie sehr strukturiert sind. Und jeder muss das so für sich finden, was einem guttut. Wichtig finde ich, dass sie auch Zeit für sich selbst einplanen und das wirklich auch bewusst dann wahrnehmen und nicht ich häkel schnell was, weil die Tochter das will. Das müssen Sie für sich wahrnehmen. Für Menschen, die es nicht gut schaffen, für sich selbst zu sorgen, kann es schon hilfreich sein, zu sagen, ich habe ein Date mit mir selber. Und plan mir das ein, bis es zur Routine geworden ist. Aber letztendlich müssen Sie alle selber herausfinden, was bin ich für ein Typ und was hilft mir. Aber für Menschen, für die das schwierig ist, probieren Sie das mal aus, so eine Stunde am Tag, fangen Sie mit einer viertel Stunde an und bauen Sie es langsam aus. Und das nehmen Sie auch ganz bewusst wahr. Dass Sie auch wirklich ganz bewusst sagen, jetzt leg ich die Kinder schlafen und jetzt trinke ich in Ruhe meine Tasse Kaffee. Dass Sie mal wirklich runterfahren.“*

Zu Beginn dieser Sequenz stellt eine Teilnehmerin ihre relativ eng getaktete und sich täglich wiederholende Tagesroutine als Strategie zur Bewältigung des (Kindertagespflege-)Alltags im Sinne einer haltgebenden, orientierenden Struktur vor und verortet diese im positiven Horizont („ich habe das auch gut im Griff“). Implizit verbirgt sich in dieser Beschreibung der Entwurf einer hohen Aufgaben- bzw. Zuständigkeitsdichte („Haushalt“, „viele Personen“) in einem entgrenzten Verhältnis von öffentlich und privat (vgl. Kapitel 5.1.5), was durch die Art und Weise der Darstellung jedoch als unproblematisch bzw. realisierbar

entworfen wird. Die Entgrenzung dokumentiert sich beispielsweise darin, dass keine Unterscheidung zwischen tätigkeitsbezogenem und privatem Alltag vorgenommen wird („Waschmaschine betätigen, (...) viel (...) Haushalt, weil ich so viele Personen da habe“) sowie darin, dass sich die Darstellung auf den gesamten Tagesablauf, (24 Stunden) bezieht („Punkt fünf aufstehen (...) schließlich um neun schlafen“) (vgl. Kapitel 5.1.5). Gleichzeitig verweist sie implizit darauf, dass für diese Art der Alltagsbewältigung die eigene Persönlichkeit relevant ist („weil ich auch gut strukturiert bin“) (vgl. Kapitel 5.1.4), womit sie ihre Bewältigungsstrategie als eine individuelle und persönliche Erbringungsleistung positioniert. Zudem inszeniert sich die Teilnehmerin selbst in einer Stellung persönlicher und alleiniger Steuerungsverantwortung bzw. All(ein)zuständigkeit („weil ich so viele Personen da habe, aber ich habe das auch gut im Griff, weil ich auch gut strukturiert bin“) (vgl. Kapitel 5.1.2).

Weiterhin fällt in der Beschreibung der Teilnehmerin auf, dass Selbstsorge explizit und als in den (Kindertagespflege-)Tagesablauf integriert entworfen wird. Dabei erscheint es zum einen relevant, dass alltagsintegrative Selbstsorge betrieben wird und zum anderen, dass diese – im Sinne einer spezifischen Deutungsperspektive – explizit als solche erkannt und benannt wird („eine Stunde des Tages für sich einplane[n], abends spaziere[n] und Pilates mache[n], (...) um neun schlafen gehe[n]“). Bezeichnend ist hierbei, dass die Teilnehmerin dem Selbstsorgebetreiben keinen spezifischen Zweck zuschreibt, sondern sie als (selbstverständlich erscheinenden) integrativen Bestandteil ihres (entgrenzten) Alltags verortet. Selbstsorge kann in diesem Entwurf der hohen Alltagsbelastung demnach als Mittel, um sowohl im privaten als auch im tätigkeitsbezogenen (Sorge-)Alltag leistungsfähig zu sein und damit als Sicherungssystem gedeutet werden.

Der Entwurf eines streng strukturierten Alltags als Strategie zur Bewältigung der (implizit validierten bzw. gesicherten) hohen Aufgaben- und Zuständigkeitsdichte ist für die anderen Teilnehmer\*innen jedoch nicht anschlussfähig („erstauntes Raunen der anderen Teilnehmenden“), womit die Notwendigkeit des Findens von individuellen, persönlichkeitsbezogenen Selbstsorgestrategien kollektiv validiert wird. Auch die Referentin bezieht unmittelbar Stellung zu dem Entwurf der Teilnehmerin und schließt an den Aspekt der Persönlichkeitsbezogenheit von Selbstsorgepraktiken an („Aber man muss auch der Typ dafür sein!“, „Und jeder muss das so für sich finden, was einem guttut.“). Gleichzeitig entwirft sie eine tätigkeits- bzw. alltagsintegrative Selbstsorge als explizite Norm („Das müssen Sie für sich wahrnehmen.“, „letztendlich müssen Sie alle selber herausfinden, was bin ich für ein Typ und was hilft mir“) und macht erweiternd plurale Modelle des niedrigschwelligen, alltagsintegrierten Selbstsorgebetreibens gültig (z. B. „Date mit mir selber“, „eine Stunde am Tag, fangen Sie mit einer viertel Stunde an und bauen Sie es langsam aus“, „jetzt trinke ich in Ruhe meine Tasse Kaffee“). Die Niedrigschwelligkeit der vorgeschlagenen Selbstsorgepraktiken kann hierbei als eine Suchbewegung der Referentin mit dem Ziel gelesen werden, die Teilnehmer\*innen nicht unter Druck zu setzen und gleichzeitig die Notwendigkeit der Umsetzung von routinierter, alltagsintegrierter Selbstsorge zu vermitteln.

Markant ist dabei, dass die Referentin vornehmlich auf Umdeutungspraktiken rekurriert bzw. diese vorschlägt. So legt sie den Fokus auf eine bewusste(-re) (Selbst-)Wahrnehmung bei gleichzeitiger Umdeutung von bereits praktizierten Handlungsabläufen („Zeit für sich selbst einplanen und das wirklich auch bewusst dann wahrnehmen und nicht ich häkel schnell was“, „Und das nehmen Sie auch ganz bewusst wahr. Dass Sie auch wirklich ganz bewusst sagen, jetzt leg ich die Kinder schlafen und jetzt trinke ich in Ruhe meine Tasse Kaffee“). Eine situative Umdeutung wird damit als explizite Entlastungsstrategie entworfen. In diesem Zusammenhang fällt im Datenmaterial auf, dass grundsätzlich wenig strukturelle Veränderungs- und/oder Unterstützungsmöglichkeiten zur Entlastung der individuellen Kindertagespflegeperson aufgerufen, sondern überwiegend persönlichkeitsbezogene Optimierungsvorschläge von alltagsintegrierten Selbstsorgepraktiken in enger Verzahnung mit dem Alltagsmanagement von Kindertagespflegepersonen fokussiert werden.

Im weiteren Seminarverlauf validieren weitere Teilnehmer\*innen den Entwurf der hohen Aufgaben-, Anforderungs- und Zuständigkeitsdichte, indem sie ebenfalls ihre Tagesabläufe beschreiben und meist feststellen, dass die meiste Zeit für Erwerbs- und Hausarbeit aufgewendet wird und nur wenig Zeit für persönliche Interessen oder Selbstsorge (z. B. Entspannung) verfügbar sei („Fast alles nur arbeiten und schlafen.“). Darüber hinaus expliziert die Referentin den tätigkeitsgebundenen Zweck von Selbstsorge, wie der folgende Protokollauschnitt verdeutlicht.

*„Eine Teilnehmerin gesteht anschließend, dass sie über ihre eigene sehr unausgewogene Zeitaufteilung erschrocken sei (...). Die Referentin geht darauf ein und sagt: „Aber darum machen wir es auch, dass einfach deutlich wird, weil ich finde schon, dass dieses so gut ist, für sich selber sorgen und mit sich selber auch so im Einklang zu sein. Das ist man nicht jeden Tag, manchmal brauch ich Adrenalin, manchmal nicht, aber das macht ganz viel aus, wie Sie mit Kindern arbeiten. Das hat ganz viel mit Ihnen zu tun. Ich weiß es selber, wenn man einfach innerlich angespannt ist, und nicht mehr runterfährt, dann überträgt sich das auf die Kinder, und erfahrungsgemäß spiegeln das die Kinder dann wider und es schaukelt sich so hoch wie eine Spirale.“*

Als Reaktion auf die Realisierung der eigenen persönlichen „sehr unausgewogene[n] Zeitaufteilung“ einer Teilnehmerin führt die Referentin die Notwendigkeit von Selbstsorge und den tätigkeitsgebundenen Zweck an. Indem sie Selbstsorge einerseits ausdrücklich als einen relevanten Wissensinhalt der Qualifizierung positioniert („darum machen wir es ja auch“) und andererseits unmittelbar an einen Entwurf der Qualitätssicherung hinsichtlich der Beziehungs-, Bildungs- und Erziehungsarbeit mit den Kindern bindet („aber das macht ganz viel aus, wie Sie mit Kindern arbeiten“), entwirft sie Selbstsorge in dieser Passage explizit nicht als Selbstzweck oder lediglich als Mittel zur Steigerung des persönlichen Wohlbefindens der Teilnehmer\*innen.

Gleichzeitig wird die emotionale Verfassung der Kindertagespflegeperson als Regulativ für die Art und Weise des Miteinanders in der Kindertagespflegestelle entworfen, andere Einflussfaktoren (z. B. Gemütslage der Kinder) werden hier nicht relevant gemacht. In diesem Sinne wird eine emotional angespannte Verfassung der Kindertagespflegeperson als Ursache für negative Dynamiken im Betreuungsalltag gesetzt („wenn man einfach innerlich angespannt ist und nicht mehr runterfährt, dann überträgt sich das auf die Kinder, und erfahrungsgemäß spiegeln das die Kinder dann wider und es schaukelt sich so hoch wie eine Spirale.“). Umgekehrt dokumentiert sich darin die Norm einer (stets) ausgeglichenen und entspannten Kindertagespflegeperson („ich finde schon, dass dieses so gut ist, (...) mit sich selber auch so im Einklang sind“). Relativierend räumt die Referentin allerdings ein, dass dies nicht immer möglich sei („Das ist man nicht jeden Tag“), hält aber dennoch an dem dargestellten Ursache-Wirkungs-Prinzip fest („aber das macht ganz viel aus, wie Sie mit den Kindern arbeiten“).

Implizit werden die Kinder in dieser Sequenz als auf den Gemütszustand der Kindertagespflegepersonen reagierende, diesen widerspiegelnde („spiegeln das die Kinder dann wider“), aber auch als schutzbedürftige Akteur\*innen entworfen („dann überträgt sich das auf die Kinder“), worin sich zugleich ein Entwurf notwendiger Sicherung verbirgt. So ist sicherzustellen, dass die Kindertagespflegeperson nicht in einen „innerlich angespannt[en]“ Gemütszustand gerät, damit in der Kindertagespflege insgesamt eine positiv ausgeglichene Atmosphäre herrscht. Als Negativhorizont zeichnet die Referentin dazu ein Bild unkontrollierter, sich selbst potenzierender und unaufhaltbarer Missstimmung in der Kindertagespflege („es schaukelt sich so hoch wie eine Spirale“). Im Endeffekt begründet sich hier der an Kindertagespflegepersonen gerichtete Anspruch von tätigkeitszweckbezogener („professioneller“) und alltagsintegrierter Selbstsorge als Sicherungspraktik („dass dieses so gut ist, für sich selber sorgen und mit sich selber auch so im Einklang sind“) über die (ausschließliche) Rückführung des Ursprungs negativer Dynamiken auf die Gemütslage der Kindertagespflegeperson („Das hat ganz viel mit Ihnen zu tun.“). Selbstsorge ist damit kein Selbstzweck, sondern wird in den Zweck-Zusammenhang mit der Sorge für die Kinder gestellt.

Darüber hinaus fällt auch in dieser Sequenz der starke Individuumsbezug bzw. die Bindung an die Persönlichkeit der Kindertagespflegeperson auf („Das hat ganz viel mit Ihnen zu tun“), worin sich gleichzeitig der implizite Aufruf dokumentiert, an der eigenen Persönlichkeit zu arbeiten und dies kontinuierlich zu reflektieren (vgl. Kapitel 5.1.4). Markant ist zudem, dass mit dem Rekurs auf die Gemütslage der Kindertagespflegeperson zum einen eine diffuse und vielseitig (bzw. individuell) auszudeutende Kategorie aufgerufen wird versus beispielsweise ein faktenbasierter, erlernbarer Wissensinhalt. Zum anderen bleibt offen, was es überhaupt heißt, mit sich „im Einklang“ zu sein, womit die konkrete Ausdeutung des positiven Horizonts (nicht angespannt sein) vage und die interpretative Umsetzung der einzelnen Kindertagespflegeperson überlassen bleibt (vgl. Kapitel 5.1.4, 5.2.4).

## Mentale Selbstsorge über körperliche Praktiken

Mit der Thematik der tätigkeitszweckbezogenen und alltagsintegrativen Selbstsorge haben sich die Akteur\*innen auch in anderen Qualifizierungskontexten beschäftigt. Der folgende Protokollauschnitt stammt aus einer der ersten Kurszusammenkünfte einer tätigkeitsvorbereitenden Grundqualifizierung (zweiter Kurstag). Zu Beginn der Veranstaltung kündigt die Referentin ein Aufwärmenspiel an. Dazu hat sie auf einem der vorn stehenden Tische Karten ausgebreitet, auf denen jeweils Cartoon-Zeichnungen zu verschiedenen leicht umsetzbaren Körperübungen sowie kurze Schlagworte zur jeweiligen Übung (z. B. „Sich schütteln – Erste Hilfe“) abgebildet sind. Auf der Rückseite der Karten befindet sich je eine kurze Beschreibung der Übung sowie eine Erklärung ihrer Effekte (z. B. „Hüftschwung (...) Die Lockerung des Hüftgelenks wird über alle Nervenbahnen bis in die emotionalen Bereiche des Gehirns weitergeleitet: beschwingtes Wohlfühl“). Für die Durchführung des Spiels bittet die Referentin die Teilnehmer\*innen sowie die kontinuierliche Kursbegleitung, sich eine Karte auszusuchen und anschließend zurück zum eigenen Sitzplatz zu gehen. Von dort aus sollen die Teilnehmer\*innen nacheinander ihre Karte vorstellen und erzählen, warum diese Karte ausgesucht wurde. Danach werde man in der Gruppe die jeweilige Übung gemeinsam machen.

*„Nachdem sich alle Personen mit ihrer Karte vertraut gemacht haben, fragt die Referentin in die Runde: „Wer möchte anfangen?“ Eine Teilnehmerin meldet sich und beginnt. Sie hat die Übungskarte „Arme schwingen“ genommen und erzählt dazu, dass sie diese Übung bereits von einer Mutter-Kind-Kur kennt. Dort sollte man die Arme schwingen und dazu sagen: „Ich fühl mich doof.“, berichtet die Teilnehmerin lachend. Das funktioniere aber nicht, da man sich automatisch „gerade und motivierter“ fühle, so die Teilnehmerin. Beide Referentinnen und einige andere Teilnehmer\*innen lachen nun ebenfalls. Die Referentin bestätigt, dass das tatsächlich nicht funktioniere und bittet nun alle Teilnehmer\*innen aufzustehen („Ihr dürft alle einmal aufstehen.“). Die Referentin beginnt nun ihre Arme ausladend seitenverkehrt zu schwingen und dabei leichte Kniebeuge zu machen. Dazu leitet sie an: „So, und einfach mal schwingen. Entweder gleichzeitig oder gegenseitig. Ihr dürft auch so ein bisschen in Schwung kommen.“ Die Teilnehmer\*innen stehen nun alle an ihren Plätzen und schwingen ihre Arme ausladend. Die Referentin merkt dazu freudig lachend an: „Was man auch merkt, fast jede von euch fängt dann an zu grinsen.“ Jetzt zieht die Referentin ihre Schultern hoch und lässt ihren Kopf nach unten vorne fallen. Dazu erklärt sie: „Ja das stimmt tatsächlich, man kann nicht so stehen und sagen es geht mir supergut.“ Jetzt wechselt sie in eine aufrechte, stolze Haltung und merkt dazu an: „Und man kann nicht so stehen und sagen mir geht's superschlecht. Das geht kaum, weil wirklich die innere Haltung und die äußere Haltung zusammenhängen.“ Damit bedankt sich die Referentin bei der Teilnehmerin und fragt, wer weitermachen möchte. In diesem Stil setzt sich die Runde nun fort. Die Teilnehmer\*innen berichten kurz etwas zu ihrer Karte (...), und anschließend machen alle die jeweilige Übung gemeinsam. Währenddessen wird viel geschertzt und gelacht. Die Referentin schlägt zwischendrin vor, dass die Übungen auch an langen Kurs-Samstagen oder auch zu Hause gemacht werden könnten, denn „Selbstfürsorge ist sehr wichtig“. Die Karte „Lachen“ kommentiert die Referentin mit den Worten: „Ja, Lachen hebt die Stimmung an und bringt mehr Selbstvertrauen und Freude.“ Nachdem alle Karten der Teilnehmer\*innen besprochen wurden, wird nun auch die andere Referentin gebeten, ihre Karte vorzustellen. Diese hat die Karte „Schönes sehen“ genommen und liest nun die Rückseite der Karte vor. (...) Anschließend bittet die Referentin alle Teilnehmer\*innen, sich kurz nach Schöнем umzusehen und die gesehene Schönheit nach eingehender Betrachtung mit geschlossenen Augen zu genießen. Dies tun alle Anwesenden und es kehrt Stille ein. Schließlich beendet die Referentin die Übung und merkt an, dass dies ebenfalls eine „sehr schöne Übung für den Alltag“ sei, auch bei viel „Trubel“ könne man immer etwas Schönes finden und sich darauf fokussieren („Wirklich eine sehr schöne mentale Übung, um auch mal ein bisschen Entspannung zu haben und locker zu werden.“)*

In dieser Sequenz dokumentiert sich, wie in den oben aufgeführten Passagen, zunächst die grundlegende Orientierung an einer notwendigen Selbstsorgepraxis („Selbstfürsorge ist sehr wichtig.“), die niedrigschwellig alltagsintegrativ („sehr schöne Übung für den Alltag“) und, da im Qualifizierungskurs explizit zum Thema gemacht, tätigkeitszweckgebunden realisiert werden soll(te). In der starken Betonung von Selbstsorgenotwendigkeit sowie der integrierten Platzierung der Thematik gleich zu Beginn des Qualifizierungskurses verdeutlicht sich zum einen die hohe Bedeutung, die alltagsintegrativer Selbstsorge in der Kindertagespflege zugeschrieben wird – im Sinne einer Norm habitueller, von Anfang an implementierter Selbstsorgepraxis – sowie zum anderen der implizite Entwurf von notwendiger Sicherung in der Kindertagespflege durch alltagsintegrative Selbstsorge.

Auch in diesem Seminar wird mit Selbstsorge zunächst auf eine innere mentale Ebene der Kindertagespflegeperson, für die zu sorgen ist, rekurriert versus beispielsweise auf körperliche Selbstsorge im Sinne von Gesunderhaltung des Bewegungsapparates. So geht es in erster Linie um die innere Gefühlswelt (z. B. „fühl mich“). Im positiven Horizont wird die Norm der (emotional) entspannten, mental ausgeglichenen, freudigen und selbstbewusst souveränen Kindertagespflegeperson verortet („Entspannung (...) haben“, („locker (...) werden“, „Lachen hebt die Stimmung an und bringt mehr Selbstvertrauen und Freude“), womit mentale Anspannung implizit im negativen Horizont und als möglichst präventiv zu vermeiden positioniert wird. Das heißt, auch hier bezieht sich die Sicherungspraktik Selbstsorge auf die Gemütslage der Kindertagespflegeperson und nicht etwa auf spezifische, planbare Handlungsabläufe. Damit zeigt sich erneut der Fokus auf die individuelle Kindertagespflegeperson (Individuums- und Persönlichkeitsbezug)(vgl. Kapitel 5.1.4, 5.2.4), also die vornehmliche Bearbeitung von Managementpraktiken der individuellen Kindertagespflegeperson versus eine Gesamtschau von auf Selbstsorge zielende (externe) Unterstützungs- und Beratungsstrukturen.

Ebenso wie in den oberen Passagen bietet die Referentin praxistaugliche niedrigschwellige Möglichkeiten alltagsintegrativer Selbstsorge an, bindet diese jedoch an körperliche Praktiken (leicht umsetzbare Körper- und Wahrnehmungsübungen). So wird in diesem Seminar eine andere Form der Wissensvermittlung vorgenommen, indem neben der Formulierung dessen, was als Selbstsorge praktiziert werden kann, zugleich eine körperliche Übersetzungsleistung hinzukommt, es werden also konkrete körperliche Übungen technisch durchgeführt und damit für die Teilnehmer\*innen erfahrbar gemacht. Damit handelt es sich quasi um ein Einüben von möglichen Selbstsorgepraktiken mittels gemeinsamer körperbezogener Praktiken („So, und einfach mal schwingen. Entweder gleichseitig oder gegenseitig. Ihr dürft auch so ein bisschen in Schwung kommen. (...) stehen nun alle an ihren Plätzen und schwingen ihre Arme ausladend.“). Weiterhin wird die Positivnorm der ausgeglichen freudigen Kindertagespflegeperson und einer positiven Gesamtstimmung direkt im Seminarkontext eingeübt („Währenddessen wird viel gescherzt und gelacht.“).

Darüber hinaus impliziert der Entwurf einer Reziprozität von körperlichem Befinden bzw. körperlicher Haltung und mentaler Verfassung bzw. innerer Haltung („weil wirklich die innere Haltung und die äußere Haltung zusammenhängen“), dass die mentale Ebene – auf die sich der Selbstsorgefokus als Sicherungspraktik richtet – (leicht) über körperliche Praktiken beeinflusst oder gesteuert werden kann, womit die vermittelten Übungen als rezepthaft und anwender\*innenfreundlich konstruiert werden. Zudem wird Selbstsorge auch in diesem Seminarkontext zwar als etwas Einfaches, Unkompliziertes und potenziell in den Tätigkeitsalltag – sowie in den Qualifizierungszusammenhang – Integrierbares entworfen („Übungen auch an langen Kurs-Samstagen oder auch zu Hause“, „sehr schöne Übung für den Alltag“ (...) auch bei viel „Trubel“) und damit zugleich als privat- und tätigkeitszweckbezogen präsentiert. Als entscheidende Umsetzungsbedingung dafür wird indes erneut die mentale und psychische Konstitution der Kindertagespflegeperson aufgerufen, was als ein bedeutsamer Aspekt der Entgrenzung von öffentlich und privat gelesen werden kann (vgl. Kapitel 5.1.5).

## Impulse für die Qualifizierungspraxis

In diesem Kapitel hat sich gezeigt, dass die Kindertagespflegepersonen mit verschiedenen Herausforderungen in Bezug auf Selbstsorge konfrontiert sind. So lässt sich bei Kindertagespflegepersonen während ihres Tätigkeitsalltages auf der einen Seite häufig eine hohe Aufgaben- und Anforderungsdichte sowie auf der anderen Seite eine große Verantwortung als einzige Betreuungs-, Bindungs- und Bezugsperson gegenüber den von ihnen betreuten Kindern feststellen. Vor diesem Hintergrund gewinnt die persönliche, physische und psychische Konstitution von Kindertagespflegepersonen im Betreuungsalltag an Bedeutung und wird auch in dieser Qualifizierung mit dem Thema Selbstsorge verknüpft. Damit gewinnt das Thema Selbstsorge einen präventiven Charakter, um die körperliche Gesundheit sowie die Beziehungsqualität gegenüber den Kindern zu stärken. Um dieser Norm einer alltagsintegrierten Selbstsorge gerecht zu werden, werden in der Qualifizierung bereits verschiedene Praktiken der Bearbeitung von Selbstsorge sichtbar, die durchaus auch als Implikationen für die Qualifizierungspraxis gelten können: zum einen kleine sportliche Übungen, die im Alltag ausgeführt werden können, und zum anderen die Umdeutung von bestimmten Situationen im Alltag als „Pausensituationen“ sowie Tipps für selbst gestaltbare Zeit im dichten Aufgabenalltag.

### 5.1.4 | Biografie und persönliche Haltung

Ein dritter Punkt, der sich bei der Rekonstruktion des Feldentwurfs Kindertagespflege innerhalb der Qualifizierung als bedeutsam gezeigt hat, ist die Bezugnahme auf die Biografie sowie die persönliche innere Haltung der Teilnehmenden als zu bearbeitende Merkmale in der Kindertagespflege. Starke (2017) stellt fest, dass „im Ringen der Frühpädagogik um Anerkennung als Profession sich eine Tendenz zur Individualisierung feststellen lässt“ (ebd., S. 134). Diese Beobachtung ist anschlussfähig an die hier vorgestellten Ergebnisse zur Kindertagespflegeperson in alleiniger Verantwortung, die als Professionelle und gleichzeitig mit ihrer ganzen Persönlichkeit wirksam wird und zur Disposition steht. Diese geforderte „Bearbeitung des Selbst“ (ebd., S. 134) (vgl. auch Kapitel 5.1.3) konnte als wichtiger Teil des Feldentwurfs von Kindertagespflege rekonstruiert werden und macht sich auch im Qualifizierungsdiskurs bemerkbar.

Die Auseinandersetzung mit biografischen Erfahrungen als Einflussfaktoren auf das Handeln der pädagogischen Fachkräfte zeigt in der Literatur zwei Perspektiven auf (vgl. Rothe, 2019, S. 75f.). Zum einen werden sie für professionelles Handeln als hinderlich gesehen, indem sie dieses möglicherweise unterbinden oder als dominante Größe zu stark (unbewusst) steuern und damit zu einer vermeintlichen Deprofessionalisierung beitragen. Zum anderen werden biografische Erfahrungen als förderlich beschrieben, indem sie als wichtige Ressource für Orientierungen und professionelles Handeln stehen. Einigkeit herrscht hingegen darüber, dass biografische Erfahrungen bislang zu wenig als Reflexionsanlässe für Bearbeitungen pädagogischer Situationen genutzt werden. Inzwischen werden biografische Erfahrungen und Deutungen von daher verstärkt in die Erwachsenenbildung einbezogen und in den Veranstaltungen als „kommunikative Konstrukte“ (WyBuwa, 2017, S. 266) von den Referent\*innen sowie den Teilnehmenden hergestellt und ausgehandelt. Diese Perspektivierung hat den Hintergrund, Teilnehmenden einen reflexiven Zugang zur eigenen Biografie zu eröffnen und diese Reflexivität weiterhin als Vehikel für die Professionalisierung in pädagogischen Handlungszusammenhängen zu nutzen.

Diese biografisch-reflexive Wende in Angeboten der Fort- und Weiterbildung wird flankiert von frühpädagogischen Studien, die zeigen, dass „biografische Erfahrungen, insbesondere Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend, bedeutsam für das professionelle Denken und Handeln sind“ (Rothe & Betz, 2018, S. 292) oder sogar als resistent gegenüber Ausbildungsstrukturen diskutiert werden (vgl. Cloos, 2008). So wurde auch in einer jüngst veröffentlichten Studie nochmals darauf hingewiesen, dass biografische Erfahrungen immer in Teilen unzugänglich bleiben, d. h. dass biografische Ereignisse überhaupt nur in Teilen erinnert, abgerufen und mit bestimmten Deutungen versehen und expliziert werden können (vgl. Rothe & Betz, 2018, S. 294f.). Dieses Ergebnis wirkt argumentativ ausdrücklich auch gegen die verstärkte Annahme, menschliches Handeln zielgerichtet über Reflexionen veränderbar zu machen und dies als sicheren Hebel für Professionalisierung anzusehen.

Die Beschäftigung mit biografisch gewachsenen Deutungsmustern ist in dieser Studie gesetzter Bestandteil der Qualifizierung und weist das Feld der Kindertagespflege und der darin Tätigen als eines aus, für das biografische Deutungsmuster von Bedeutung sind. Entlang dieser Fokussierung – die reflexive Professionalität der Kindertagespflegepersonen anzuregen und zu thematisieren – liegt im Folgenden das Erkenntnisinteresse auf jenen Passagen aus dem Datenmaterial, in denen diese Zusammenhänge zwischen eigenen biografischen Erfahrungen und beruflichem Handeln eingebracht und verhandelt werden und darauf, was daraus für die Kindertagespflegeperson in alleiniger Verantwortung abgeleitet werden kann.

Ein zweiter Erkenntnisfokus gilt der persönlichen inneren ‚Haltung‘ der Kindertagespflegeperson, die in der Qualifizierung oftmals thematisiert wird. Im frühpädagogischen Diskurs wurde die professionelle oder auch die forschende Haltung bereits seit einiger Zeit vor der Folie des Kompetenzerwerbs aufgenommen und dabei als „generatives Prinzip“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 10) positioniert, das reflexiv zugänglich gemacht werden soll, wodurch sich das frühpädagogische Feld selbst als prinzipiell professionalisierungsfähig ausweisen kann. Von dieser vorbestimmten Setzung der Wirksamkeit von „Persönlichkeit“ und persönlicher innerer Haltung innerhalb des Kompetenzdiskurses rühren auch die Ansprüche und Erwartungen her, die in Bezug auf konkrete handlungspraktische Konsequenzen für Kindertagespflegepersonen erfolgen. Damit wird die Auseinandersetzung mit der persönlichen inneren Haltung nicht nur als Möglichkeit, sondern gewissermaßen als feste Aufgabe von Professionalisierungsmaßnahmen gesetzt und in den Erwartungs- und Erfüllungshorizont von Fort- und Weiterbildung eingeschrieben. Nentwig-Gesemann et al. (2011) definieren den Begriff der „professionellen Haltung“ als „Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 10). Diesen Orientierungen wird weiterhin eine hohe Bedeutung für die Handlungspraxis zugeschrieben.

## Biografische Erfahrung als negativer Gegenhorizont

Der erste Protokollauschnitt zeigt die deutlich formulierte Positionierung einer Teilnehmerin zur Frage nach dem Einfluss der eigenen biografischen Erlebnisse auf das pädagogische Handeln.

*„Schließlich finden sich die Teilnehmer\*innen wieder im Raum ein und setzen sich auf ihre Plätze. Nach einer kurzen Abstimmung zum Vorgehen bei der Vorstellung der Arbeitsergebnisse beginnt eine Teilnehmerin, die dazu auf ihrem Platz sitzen bleibt, indem sie zunächst die Fragen auf ihrem Blatt vorliest: „Welche biografischen Erlebnisse beeinflussen meine Arbeit als Kindertagespflegeperson und wie? Wie wirkt sich das zum Beispiel auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern aus?“ (...) Und das fließt bei mir auch rein, weil ich hab echt-, ähm, ja, ich hab Zeit für diese Kinder, mehr als die Eltern wahrscheinlich, ich hab Zeit für diese vier Kinder und zwar die ganze Zeit, die sie da sind. Und das ist mir ganz wichtig, weil meine Eltern waren nie da und ich habe mir damals geschworen: Ich mache das besser. Also bei meinem Kind und ich mache das bei diesen Kindern besser: Ich bin für die da. Und von wegen Zusammenarbeit mit den Eltern: Mein eigenes Kind hatte richtig Probleme im Kindergarten und ich habe mir geschworen: Ich werde die Sorgen der Eltern ernst nehmen und habe gemerkt, wie wichtig das ist, dass jemand einem zuhört und dass ich auch ehrlich und offen mit den sprechen kann. Und sie mit mir auch. Und Vertrauen ist ganz wichtig. Und ja, so eine Helikoptermutter oder eine ganz fürsorgliche oder besorgte Mutter ist mir tausendmal wichtiger als jemand, der das nicht wertschätzt, was er hat [jemand stimmt zu: „mhm“].“ Die Referentin signalisiert daraufhin ihre Zustimmung („Ja, sehr schön, vielen Dank.“) und schaut zur nächsten Teilnehmerin.“*

Bedeutsam in diesem Protokollauszug ist zunächst die Betonung von Zeit als ein von der Teilnehmerin gesetzter Indikator für die Bereitstellung von ‚guter‘ Kindheit, die mit qualitätvoller Zeit und intensiver Beziehung einhergeht. Beim Zeitvolumen klingt eine Hierarchisierung des Zeitkontingents an, bei dem die Zeit in der Kindertagespflege von Anfang bis Ende mit einem „Zeit für die Kinder haben“ gleichgesetzt wird, was bei den Eltern zu Hause jedoch nicht in gleicher Weise vermutet wird. Diese Fokussierung auf das Thema Zeit als wichtigste Variable der Beziehungsgestaltung zeigt sich auch in der biografischen Herleitung und erhält somit eine Konnotation zu einer emotionalen Erinnerung. Diese aufgerufene Erfahrung wird dann als negativer Gegenhorizont sowie als leitendes Motiv für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln formuliert („ich mach das besser“). Auffallend ist, wie die zeitliche Zuwendung sprachlich zur Darstellung gebracht wird. Ein Zeitkontingent der eigenen Eltern ist in der Erinnerung der Teilnehmerin nicht vorhanden und wird gänzlich negiert („nie“). Dieser Aussage setzt sie ihre gänzlich vorhandene Zuwendung im Alltag entgegen („die ganze Zeit“). Dabei scheinen die unterschiedlichen Rollen, ihre Rolle als Mutter sowie ihre aus den Erfahrungen ihrer eigenen Kindrolle gespeiste Rolle als Kindertagespflegeperson, unter demselben handlungsbezogenen Leitmotiv zu verschmelzen („Ich bin für die da“). Damit wird der generalisierende Anspruch an die eigene Tätigkeit bezogen auf die Qualität der Beziehung sowie die zeitliche Verfügbarkeit nochmals ratifiziert. Interessant ist die sprachliche Darstellung von Leitsätzen in Form eines Schwurs („ich habe mir geschworen“), die direkt aus biografischen Deutungen hergeleitet und als Leitlinien für das eigene aktuelle pädagogische Handeln expliziert werden.

Zudem dient die eigene biografische Erfahrung als Mutter auch als Referenzpunkt für die hier formulierte Haltung gegenüber Eltern („ich werde die Sorgen der Eltern ernst nehmen“), die die Teilnehmerin im Weiteren mit Begriffen wie Offenheit, Ehrlichkeit und Vertrauen expliziert. Sie verknüpft dann ihren positiven Elternhorizont mit dem vor allem medial verwendeten Begriff der „Helikoptermutter“, was auf den aktuellen Diskurs über überbesorgte Eltern hindeutet (vgl. z. B. Buchebner-Ferstl et al., 2016; Trabandt & Wagner, 2020), aber auch an den Diskurs der „guten“ Kindheit (vgl. Betz et al., 2020) anschließt. Auch hier deutet sich eine Hierarchisierung von viel elterlicher Zuwendung gegenüber weniger Zuwendung an („ist mir tausendmal wichtiger“). Damit validiert sich auch die biografisch hergeleitete Bewertung, dass ein gutes Aufwachsen mit viel elterlicher Zeit einhergeht, und es aktualisiert sich die Erwartung, dass diese die Zeit mit den Kindern ebenfalls schätzen müssten. Eine weitergehende analytische Einordnung erfolgt im Anschluss an das nächste Protokoll.

## Biografische Erlebnisse als Ressource und Vorbild für die eigene Tätigkeit

Im Gegensatz zur vorherigen Passage zeigt die folgende Sequenz auf, wie positive biografische Erlebnisse als Ressource für die eigene Tätigkeit als Kindertagespflegeperson gerahmt werden.

*„Die nächste Teilnehmerin steht auf und stellt sich an das hintere Ende des Raumes, um die anderen Teilnehmer\*innen nicht „im Rücken“ zu haben. Auch sie bezieht sich zunächst auf die Frage: „Welche biografischen Erlebnisse beeinflussen meine Arbeit als Kindertagespflegeperson?“ und beantwortet sie wie folgt: „Da bin ich auch zurückgegangen. (...) Wichtig war für mich: Zeit für die Kinder. Weil ich es genau so erlebt habe. Meine Mutter war für uns da. Ich fand das super toll. Meine Eltern waren für uns da, die haben immer mit uns irgendwas gemeinsam gemacht. Die waren mit uns zusammen im Schwimmverein. Da waren alle Eltern greifbar, früher. Und das fand ich sehr schön. Und für meinen Mann und mich stand fest: Haben wir ein Kind, hat einer von uns Zeit. Und wir wussten auch schon, es wird nicht bei einem Kind bleiben, also bleibe ich zu Hause. Weil ich die Arbeit mit Kindern auch schon immer gerne mochte. Meine ersten Babysitterkinder hatte ich mit 10. Auf die durfte ich sogar nachts aufpassen. Also ich war immer mit Kindern in Kontakt. Immer mit Geschwistern oder mit Sportkindern, immer waren Kinder bei uns ein ganz großer Anteil. So das Gleiche habe ich für meine Kinder umgesetzt: Zeit zu haben. Und da merkt man mal erst, wie viel Zeit die brauchen. Und wie wenig Zeit für einen selber bleibt. Da bin ich jetzt nach fast 26 Jahren angekommen, dass ich auch mal so an mich so lang-*

*sam denken kann. Aber ich glaube, ich habe unseren Kindern einen unfassbaren schönen großen Rucksack mitgegeben. Und das Gleiche wollte ich den anderen Kindern auch mitgeben: Zeit und ein festes Standbein für den weiteren Lebensweg. Und die Zeit, die Eltern nicht investieren können oder dürfen oder wie auch immer, oder es nicht schaffen, die mache ich mit denen. Die kriegen einen Rucksack mit, der gut bepackt ist mit schönen Erlebnissen, mit Sicherheit, mit Verlässlichkeit, mit. Da ist immer irgendjemand da.“*

Diese Passage stellt einerseits einen Kontrast zum vorherigen Protokollauschnitt dar, indem die biografische Erfahrung nicht als negativer Gegenhorizont, sondern als Ressource und leitende Positiv-Erfahrung für die Tätigkeit als Kindertagespflegeperson sowie eigenes Muttersein dient. Gemeinsam ist den Protokollen andererseits jedoch der explizite Bezug auf den Faktor Zeit als bedeutendstem Referenzrahmen für das tägliche Arbeiten, der auch hier biografisch am Beispiel der eigenen Eltern in einer ähnlichen sprachlichen Darstellung als absolute Setzung konstruiert wird („Immer“). Diese Wahrnehmung der entgrenzten Zeitreserven von Eltern kann als „biografisch gewachsenes Deutungsmuster“ (WyBuwa, 2017, S. 265) gelesen werden, das die eigene Kindheit im Rückblick als ungebrochen positiv („supertoll“, „sehr schön“) erscheinen lässt und als wichtige Implikation für die eigene Mutterrolle sowie als Kindertagespflegeperson gesehen werden kann. An diese Deutung schließt zunächst das eigene Muttersein an, indem die Teilnehmerin diese Erfahrung als leitend für die Gestaltung ihrer eigenen Paar- und Familienorganisation beschreibt. Die Begründung ihrer alleinigen Übernahme der Kinderbetreuung zu Hause führt sie ebenfalls auf ein biografisch begründetes Interesse an Kindern zurück („weil ich die Arbeit mit Kindern auch schon immer gerne mochte“), was sie an einigen Beispielen expliziert, bei denen sie zum Teil bereits als Kind eine Betreuungsfunktion übernommen hat („meine ersten Babysitterkinder hatte ich mit 10“). Dies ruft erneut das Leitmotiv „Zeit“ auf, das nun in mehrfacher Hinsicht ausgedeutet wird. Zum einen als wichtigstes Moment für die eigene Rolle als Mutter, die unbegrenzt Zeit für ihre Kinder zur Verfügung stellt, deren Zeit aber auch eingefordert wird (vgl. Kapitel 5.1.3). Zum anderen spricht sie dieser Zeitinvestition einen lebenslangen Wert zu, den sie für ihre eigenen Kinder reklamiert und ebenfalls für sich selbst als Kindertagespflegeperson zur Aufgabe macht: durch diesen Wert (durchaus kompensatorisch gedacht) den Kindern nicht nur situativ eine qualitätvolle Betreuung, sondern auch Entwicklungspotenziale für die Zukunft zu eröffnen.

Aus diesen beiden Protokollauszügen lässt sich die Kindertagespflegeperson als Person in universeller Verantwortung rekonstruieren, deren biografisch begründete Deutungsmuster wichtige Implikationen für ihr pädagogisches Handeln als Kindertagespflegeperson liefern. Diese Erkenntnis kann mit Rothe (2019) an frühpädagogische Diskurslinien (vgl. Cloos, 2008; Schoyerer & Weimann-Sandig, 2015; Rosken, 2009) anschließen, die in ihrer Studie eine enge Verzahnung von Erfahrungen in der eigenen Kindheit und ihrer Übertragung auf den professionellen Kontext festgestellt hat: „Die Relevanz von biografischen Erfahrungen aus dem familialen Kontext der eigenen Herkunftsfamilie deutet an, dass Fachkräfte eine Nähe zwischen Erfahrungen wahrnehmen, die sie in der eigenen Familie gemacht haben und Erfahrungen der Kinder in ihrer aktuellen professionellen Praxis“ (Rothe, 2019, S. 299). Aus unserem Datenmaterial lassen sich mehrere leitende Deutungsmuster herausarbeiten, die das Feld der Kindertagespflege konzipieren und als Aufgabe und Beschreibung der Rolle der Kindertagespflegeperson mit der damit verbundenen Steuerung fungieren: Als leitendes Motiv kann hier der Faktor ‚Zeit für die Kinder‘ als ein Charakteristikum des Feldes herausgearbeitet werden, das von der Kindertagespflegeperson selbst gesteuert werden kann und als Qualitätsmerkmal hervorgehoben wird. Der Faktor Zeit ist in mehrfacher Hinsicht biografisch konnotiert und kann auch als „biografischer Standort“ (Rothe, 2019, S. 288) bezeichnet werden, der als „spezifisches Resultat eines fortlaufenden Identitätsprozesses“ (Rothe, 2019, S. 288) beschrieben werden kann. Besonders deutlich wird das aus der formulierten Erfahrung, dass die eigenen Eltern „nie“ Zeit gehabt haben bzw. dass die eigenen Eltern „immer“ Zeit gehabt haben, beide fließen als explizierte Handlungsmaxime in die eigene Gestaltung der Tätigkeitsausübung als Kindertagespflegeperson ein. Gestützt wird diese Handlungsmaxime durch die darin liegende Wertigkeit einer Ausstattung fürs Leben. Insofern können die herausgearbeiteten Ergebnisse auch als biografische Standortbestimmung im professionellen Tätigkeitsfeld gelesen werden. Diese Verortung wird in der Qualifizierung bewusst thematisiert und insofern auch als wichtige Komponente von Weiterbildung identifiziert. Sie werden darin „als *kommunikative Konstrukte* mithilfe von spezifischen Adressierungen der TeilnehmerInnen durch die ReferentInnen initiiert und gemeinsam ausgehandelt (WyBuwa, 2017, S. 266; Hervorhebung im Original).

Weiterhin erwächst aus dieser biografisch hergeleiteten Maxime die Steuerung des Kontaktes zu den Eltern, bei denen sich die Kindertagespflege gegenüber Eltern als kompensatorischer, substituierender Faktor entwirft, indem sie das begrenzte Zeitkontingent der Eltern durch entgrenztes Zeitvermögen aufzufangen verspricht. Damit wird die Kindertagespflegeperson als jemand entworfen, in dessen Verantwortung sowohl die Betreuungsgegenwart als auch die Lebenszukunft der Kinder liegt. Die feldeigenen Begründungsstrukturen für diese Aufgabe leiten sich neben den Erfahrungen in der Kindheit vom eigenen krisenhaften biografischen Erlebnis als Mutter ab („mein eigenes Kind hatte richtig Probleme“), die selbst keine professionelle Zuwendung von pädagogischen Fachkräften erfahren hat, und werden somit als wichtige Maxime der Kindertagespflege reklamiert. Rothe (2019) arbeitet Krisen als wichtige biografische Impulse für Reflexionsprozesse heraus, die sich im alltäglichen Handeln niederschlagen: „Daraus gehen für die Fachkräfte persönliche Erkenntnisse und Lebenseinsichten hervor, die von subjektiver Relevanz sind. Als solche manifestieren sie sich in professionellen Orientierungen“ (Rothe, 2019, S. 282).

Damit validieren die hier zitierten Kindertagespflegepersonen selbst die Wichtigkeit der eigenen Biografie für die Ausübung ihrer Tätigkeit und reformulieren die hohe Erwartungsleistung, die zu erbringen ist. Dieser Entwurf für das Feld Kindertagespflege schließt biografisch begründet an den Kompensationsdiskurs an und entwirft die Kindertagespflege als zentrale Figur, die in der Lage ist, ‚Versäumnisse‘ von Eltern aufzufangen. Damit ist auch das Versprechen verbunden, die Bedürfnisse von Kindern besonders im Blick zu haben, auch wenn diese den eigenen Bedürfnissen aus der Kindheit gleichgesetzt werden.

## Biografische Implikationen auf Haltung

Ein weiterer Aspekt der biografischen Prägung ist die Verknüpfung mit der eigenen inneren Haltung im pädagogischen Handeln. Die Reflexion der Haltung vor dem Hintergrund des biografischen Einflusses wird im frühpädagogischen Diskurs als wichtiges Moment bei der Durchführung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte identifiziert (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 10; König & Friederich, 2015). Das Thema Haltung wird auch in dieser Qualifizierung explizit thematisiert.

*„Eine Teilnehmerin der letzten Gruppe liest nun ebenfalls ihre Frage vor: „Welchen Einfluss hat die bisherige Tätigkeit als Kindertagespflegeperson auf meine eigene Haltung?“ und berichtet dazu: „Ich muss dazusagen, ich habe nicht so viel Erfahrung. Ich arbeite ja als Vertretungskraft und auch noch nicht so lange. Ich habe jetzt also nur auf die Erfahrung von der Kindererziehung meiner Tochter drauf zurückgreifen können. Und da ist mir bewusst geworden, dass das doch sehr anders war als das, was ich jetzt in der Großtagespflege habe. Also man ist vielleicht auch strenger mit seinem eigenen Kind und lässt da vielleicht auch nicht so viel Freiraum, also wie -. Das ist mir jetzt in der Großtagespflege bewusst geworden, dass die Kinder viel mehr Freiraum haben und sich da viel freier auch bewegen können, weil die ja auch überall Zugang haben. Also das - da hat sich meine Haltung verändert und da ist mir auch bewusst geworden, dass das vielleicht auch vor 20 Jahren ein bisschen anders war als heute [lacht].“*

Die Teilnehmerin verweist zunächst nur auf die biografische Erfahrung der Kindererziehung ihrer Tochter als Kontext für eine Handlungsänderung, da sie noch nicht lange im professionellen Kontext tätig sei. Diese Substitution der professionellen Erfahrung mit einer privaten kann bereits auf die Aktivierung von eng zusammenliegendem biografischen und professionellen Wissen verweisen, wie es Rothe feststellt (vgl. Rothe, 2019, S. 282). Es deutet sich dann eine Kontrastierung ihrer beiden Erfahrungen an – „strenger“ mit dem eigenen Kind früher und „freier bewegen“ in der Großtagespflege heute. Aus dieser unterschiedlichen Erfahrung formuliert die Teilnehmerin eine Bewusstseinsänderung, die sie ebenfalls mit „Haltung“ bezeichnet und die am Ende argumentativ mit Verweisen auf die zeitliche Differenz („vor 20 Jahren“) aufgelöst wird. Daraus wird deutlich, dass hier Qualifizierung als ein Medium der Reflexion und Thematisierung genutzt wird und die Setzung des Themas „Haltung“ diese Reflexion implizit auch als Kompetenz und Notwendigkeit für eine professionelle Tätigkeit im Handlungsfeld Kindertagespflege dokumentiert.

## Biografier reflexion als wichtige Aufgabe von Kindertagespflegepersonen

In einem weiteren Abschnitt werden die biografischen Erlebnisse und ihre Bedeutung erneut zum Thema gemacht.

*„Die Referentin schaut nun zur ersten Gruppe und fragt: „Bei euch war ja die Frage nach den biografischen Erlebnissen. Warum ist so eine Frage von Bedeutung? Hier in der Qualifizierung Kindertagespflege. Warum wurde danach gefragt? (...) Oder ich frage mal anders: Wenn ihr jetzt hier in der Weiterbildung für Gas-Wasser-Heizungsinstallation sitzen würdet [mehrere lachen], dann könntet ihr ja auch sagen: Werte aus meiner eigenen Erziehung haben mich geprägt. Aber warum ist es in der Kindertagespflege noch mal von anderer Bedeutung?“ Eine andere Teilnehmerin antwortet darauf: „Na, weil wir es an die Kinder weitergeben.“ Und eine weitere Teilnehmerin ergänzt: „Darauf setzen wir ja unsere Erziehung, weil das, was wir gelernt haben, haben unsere Eltern gemacht und wir machen das bei den eigenen Kindern öfter so. Aber als Tagesmutter machen wir das auch so. [Die Referentin: „Ja, genau.“]“ Da nun mehrere Teilnehmer\*innen Redebedarf signalisieren, moderiert die Referentin zur nächsten Teilnehmerin. Diese merkt an: „Wir haben ja den Auftrag, die Kinder zu bilden, zu erziehen und sie zu fördern [Die Referentin: „ja“] und das übertragen wir natürlich, das, was wir selbst gelernt haben oder wie wir selbst gefördert worden sind, in unserer Kindheit oder das, was wir an Werten und Normen eben mitbekommen haben [Die Referentin: „Ja, genau.“], das übertragen wir [Die Referentin: „Genau, sehr gut.“] und das eben zu neutralisieren oder eben selber noch mal zu hinterfragen, was richtig und was falsch ist. [Die Referentin: „ja.“]“*

In dieser Protokollsequenz wird noch einmal in kondensierter Weise deutlich, wie das Feld der Kindertagespflege (im Gegensatz zu anderen) in der Qualifizierung in Bezug auf die Bedeutung der biografischen Prägung entworfen wird und welcher Auftrag an die Kindertagespflegepersonen damit einhergeht. Dabei wird die Bedeutung der Auseinandersetzung mit biografischen Erlebnissen auf mehreren Ebenen verdeutlicht: Zum einen wird die persönliche biografische Erfahrung als eine wichtige Komponente für das pädagogische Handeln gesetzt und von der Referentin gegenüber den Teilnehmer\*innen in der Qualifizierungsveranstaltung im Modus einer Wissensabfrage explizit gemacht. Dabei wird durch die beispielhafte Abgrenzung zu einem Handwerksberuf die Wichtigkeit für das Feld Kindertagespflege verdeutlicht und damit auch die große Bedeutung der Kindertagespflegeperson als diejenige validiert, die mit ihrer Persönlichkeit den Betreuungsalltag charakterisiert, indem sie ihn im Kontext ihres persönlichen Hintergrunds ausgestaltet. Zum anderen wird die Wichtigkeit des biografischen Einflusses als ein linearer Ursache-Wirkungs-Zusammenhang dargestellt, der als bedeutsame Einflussgröße das Handeln der Kindertagespflegeperson durchaus auch unbewusst determiniert („na, weil wir es halt an die Kinder weitergeben“). Dabei wird auf den gesetzlichen Bildungs- und Förderauftrag der Kindertagespflege Bezug genommen, der als Grundlage für pädagogisches Handeln bestätigt und der in seiner Umsetzung aber als stark von der Kindheit und den dort vermittelten Werten und Normen gesteuert wahrgenommen wird. Aus dem Protokoll dokumentiert sich daran anschließend eine erneute Forderung und explizierte Verantwortung, dieses Handeln mittels Reflexion bewusst zu machen („neutralisieren und eben selber noch mal zu hinterfragen“). Insofern kann für den Entwurf von Kindertagespflege abgeleitet werden, dass von den Teilnehmenden der Qualifizierung das Feld bei seiner Umsetzung des Förderauftrags automatisch durch das Vorhandensein einer eigenen Kindheit stark biografisch determiniert wahrgenommen wird und diese Erfahrungen und Einstellungsgrößen explizit zum Thema gemacht und einer Bewertung bzw. (Selbst-)Reflexion unterzogen werden müssen. Diese Ergebnisse sind unmittelbar anschlussfähig an den frühpädagogischen Diskurs zur Qualifizierung von Fachkräften, die das frühpädagogische Feld als reflexionsbedürftig entwirft (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 8).

## Impulse für die Qualifizierungspraxis

Das Material hat gezeigt, dass sich biografische Erfahrungen mit familialer und außerfamiliärer Betreuung als prägend und durchaus handlungsleitend für die aktuelle Tätigkeit erwiesen haben und auch als solche expliziert haben. Diese dienen dann oftmals als Ressource, um Kindertagespflege als wichtige Protagonistin bei der Kompensation der ‚Versäumnisse‘ von Eltern zu positionieren. Damit ist auch die Herausforderung verbunden, biografisch erlebte Bedürfnisse nicht mit denen der zu betreuenden Kinder gleichzusetzen. Für die Qualifizierung stellt sich die Aufgabe, diese biografischen Deutungen, Erfahrungen und Bewertungen zum Thema zu machen und einer (Selbst-)Reflexion zu unterziehen sowie zu klären, inwiefern die kompensatorisch angelegten Erwartungsleistungen von Kindertagespflege erfüllt werden können.

### 5.1.5 | Kindertagespflegepersonen als Grenzgänger\*innen zwischen beruflichen und privaten Sphären

Ein weiterer Versuch der Konturierung des Feldes Kindertagespflege und der Positionierung der Kindertagespflegeperson innerhalb feldimmanenter Relationen ist die Perspektivierung der beiden Sphären beruflich und privat, die innerhalb dieses Feldes eng beieinanderliegen. Dabei erweist sich die Kindertagespflegeperson als ein vermeintlicher Knotenpunkt, bei dem die verschiedenen Achsen zusammenlaufen und neu ausgerichtet werden. Für die Beschreibung der Rolle der Kindertagespflegeperson kann hier die Bezeichnung der „Grenzgängerin“ („border-crosser“) (Clark, 2000, S. 754) angemessen sein, die sich zwischen der privaten und beruflichen bzw. öffentlichen Sphäre bewegt und damit einer beständigen Aushandlung mit unterschiedlichen Personen unterliegt. Zurückzuführen ist diese Bezeichnung auf die Work-Family-Theorie von Clark (2000), die durch ihre Bezugnahme auf die Feldtheorie von Lewin an den feldtheoretischen Zugang dieser Arbeit anknüpfen kann.

Ihre Idee ist, dass Familie und Beruf zwei Domänen bzw. Sphären bilden und Menschen zwischen diesen beiden Sphären als Grenzgänger\*innen („border-crossers“) hin- und herwechseln. Die Schnittmenge der beiden Sphären wird als Grenzland („borderland“) bezeichnet und erfährt unterschiedliche Formen der gegenseitigen Verschränkung: Durchlässigkeit („permeability“), Flexibilität („flexibility“) und Vermischung („blending“)(Clark, 2000, S. 756f.; Gloger, 2007, S. 72). Für die Beschreibung von Feldlogiken der Kindertagespflege können von dieser Theorie wichtige Implikationen ausgehen. Es geht dabei nicht um eine Feststellung von statischen Grenzen, sondern um eine beobachtete Thematisierung der Herstellung im Sinne eines „doing borders“ von domänenspezifischen bzw. domänenübergreifenden Tätigkeiten und ihrer Grenzen, wie sie innerhalb der Qualifizierung diskursiv verhandelt werden. Das bedeutet auch, dass diese fluide Grenze im Alltag von den Kindertagespflegepersonen immer wieder neu mit dem eigenen privaten Umfeld sowie den Akteur\*innen der öffentlichen Betreuung (z. B. Eltern) hergestellt wird. Dabei werden hier weniger stark die alltägliche z. B. räumliche Abgrenzung in einer Privatwohnung thematisiert (vgl. dazu Schoyerer et al., 2020a), als vielmehr die zeitliche und aufgabenbezogene Verschränkung von privaten und professionellen zeitlichen Räumen und Zuständigkeiten, sodass sich bei den Beteiligten die Wahrnehmung rekonstruieren lässt, sich im ständigen Modus einer Dienstleistungserbringung zu befinden (vgl. dazu Kapitel 5.1.2). Wie Kindertagespflegepersonen dies im Rahmen der Qualifizierung thematisieren, lässt sich an mehreren Stellen in unserem Datenmaterial herausarbeiten.

### Das Management von entgrenztem Grenzland

Ein erster Protokollauschnitt soll exemplarisch verdeutlichen, wie stark die Kindertagespflegeperson in der Verantwortung steht, den eigenen (Arbeits-)Tag selbstorganisiert zu bewältigen und wie sich die Qualifizierung als Moment versteht, sich die beiden Sphären von privater Lebensführung und öffentlicher Kindertagesbetreuung ins Bewusstsein zu rufen. In der Sequenz ergeht die Aufforderung der Referentin an die Teilnehmer\*innen, sich die einzelnen Elemente des Tages mithilfe eines „Zeitkuchens“ bewusst zu machen.

„Nach dem ca. 20-minütigen Austausch leitet die Referentin dazu über, das Thema Zeiteinteilung innerhalb des Stuhlkreises einzuführen: „Wir hatten ja schon so ein bisschen das Thema, was Sie so im Alltag alles brauchen, manchmal gibts wenig Unterstützung, manchmal gibts ganz viel Unterstützung. Und Sie bekommen von mir die Aufgabe, dass Sie so einen Zeitkuchen bekommen, und ich geb' Ihnen den Tipp, dass Sie, bevor Sie anfangen zu malen, erst mal überlegen, was ist denn alles so, was ich am Tag alles erledigen muss. Einkaufen, wie viel Zeit habe ich für meinen Partner vielleicht, für mein Kind, ja, so im Normalfall. Was muss ich sonst noch machen. Arbeiten natürlich, Freunde treffen, für mich gut sorgen. Vielleicht haben Sie auch ein Hobby, das sie ausfüllen oder machen Sport. Also, dass Sie überlegen, was ist das alles, was ich bewältigen muss. Und dann teilen Sie das ein, wie so Kuchenstücke.“ Die Referentin verteilt daraufhin ein Arbeitsblatt in der Runde, auf dem ein großer grafischer Kreis abgebildet ist, und den die Teilnehmenden in den folgenden 10 Minuten individuell am eigenen Pult ausfüllen sollen.“

Aus dem Protokoll dokumentiert sich zunächst keine Thematisierung einer Grenzgängertätigkeit, die sich zwischen einer beruflichen und privaten Sphäre verortet, sondern die Referentin setzt mit ihrer Aufforderung zunächst alle Aspekte des Alltags relevant und konzentriert sich nicht auf eine tätigkeitsbezogene Zeiteinteilung. Dabei zeigt sich in den Beispielen eine Fokussierung der Referentin auf Tätigkeiten und Anforderungen, die eher in der privaten Sphäre zu verorten sind („Erledigungen“, „Einkaufen“, „Partner“, „Kind“, „Freunde“, „für mich gut sorgen“, „Hobby“, „Sport“).

Dass im Rahmen einer beruflichen Qualifizierung berufliche wie private Zeiteinteilung als ähnlich wirkmächtig benannt werden, deutet tendenziell auf die Selbstverständlichkeit einer möglichen Vermischung der beiden Sphären hin, in der Alltagstätigkeiten genauso als zu bewältigende Aufgaben gekennzeichnet werden wie arbeitsbedingte Erfordernisse. Somit entsteht ein Aufgabenkonglomerat, das kontextungebunden („das alles“) und damit auch ohne Differenzierung in gleicher Weise Erfüllung bei der Kindertagespflegeperson anfragt („bewältigt“ werden muss). Damit erscheint eine Vermischung der beiden Sphären als normal und gegeben, das „Grenzland“ scheint ohne Begrenzung mit der Kindertagespflegeperson in Beziehung gesetzt zu sein. Zwar scheint in die sprachliche Darstellung des „Bewältigens“ eine implizite Aufforderung zum Management dieses entgrenzten Grenzlandes eingeschrieben, diese wird aber durch die selbstverständliche Aufforderung der Teilnehmer\*innen, in diesem Rahmen auch das private Leben öffentlich zu machen, nicht weiterverfolgt. Die Entgrenzung zwischen öffentlicher und privater Sphäre wird von der Referentin als selbstverständlicher und von den Teilnehmer\*innen als affirmativ validierter konjunktiver Erfahrungsraum angenommen.

## Die Gleichzeitigkeit von beruflicher und privater Sphäre

Als Antwort auf die Aufforderung der Referentin (Gleichsetzung aller Alltagstätigkeiten als relevant und diese in gleicher Weise zu bespielen) ergibt sich anschließend folgende Protokollsequenz:

„Eine Teilnehmerin schaut nachdenklich auf ihr Arbeitsblatt und erklärt: „Oh Gott, ich habe viele Sachen im Leben, die so ineinandergreifen. Dadurch, dass ich als Tagesmutter daheim bin, kann ich natürlich, wenn die Kinder schlafen, kochen oder mal was aufräumen oder mich hinsetzen und Hobby machen. Das kann man ja gar nicht so aufschreiben.“

Interessant an der Sequenz ist zunächst eine von Erstaunen geprägte Validierung der eigenen täglichen Auslastung sowie die Thematisierung der „Vermischung“ der beiden Sphären („ineinandergreifen“). Dabei wird bei den Situationen bereits auf eine mehrfache Deutungsmöglichkeit verwiesen, die sich sowohl in Richtung der privaten als auch der beruflichen Sphäre auflösen lässt („das kann man ja gar nicht so auf-

schreiben“). Während die Verantwortung als Kindertagespflegeperson für die Kinder beim Schlafen den Subkontext bildet, scheint ein zeitlich von der Schlafzeit der Kinder begrenzter Raum zu entstehen, der von der Kindertagespflegeperson selbst zu gestalten ist. Dieser Moment kann als ein Stück Handlungsautonomie gefasst werden und erweist sich als bedeutsam, weil er stark deutungsabhängig thematisiert wird. Je nach Interpretation der Situation werden dabei (Haushalts-)Tätigkeiten in diesem Zeitfenster eher im Grenzland verortet, also zwischen beruflicher und privater Sphäre, während andere Tätigkeiten klar als privat gekennzeichnet werden („hinsetzen und Hobby machen“). An dieser Sequenz zeigt sich, wie diese Vermischung und die Gleichzeitigkeit der öffentlichen und privaten Anforderungen und Bedürfnisse sowohl als mögliche Belastung („Oh Gott, ich hab viele Sachen im Leben“), aber auch als zu gestaltender Raum („Hobby machen“) wahrgenommen werden. Diese Verunmöglichung der Trennung der beiden Sphären wird in der Sequenz explizit gemacht („das kann man ja gar nicht so aufschreiben“). Damit wird die Position der Kindertagespflegeperson als Grenzgängerin nochmals verdeutlicht und für das Feld der Kindertagespflege validiert. Es dokumentiert sich an dieser Sequenz außerdem die spontane Gleichzeitigkeit als Charakteristikum des Arbeitstages. Dies verweist exemplarisch darauf, wie die Vermischung der beiden Sphären Arbeit und Privatleben als ein dynamischer, aber gleichzeitig verlaufender Prozess charakterisiert wird.

Im Anschluss an die feldtheoretischen Überlegungen von Honig und Neumann (vgl. Kapitel 5.1.1) kann festgehalten werden, dass auch hier „das Feld“ als Grenzland kein abgegrenztes Terrain bildet, sondern als ein „Netzwerk von Relationen, in das sie eingebettet sind und von dem sie bestimmt werden“ (Honig, 2012, S. 106) gesehen kann. Gleichzeitig gibt es aber auch die Möglichkeit, sich selbst darin in Relation zu setzen, Relevanzsetzungen eigener Interessen vorzunehmen und damit eine eigene soziale Ordnung zu bilden: „The area around the presupposed border is no longer exclusive of one domain of the other, but blends both work and family, creating a borderland which cannot be exclusively either domain“ (Clark, 2000, S. 757).

## Deutung als Ordnungsstruktur

An einer weiteren Passage lassen sich die Verhandlung der beiden Sphären und ihre Gleichzeitigkeit sowie der Modus der Deutung noch einmal genauer herausarbeiten.

*„Die Referentin kommentiert dies: „Genau, bei Ihnen geht halt viel ineinander über, wobei ich es wichtig fänd, sich bewusst zu machen, dass Sie als Tagespflegeperson auch wirklich so ganz gezielt ja Zeit mit den Kindern verbringen, und wenn Sie z. B. den Tisch decken mit den Kindern, ist das ja auch eine pädagogische Aufgabe. Also sie lernen auch dabei was.“ Eine Teilnehmerin: „Nein, aber ich mein, wenn die halt schlafen und ich dann koch, oder mich dann hinsetze und häkele, das kann ich ja nicht rausrechnen. Eigentlich ist es ja Arbeitszeit, aber was soll ich machen, ich brauch sie ja nicht beim Schlafen beobachten.“ Die Referentin: „Aber Sie haben eine Pause. Die Kinder schlafen jetzt und in dem Moment haben Sie Pause. Es kann auch mal Tage geben, wo Sie wenig Pause haben oder die Kinder werden älter und so gegen drei fangen die an, manchmal nicht mehr zu schlafen. (...) Aber da haben Sie eine Pause, wo Sie z. B. sagen, Sie häkeln. Und das ist ja schon was, wo sie sagen, Mensch, da hol ich mir auch Kraft.“*

Die Referentin validiert zunächst die Feststellung der Teilnehmerin aus der vorherigen Protokollpassage, bringt sprachlich aber weniger eine Verschränkung, sondern eine Aneinanderreihung der vielen aufgezählten Tätigkeiten zur Darstellung („geht viel ineinander über“). Sie setzt dann jedoch einen Gegenimpuls, der diese Unbestimmtheit der Tätigkeiten wie „Tisch decken“ auflöst und der beruflichen Sphäre zuordnet („pädagogische Aufgabe“). Ähnlich wie in der vorherigen Passage wird der erste Schritt als Prozess der Bewusstmachung expliziert und anschließend einer Deutung unterzogen, die der vormals sphärentechnisch diffusen Tätigkeit einen klar bestimmbareren Status zuweist. Dies wird nochmals verdeutlicht, indem das

„Tisch decken“ als Bildungsmoment ausgewiesen und damit auf den Bildungsauftrag in der Kindertagespflege („etwas lernen“) verwiesen wird. Aus der Analyse des Materials wird deutlich, dass vormals diffuses Grenzland nun durch eine entsprechende Deutung der Situation einer bestimmten Sphäre zugeordnet wird und sich damit implizit eine Veränderung der Wahrnehmung der Arbeit von vielen unbestimmten Tätigkeiten hin zu professioneller Bildungsarbeit andeutet. Daraus kann auch ein Vorschlag der Referentin für eine Ordnungsstruktur vor dem Hintergrund von Entlastung herausgelesen werden (vgl. Kapitel 5.1.3).

Die Teilnehmerin validiert diesen Sortierungs- und Deutungsvorschlag zunächst nicht, sondern verweist auf die Vermischung der Sphären und auf die von ihr eingebrachte Schlafsituation sowie die Schwierigkeit einer Einordnung der Situation in beruflich oder privat. Schließlich ist der Subtext (Kinder schlafen) eindeutig ein beruflicher, der entstandene Zeitraum ist aber mit privaten Aktivitäten (Häkeln) zu füllen, da weitere berufliche Tätigkeiten während der Schlafenszeit ausgesetzt sind. Die Referentin ratifiziert diese Deutung der Teilnehmerin, dass es sich hier grundsätzlich um einen beruflichen Kontext handelt, bekräftigt aber ihren Deutungsvorschlag einer Unterscheidung der Sphären, indem sie den entstandenen Raum als „Pause“ bezeichnet, der durch seine private Nutzung sogar zur Ressourcenorientierung beitragen kann („da hol ich mir Kraft“). Darin ist gleichzeitig eine implizite Aufforderung an die Teilnehmerin enthalten, dieser Deutung zu folgen, solange die berufliche Sphäre dies zulässt, was sie mithilfe der Formulierung eines Gegenhorizontes nochmals unterstreicht („Es kann auch mal Tage geben, wo Sie wenig Pause haben“).

Die Passagen zeigen die diskursive Herstellung einer spezifischen Ordnung innerhalb einer Qualifizierung, die das unbestimmte Grenzland, in dem die Tätigkeiten der Kindertagespflege oftmals verortet sind, vor den spezifischen Bedingungen der Kindertagespflegeperson fassbar zu machen versucht. Dabei dokumentieren sich einige feldspezifische Praktiken, die diese Herstellungsprozesse aufzeigen und damit auch eine Verortung der Kindertagespflegepersonen zwischen den beiden Sphären beruflich und privat möglich machen. Im Anschluss an die Family-border-Theory Clark (2000) konnte gezeigt werden, wie die Vermischung der Tätigkeiten der beiden Sphären zu einem diffusen Grenzland werden kann, das vor dem Hintergrund vielerlei Bezüge ‚zwischen öffentlich und privat‘ unterschiedliche Ordnungen erfährt. So kann sich etwa das bestehende und als diffus und tendenziell unüberschaubar wahrgenommene Grenzland partiell auflösen, wenn eine Tätigkeit wie „Tisch decken“ als „pädagogische Aufgabe“ der beruflichen Sphäre zugeordnet wird, indem eine eindeutige Situationsdeutung interpretativ vorgenommen wird. Mit dieser Praxis soll für die Kindertagespflegeperson eine Ordnung entstehen, bei der für sie Sphären professioneller Handlungsspielräume entstehen, die sie von nicht-professionellen Tätigkeiten erkennbar abgrenzen kann.

Eine weitere Deutungspraktik zielt eher auf die Herstellung einer möglichen Gleichzeitigkeit der Sphären (Präsenz beim Schlafen der Kinder und Pause machen), die dann wiederum die Feldlogik einer ressourcenorientierten Arbeit und der Schaffung von Entlastungsmomenten und damit der impliziten Aufforderung zur Selbstsorge hervorbringt (vgl. Kapitel 5.1.3). Feldtheoretisch angeschlossen wird hier ein Spannungsfeld deutlich, in dem durch die Kindertagespflegeperson die verschiedenen Bezüge gleichzeitig und situativ in Deutungsordnungen wirksam werden. Dabei wirken die diskutierten Ordnungspraktiken fragil und die Kindertagespflegeperson wird in zentraler Verantwortung (vgl. Kapitel 5.1.2) sowie als Mittelpunkt ständiger Reaktualisierungen und Erneuerungen der Ordnungsstruktur positioniert.

### **Impulse für die Qualifizierungspraxis**

Die Analyse des Materials hat gezeigt, dass im Rahmen dieser beruflichen Qualifizierung (private) Alltagstätigkeiten genauso als zu bewältigende Aufgaben im pädagogischen Alltag wahrgenommen werden wie arbeitsbedingte Erfordernisse und damit eine Vermischung der beiden Sphären öffentlich und privat deutlich wurde. Somit entsteht eine diffuse Aufgabenverdichtung als zentrale Herausforderung, die von den Kindertagespflegepersonen sowohl als Belastung als auch als Ressource für die Tagesgestaltung wahrgenommen werden. In der Qualifizierung lässt sich dabei eine Strategie zur Auflösung der Aufgabendichte erkennen. Mittels Aus- oder Umdeutung der Aufgaben (z. B. Tischdecken als Bildungsarbeit oder bewusste Zeit für Handarbeit während der Betreuungszeit) wird versucht, eine Ordnung und Trennung der Sphären öffentlich und privat herzustellen und einer möglichen Diffusion vorzubeugen.

## 5.2 | Verhandlung pädagogischen Wissens als Übersetzungen

In Anlehnung an Überlegungen von Christiane Thompson (2017a), die anhand von Fortbildungsveranstaltungen für Erzieher\*innen das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik – insbesondere den „Umgang mit Wissen und (...) Wissensordnungen“ (ebd., S. 234) – perspektiviert und dabei auf übersetzungstheoretische Annahmen rekurriert (vgl. ebd.), gehen wir in diesem Kapitel von der Annahme aus, dass pädagogisches Wissen bzw. pädagogische Wirklichkeit nicht als generalisierte Kategorie mit kollektiv gleich gedeuteten Praxisvollzügen vorausgesetzt werden kann, sondern es sich um einen interpretativen Herstellungsprozess der daran beteiligten Akteur\*innen handelt. So fasst Christiane Thompson die Fortbildungsveranstaltungen für Erzieher\*innen als „Aneignungsräume“ (ebd., S. 235), „in denen das, was überhaupt anzueignen ist, in spezifischer Weise dargestellt, geübt, diskutiert werden muss“ (ebd., S. 235). In diesem Sinne fokussiert sie in ihren Analysen die Herstellung von Sprachgemeinschaften, innerhalb derer ein gemeinsamer Verständigungsrahmen für die Fortbildungsteilnehmenden entstehen kann. Analytisch kann über die Beobachtung einer solchen Praxis das Potenzial für Verständigung und Verhandlung von zunächst unbekanntem Sinneszusammenhängen erschlossen werden, wodurch auch eine Erweiterung der individuellen Grenzen des Verstehens realisiert werden kann (vgl. ebd.; Engel, 2016).

Entlang dieses Leitgedankens befassen wir uns in dieser Analysedimension mit „Verhandlungen des Pädagogischen“ (Thompson, 2017a, S. 234) bzw. „Übersetzungsleistung[en]“ (ebd., S. 239) und richten unseren Analysefokus darauf, in welcher Weise auf pädagogisches Wissen in der Praxis der Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen Bezug genommen und wie es in diesem Kontext praktisch zur Darstellung gebracht wird. In unserem Datenmaterial lassen sich dazu insgesamt drei Phänomene unterscheiden, welche ausgehend von der zugrunde gelegten Lesart Formen der Übersetzung und Verhandlung des Pädagogischen herausarbeiten lassen. Vor der Folie der Ergebnisse von Thompson (2017a) lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie dabei als Spuren von Spezifika der Qualifizierungspraxis für Kindertagespflegepersonen lesen.

Nach einer einleitenden Bestimmung der zugrunde gelegten theoretischen Bezugspunkte (vgl. Kapitel 5.2.1) erfolgt eine Darstellung dieser drei herausgearbeiteten Phänomene: (1) Grundlegend zeigen unsere Daten, dass pädagogisches Wissen in den Qualifizierungskursen für Kindertagespflegepersonen tendenziell als abgeschlossener Wissenskorpus positioniert wird (vgl. Kapitel 5.2.2), womit (2) gleichzeitig vergleichsweise wenig Momente der diskursiven Verhandlung von pädagogischen Wissensinhalten (Sprechräume) in den Seminarkontexten sichtbar werden (vgl. Kapitel 5.2.3). Darüber hinaus konnte (3) aus den Daten eine auffallende Bindung der konkreten Übersetzung von pädagogischen Wissensinhalten an die individuelle Kindertagespflegeperson sowie ihre persönliche (innere) Haltung rekonstruiert werden (vgl. Kapitel 5.2.4).

### 5.2.1 | Theoretischer Rahmen: Verhandlung des Pädagogischen als Übersetzungen

Im Zuge wachsender Erwartungen an die Professionalisierung des Felds der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. König & Friederich, 2015; Starke, 2017; Göbel et al., 2020; Thompson, 2017a) rücken auch die professionellen Wissensgrundlagen zunehmend in die Position, „am Kriterium der Wissenschaftlichkeit gemessen und spezialisiert“ (Dinkelaker, 2021, S. 146) zu werden. Damit gewinnt die Frage an Bedeutung, in welcher Weise auf pädagogisches Wissen innerhalb des hier untersuchten Handlungsfelds der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen Bezug genommen wird und wie darüber das so bestimmte Lernen von Erwachsenen situiert ist.

## Lernen und Wissen

Lernen definiert sich „in der Erwachsenenbildung durchgehend als eine Aktivität (...), die nur von den Lernenden selbst realisiert werden kann“ (Dinkelaker, 2015, S. 8). Dementsprechend können vonseiten der Kursleitung Gestaltungsvorschläge gemacht werden, „[J]edoch erst im Aufgreifen dieser Vorgaben durch die Teilnehmenden selbst kommt es zur Herausbildung veranstaltungsspezifischer gemeinsamer Lernverständnisse“ (Dinkelaker, 2015, S. 6). Darüber hinaus konstatieren Göbel et al. (2020), dass Wissen – sozial-konstruktivistisch perspektiviert – „nicht unabhängig von Personen existieren“ (ebd., S. 189) und zugleich „nicht ausschließlich über seine Personengebundenheit erklärt werden [kann], ohne sich in der Relativität zu verlieren“ (ebd., S. 189). So verweist die Verortung von Wissen „über seine Personengebundenheit hinaus auf das Soziale“ (ebd., S. 189) und ist damit „situativ auf der Ebene der Aushandlung zwischen Akteur\*innen und in je spezifischen Bereichen angesiedelt“ (ebd., S. 189). Daraus ergibt sich in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen die Herausforderung, sowohl das individuelle Lernen und Wissen der Einzelnen zu berücksichtigen, als auch es in Bezug zu dem der anderen zu setzen, wodurch ein gemeinsames Verständnis geschaffen wird, auf dessen Basis sich die Teilnehmenden mit sich selbst, den anderen und der Welt auseinandersetzen können (vgl. Dinkelaker, 2015; Göbel et al., 2020). Der praktische Bezug auf Wissen bringt somit „eine Pluralität von ‚Wirklichkeiten‘“ (Schäfer & Thompson, 2011, S. 14) hervor, weshalb nicht „die Frage der Lokalität [entscheidend ist], sondern in welchen sozialen Konstellationen und auf welche Art und Weise welche Formen von Wissen hervorgebracht, aktualisiert, vermittelt, angewandt oder verändert werden“ (Göbel et al., 2020, S. 190). Hinsichtlich der Verhandlung des Pädagogischen in den Qualifizierungskursen für Kindertagespflegepersonen verweist dies auf die Berücksichtigung, gemeinsam geteilte Lernverständnisse anzustreben, um so auf pädagogisches Wissen in der Gruppe Bezug zu nehmen und sich mit diesem auseinandersetzen zu können (vgl. Dinkelaker, 2015; Thompson, 2017a).

Daneben ist das Sprechen über pädagogisches Wissen eingelassen in biografische Erfahrungen, die ein bedeutsames Dispositiv für individuelle Lernprozesse darstellen (vgl. Bischoff, 2018; Dinkelaker, 2015). Wissen führt schließlich erst dann zu „biographischen Transformations- und damit zu Bildungsprozessen“ (Göbel et al., 2020, S. 193), wenn es in einen „Bezug zu den bisherigen Handlungs-, Orientierungs- und Deutungsmustern [der pädagogischen Fachkraft] gesetzt“ (Schweppe, 2006, S. 130; zit. nach Göbel et al., 2020, S. 193) wird.

## Transfer von pädagogischem Wissen als Übersetzung

Im Anschluss an die Überlegungen von Thompson (2017a) fokussieren wir für das dieser Studie zugrunde liegende Handlungsfeld der Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen die Praxis der Verhandlung des Pädagogischen. Thompson (2017a; 2021) betrachtet pädagogisches Wissen in Fortbildungen nicht als Theoriewissen, welches im Sinne von Ver- oder Übermittlung in seiner bestehenden Form in das ‚Wissensrepertoire‘ der Teilnehmer\*innen ‚übertragen‘, sondern vielmehr als Wissen, welches im Rahmen von „Übersetzungsleistung[en]“ (Thompson, 2017a, S. 239) gemeinsam verhandelt und bestimmt wird. In diesem Kontext ist mit Übersetzung „ein produktiver Umgang mit den Grenzen des Verstehens“ (Engel, 2016, S. 255) gemeint, wodurch sichtbar wird, „wie Teilnehmer[\*]innen am Umgang mit Wissen in der Fortbildung partizipieren“ (Thompson, 2017a, S. 239). Somit „fungiert [die Übersetzung] als heuristisches Schlüsselkonzept, das aufzeigt, wie Umgangsweisen mit pädagogischem Wissen artikuliert und geltend gemacht werden“ (ebd., S. 237) können. Deutlich wird durch ein solches Verständnis von Übersetzung das Paradoxon, dass Wissen nie vollständig und per se übertragen werden kann, da es spezifischen sprachlich vermittelten Transfercodes unterworfen ist (vgl. ebd.; Engel, 2016). Nach Engel (2016) spiegelt sich diese Annahme bereits in den Überlegungen von Friedrich Schleiermacher<sup>21</sup>, Wilhelm von Humboldt<sup>22</sup> oder Walter Benjamin<sup>23</sup> wider, welche ‚Übersetzung‘ als ein Heranführen oder eine Aufgabe der Verwandlung betrachten (vgl. ebd.). So lässt sich laut Engel (2016) der Akt der Übersetzung bei Walter Benjamin „als das Fortleben des Originals in einer neuen Sprache begreifen, die sich mit der Fremdheit der Sprache des

21 Engel (2016) bezieht sich dabei auf (Schleiermacher, 1816/1969).

22 Engel (2016) bezieht sich dabei auf (Humboldt, 1816/1969).

23 Engel (2016) bezieht sich dabei auf (Benjamin, 1921/1963).

Originals auseinandersetzt, eine ‚endgültige‘, also eine treue Übermittlung oder gar Abbildung aber nicht erreichen kann“ (ebd., S. 257; Hervorhebung im Original). Demzufolge liegt der Kern von ‚Übersetzung‘ darin, die individuellen Grenzen des Verstehens, der eigenen Sprache zu erweitern und unbekannte Gegenstände zu ergründen, wobei das Original (des pädagogischen Wissens) zu berücksichtigen und als Maßstab für das eigene Verständnis zu nutzen ist.

## Schaffung von Sprachgemeinschaft zur Herstellung eines Verständigungsrahmens

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen identifiziert Thompson (2017a) die Schaffung einer gemeinsamen Sprache bzw. einer Sprachgemeinschaft als zentrale Aufgabe in Fortbildungsveranstaltungen für Erzieher\*innen. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive formuliert, „bedeutet zu übersetzen, die Gegenwart der eigenen Sprache zu relativieren und sich anderen Ansprüchen auszusetzen, die im Rahmen der eigenen Selbst- und Weltverständigungen keinen Ort haben“ (ebd., S. 238). Über solche „Aneignungsräume“ (ebd., S. 235) wird ein gemeinsamer Artikulationsrahmen geschaffen, innerhalb dessen sich über unbekannte Sinneszusammenhänge verständigt werden kann, wodurch das Pädagogische zu etwas Lernbarem, zu etwas Diskutierbarem wird (vgl. ebd., S. 236; Dinkelaker et al., 2020). Dabei umfassen Sprechräume nicht nur Gesprochenes, sondern stellen „im weiten Zusammenhang mit Materialien, Raum- und Zeitarrangements (...) komplexe Räume der Verhandlung, Aneignung und Übersetzung her“ (Thompson, 2017a, S. 236). Übersetzungsleistungen dienen damit nicht einer Überwindung von Differenzen, sondern transformieren diese. Dementsprechend richtet sich der Fokus in Fortbildungsveranstaltungen nicht primär auf die Vermittlung von theoretischen Inhalten, sondern darauf, mithilfe eines „kollektiven Aneignungsgeschehen[s]“ (Dinkelaker et al., 2020, S. 42) eine gemeinsame Zielsprache zu entwickeln, welche dann „ins Zentrum eines pluralen Übersetzungsverhältnisses gerückt wird“ (ebd., S. 42). Damit geraten insbesondere Hürden der gemeinsamen Verständigung in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses, welche Thompson als „Sprachbarrieren“ (ebd., S. 247) bezeichnet. Diese entstehen dann, wenn Sprache innerhalb des vorherrschenden Verständigungsrahmens nicht mehr „als sinnhaft wahrgenommen werden kann“ (ebd., S. 248; Hervorhebung im Original) und die Bestimmung des Gegenstands zum Gegenstand der Aushandlung wird (vgl. ebd., S. 247). Insofern verweisen sie nicht auf geteilte Orientierungen (Rahmeninkongruenzen), sondern auf je eigensinnige Positionierungen der Akteur\*innen<sup>24</sup>.

Insgesamt bezieht sich Thompson (2017a) auf eine offene Variante des Übersetzungsbegriffs, da aus ihrer Perspektive der Fortbildungskontext „nicht von vornherein durch Besetzung wissenschaftlicher oder praktischer Legitimität eng zu führen“ (ebd., S. 237) ist, „[v]ielmehr sensibilisiert der Begriff für Polyphonien im praktischen Geschehen und für deren soziale Inszenierung“ (ebd., S. 237). Hingegen zeigen Ergebnisse aus Jergus & Thompsons (2017) eigener ethnografischer Studie in Fortbildungsveranstaltungen für frühpädagogische Fachkräfte seitens der Teilnehmer\*innen (implizit) die Forderungen nach „verbindlichen Qualitäts- und Beurteilungsmaßstäb[en]“, die „sichere evaluative Grundlage[n] für das unsicher gewordene Handeln“ (Thompson, 2021, S. 28) schaffen sollen. Eine solche Objektivierung des Pädagogischen, bei der Wissen entkoppelt ist von ihren organisationalen und kontextuellen Rahmenbedingungen sowie den biografischen Dispositionen ihrer Rollenträger\*innen, steht indes jener Bedingung gegenüber, pädagogisches Wissen im praktischen Vollzug zum Gegenstand einer Fortbildungsveranstaltung zu machen (vgl. Thompson, 2017a; 2021).

Vor diesem Hintergrund richten wir unseren Analysefokus im Folgenden auf Leistungen der Übersetzung pädagogischen Wissens innerhalb der von uns besuchten Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen. Insofern werden Momente des Einspielens, Adressierens und Positionierens pädagogischer Wissensenselemente (meist seitens der Referentinnen) sowie daran anschließende Prozesse der Aushandlung und praktischen Bezugnahme aller anwesenden Akteur\*innen in den Blick genommen. Dazu konnten wir aus unserem Datenmaterial drei relevante Phänomene, welche sich wechselseitig bedingen, herausarbeiten: (1) Hinsichtlich der Verhandlung pädagogischen Wissens hat sich in unseren Daten gezeigt, dass pädagogisches Wissen überwiegend kategorial gesetzt, also als bereits abschließend erschlossener und damit unverhandelbarer Wissenskorpus entworfen wird (vgl. Kapitel 5.2.2). Aus diesem zugrunde liegenden

24 Vgl. aus Perspektive dokumentarischer Unterrichtsforschung ausführlich zum Aspekt der Analyse der Interaktionsorganisation bei (Asbrand & Martens, 2018, S. 335ff.).

Entwurf ergeben sich zwei weitere Phänomene. (2) Zum einen korreliert diese Form der kategorialen Setzung von pädagogischem Wissen mit der (Nicht-)Eröffnung und Moderation von Sprechräumen innerhalb des Kursgeschehens seitens der Referentinnen sowie dem (Nicht-)Einfordern und (Mit-)Gestalten dieser durch die Teilnehmer\*innen. Unser Datenmaterial zeigt, dass sich die – meist von den Teilnehmer\*innen initiierten – Aushandlungsprozesse von zur Disposition gestelltem pädagogischen Wissen selten diskursiv entfalten, vielmehr werden (von den Teilnehmer\*innen hinterfragte) Wissensinhalte überwiegend in den Rahmen vorab implizit ‚richtig‘ gesetzter Ausführungen positioniert und vor diesem Hintergrund relativiert (vgl. Kapitel 5.2.3). (3) Zum anderen zeigen unsere Daten, dass die Aufgabe der (konkreten praktischen) Übersetzung von pädagogischem Wissen implizit oftmals an die einzelne Kindertagespflegeperson rückgebunden wird. In diesem Zusammenhang fällt erneut eine starke Bezugnahme auf die individuelle Kindertagespflegeperson sowie ihre persönliche (innere) Haltung auf (vgl. Kapitel 5.2.4).

## 5.2.2 | Kategoriale Setzung pädagogischen Wissens

Hinsichtlich der oben skizzierten Annahmen ist es für die vorliegende Studie von Bedeutung, Verhandlungsweisen pädagogischer Wissensformationen zu entschlüsseln und darauf zu blicken, wie solche Übersetzungsleistungen innerhalb der Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen realisiert werden. Dabei fokussieren wir in diesem Kapitel insbesondere auf Szenen in der von uns beobachteten Qualifizierungspraxis, an denen die praktische Bezugnahme auf pädagogisches Wissen und dessen Vermittlung (im Sinne von Übersetzung) an Kindertagespflegepersonen als Momente eines ‚Transfers‘ von pädagogischem Wissen in die Praxis der Kindertagespflege sichtbar werden.

### Pädagogisches Wissen als geschlossener Wissenskorpus

Im Hinblick auf diese Verhandlungen des Pädagogischen wird in unseren Daten deutlich, dass pädagogisches Wissen vonseiten der Referentinnen überwiegend apodiktisch gesetzt, d. h. als kategorial abgeschlossen und damit unverhandelbar entworfen wird. Damit einher geht eine Positionierung von pädagogischem Wissen als empirisch und abschließend fachlich abgesichertes Wissen, wodurch im Rahmen der von uns besuchten Qualifizierungskurse überwiegend begrenzte Räume für diskursive Verhandlungen des jeweils zur Disposition gestellten pädagogischen Wissens eröffnet werden. Die folgende Beobachtungssequenz zeigt diese gesetzte Geschlossenheit und Unverhandelbarkeit der eingebrachten Wissens-elemente exemplarisch auf. Die Sequenz stammt aus einer tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierung. Die Kursteilnehmer\*innen sind teilweise langjährig als Kindertagespflegeperson tätig und praktizieren in verschiedenen Kindertagespflegekontexten (z. B. Kindertagespflege in privaten Räumen, in Großtagespflegesettings, als Vertretungskräfte). Die Themen Bindung und Erziehung sind in dieser Sequenz die pädagogischen Wissensinhalte, d. h. das verhandelte pädagogische bzw. wissenschaftliche Wissen.

„Referentin: „Heute machen wir die Erziehungsstile und dazu haben wir erst zwei Videos. Einen einfachen, aber sehr gut gemachten Film über die Bindungstypen, weil Bindung eines der großen Themen sein wird. Wollte ich als Einstieg nehmen. Und dann auch noch mal über eine Studie, wo Kinder nach dem Zweiten Weltkrieg untersucht wurden. [...] Wo herausgearbeitet wurde, wie wichtig Erziehung ist.“ Die Referentin fährt fort (...) und geht dann auf das Thema Bindung ein: „Ist eine sichere Bindung da, das weiß man heutzutage, das ist ein Joker fürs ganze Leben, fürs ganze Leben. Die sichere Bindung ist ein Joker für die emotionale Entwicklung, die körperliche Entwicklung, fürs Immunsystem [...]. Also das weiß man, dass Bindung sowas Grundlegendes ist. (...) Ein YouTube-Fenster wird auf dem weißen Feld vor der Tafel sichtbar (...) Der ca. 5-minütige Film startet. Gezeigt wird ein Info-Film im erklärerischen Lehr-Stil – immer wieder werden kleine Animationen und Grafiken gezeigt. Es geht um unterschiedliche Bindungstypen, die anhand von typisierten Kind-Charakteren veranschaulicht werden. Sprecher: „Menschen, die sicher gebunden sind, haben größeres Vertrauen, können

mit anderen Bindungen eingehen und sind dadurch im Leben erfolgreicher. Es gibt eine Art von sicherer Bindung und drei Arten von unsicheren Bindungen. [...] In der Quintessenz des Filmes wird das Verhalten von Menschen über unterschiedliche Bindungstypen determiniert. (...) der Film schließt: „Diejenigen, die sich unsicher fühlen, verstehen sich selbst vielleicht nicht ganz. Um herauszufinden, wer sie sind und was sie fühlen, müssen sie möglicherweise weit in die Vergangenheit zurückkehren.“ Die Referentin setzt ein: „Super, danke. Da braucht man nicht viel dazu zu sagen. Und das wird auch immer mehr erkannt, diese psychosomatischen Erkrankungen, dass es auch mit der Bindung zusammenhängt. [...] Das war so der Einstieg für heute. Und jetzt schauen wir in die Erziehung. Einfach nochmal 5, 6 Minuten über eine Studie in England. [...] Ein guter Einstieg für heute, wie wichtig Erziehung ist. Die Referentin startet ein weiteres YouTube-Video. In diesem berichten Wissenschaftler\*innen und Zeitzeug\*innen von der genannten britischen Regierungs-Studie (...). Im Kern des Clips geht es um die Wirkung sozialer Maßnahmen auf den „Erfolg“ von Menschen. Armutsverhältnisse seien hier zwar bestimmend, doch engagierte Eltern seien in der Lage, das Armutsrisiko der Kinder zu relativieren. Erfahrungen der frühesten Kindheit prägten den Lebensweg ganz entscheidend. Am Ende des Filmes setzt sich die Referentin zurück an ihren Platz vor der Tafel und sagt: „Gibts auch nicht so viel zu sagen. Das Thema Bildung war noch mal da, was immer in der Diskussion ist, dass Kinder aus wohlhabenden Verhältnissen bessere Bildungschancen haben, da brauchen wir nicht lang drüber reden.“

In dieser Passage werden Bindung und Erziehung als relevante pädagogische Wissensinhalte im Kontext Kindertagespflege entworfen. Dabei wird das hier eingebrachte pädagogische Wissen seitens der Referentin als unverhandelbar positioniert. Bindung und Erziehung werden als etwas „Grundlegendes“ aufgerufen, womit beiden Wissensthemen im Qualifizierungskontext – somit auch im Kontext der Kindertagespflegepraxis – starke Bedeutung zugeschrieben wird. Implizit werden die Realisierung von Bindung und Erziehung (in der Kindertagespflege bzw. durch die Kindertagespflegeperson) hier über die Aussagen der Referentin sowie die beiden Videobeiträge als nahezu anthropologische Voraussetzungen für eine gelungene kindliche Entwicklung und damit nachhaltig gelungene Lebensentwürfe der betreuten Kinder konstruiert („sichere Bindung (...) das ist ein Joker fürs ganze Leben, fürs ganze Leben“, „Im Kern (...) geht es um die Wirkung sozialer Maßnahmen auf den „Erfolg“ von Menschen.“, „Erfahrungen der frühesten Kindheit prägten den Lebensweg ganz entscheidend.“). Zugleich wird damit die praktische Umsetzung der Wissensinhalte, obgleich unverhandelt, für die Kindertagespflegepersonen als absolut und zentral zu bearbeitend gesetzt. Weiterhin werden die Aussagen als abschließend verhandelt positioniert, ohne dies näher zu begründen („da brauchen wir nicht lang drüber reden“). Gleichzeitig konsolidiert die Referentin die Inhalte zu den beiden Themenbereichen (Bindung und Erziehung) implizit als empirisch und fachlich bzw. wissenschaftlich abgesichertes Wissen („eine Studie“, „das weiß man heutzutage“, „das wird auch immer erkannt“), wodurch eine gemeinsame diskursive Verhandlung und Bearbeitung von Pädagogischem oder die Möglichkeit einer kritisch-reflektierten Auseinandersetzung mit den aufgeworfenen Inhalten didaktisch umgangen werden (vgl. Kapitel 5.2.3).

Dargestellt werden die pädagogischen Wissensinhalte in dieser Sequenz in Form zweier Videos, was den Status des darin vermittelten Wissens als ‚gesetzt‘ intensiviert: Das unveränderbare und didaktisch abgeschlossene Medium ‚Video‘ entfaltet in Verbindung mit einer nicht-diskursiven Verhandlung der präsentierten Inhalte („Da braucht man nicht viel dazu zu sagen“) eine verbindliche Wirkung als relevantes Wissen, während die konkrete Praxisrelevanz für die Teilnehmer\*innen unverhandelt bleibt. Zudem wird in dieser Passage deutlich, dass pädagogisches Wissen über seine kategoriale Setzung gleichzeitig als in der Praxis rezepthaft anwendbar entworfen wird. So suggeriert beispielsweise die Aussage, dass es „eine Art von sicherer Bindung und drei Arten von unsicheren Bindungen“ gäbe, dass als Garant für ‚Erfolg‘ in der Praxis der ‚richtige‘ Bindungsstil anzuwenden sei.

Insgesamt wird deutlich, dass das den didaktischen Einheiten inhärente pädagogische Wissen tendenziell abstrakt und generalisierend entworfen („sowas Grundlegendes“, „ein Joker fürs ganze Leben“) und nicht

in den Kontext der unterschiedlichen Betreuungswirklichkeiten der Kindertagespflegestellen der Teilnehmer\*innen gesetzt wird. Vielmehr präsentieren die Referentinnen die Erkenntnisse aus dem Filmmaterial als empirisch validiert und abschließend erfasst („Gibts auch nicht so viel zu sagen“, „das wird auch immer erkannt“, „Einen einfachen, aber sehr gut gemachten Film“), womit das Wissen als ‚richtig‘ und in dieser hier aufgezeigten Form zu verinnerlichen, konstruiert wird.

Das Zeigen eines Videos kann so als ‚Abkürzungsstrategie‘ gelesen werden, um mit der Komplexität und Bandbreite von pädagogischem Fachwissen umzugehen, indem (1.) es didaktisch komprimiert und als fraglos anzueignendes praxisrelevantes Wissen präsentiert wird und (2.) ebendiese Relevanz zugunsten einer normativen Setzung bereits voraussetzt. Damit kann ein solcher Modus als ein Mittel zur Bewältigung des Spannungsfeldes zwischen fachlichem Anspruch und begrenzten Zeitressourcen betrachtet werden, der auf Kosten einer diskursiven Verhandlung und individuellen „Übersetzungsleistung“ (Thompson, 2017a, S. 239) des pädagogischen Wissens geht. Der tendenziell monologische Lehrstil als Strategie der Bewältigung von Komplexität bringt im Effekt eine geringe Möglichkeit von Austausch und Verhandlung hervor.

### **Verhältnis von Präsentation und diskursiver Praxiskontextualisierung pädagogischen Wissens**

Auch aus der folgenden Sequenz lässt sich herausarbeiten, dass Vertiefungen im fachlichen ‚Stoff‘ zwangsläufig zulasten der Möglichkeit gehen, sich diskursiv über die Praxisrelevanz seines Anspruchs zu verständigen.

„Nach 5 weiteren Minuten steht eine Referentin auf, zieht ein Flipchart aus dem hinteren Bereich in die Mitte der Unterrichtsfront und schlägt das erste Blatt um. Zu sehen ist nun die Überschrift „Pädagogische Konzepte“, unter der in sechs Spiegelstrichen die Namen und Lebensdaten von Erziehungswissenschaftler\*innen zu sehen sind. (Reihenfolge: Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Emmi Pikler). Im Folgenden rund 15-minütigen Monolog stellt die Referentin die aufgelisteten Personen vor, indem sie auf die biografischen Lebensumstände, bedeutsame Werke und von ihr selektierte zeitgeschichtliche Aspekte eingeht. Während des Vortrags schauen die Teilnehmer\*innen weitestgehend interessiert auf die Referentin und geben vereinzelt Kommentare ab oder stellen Verständnisfragen. Die zweite Referentin ergänzt an einigen Stellen (...). Die Referentin geht nun auf Pestalozzi ein. (...) Nach weiteren historischen Ausführungen und Anekdoten aus dem Leben von Fröbel und Montessori geht die Referentin auf Rudolf Steiner und die von ihm eingeführten Konzepte ein. (...) Die Referentin beendet ihren Exkurs: „Also, das wären die pädagogischen Konzepte, einfach in Abgrenzung zu den Erziehungsstilen, um zu sehen, wie sich das geschichtlich entwickelt hat.“ Die zweite Referentin übernimmt die Vorstellung des Lebens von Emmi Pikler und geht auf deren Biografie, den zeitgeschichtlichen Kontext sowie die Konzepte der Achtsamkeit und Ganzheitlichkeit ein. Nach den insgesamt 40-minütigen Ausführungen führt die Referentin als Nächstes in eine Gruppenarbeit ein. Zwischendurch fragt sie die Teilnehmer\*innen, ob sie es gut erklären konnten und ob es noch Fragen gebe. Eine Teilnehmerin: „Ganz schön viel.“ Die Referentin: „Ja, aber das muss ja nicht gemerkt werden. Also das, was hängen bleibt, passt!“ Die zweite Referentin ergänzt weiter, es komme ja besonders darauf an, sich im heutigen Kontext zu fragen, wohin wir in der Demokratie mit Erziehung wollen und welche Werte man jeweils vertreten möchte. Die Referentin: „Genau, was ist mir wichtig in meiner Erziehung, in meiner Bildung und Betreuung.“

In dieser Passage werden die Kursteilnehmer\*innen im Modus eines Frontalunterrichts-Settings („Unterrichtsfront“) mit einem durch die Referentinnen bestimmten pädagogischen Wissensthema („Pädagogi-

sche Konzepte“) konfrontiert. Dabei bilden die Teilnehmer\*innen als ‚Wissensempfänger\*innen‘ räumlich-organisatorisch ein gemeinsames Ganzes, während die Referentinnen als ‚(Über-)Träger\*innen‘ von relevantem, für die Kindertagespflegepersonen bestimmtem Wissen fungieren. So dokumentiert die räumliche Anordnung und Wissenspräsentation im Frontalunterricht-Setting in diesem Seminar das tendenziell unilaterale Einspielen von geschlossenen Wissensinhalten seitens der Referentinnen und die damit, wie oben beschrieben, nur begrenzt eröffneten Aushandlungsspielräume (vgl. auch Kapitel 5.2.3). Gleichzeitig reagieren die Teilnehmer\*innen auf die referierten Wissensinhalte lediglich mit „vereinzelt[en] Kommentare[n]“ und „Verständnisfragen“, womit sie die Inhalte implizit in ihrer Vollständigkeit und Gültigkeit validieren.

Formal fällt zudem das abstrich- bzw. aufzählungsartige Einspielen der Wissensinhalte auf, wobei keine konkreten Relevanzsetzungen hinsichtlich der Kindertagespflegepraxis vorgenommen werden. So werden unter der Überschrift „Pädagogische Konzepte“ jeweils kurz überwiegend lebensgeschichtliche Eckdaten klassischer Pädagog\*innen referiert, was im Ganzen einen umfangreichen Wissenskorpus zur Disposition stellt („40-minütige[] Ausführungen“). Damit verorten die Referentinnen implizit (zunächst) ein Kennen von (umfangreichem) pädagogischem Fachwissen im positiven Horizont, ohne dabei relevante Praxisbezüge herzustellen. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit, das aufgeführte Wissen ohne Vorlage abrufen zu können, auf die Reaktion einer/s Teilnehmer\*in hin („Ganz schön viel.“), ausgeschlossen („das muss ja nicht gemerkt werden. Also das, was hängen bleibt, passt!“), womit die Relevanz der vermittelten Sachinhalte für die konkrete Kindertagespflegepraxis relativiert und ein ‚Zumindest-schon-einmal-gehört-Haben‘ als ausreichend entworfen wird.

Die konkrete Leistung der Übersetzung des vorgestellten pädagogischen Wissens wird wiederum an die einzelne Kindertagespflegeperson rückgebunden. So verorten die Referentinnen diese Übersetzungsaufgabe abschließend bei den Kursteilnehmer\*innen, ohne dabei spezifisch zu werden („Genau, was ist *mir* wichtig in meiner Erziehung, in *meiner* Bildung und Betreuung.“)(vgl. Kapitel 5.2.4). Damit zeigt sich in dieser Passage insgesamt eine verhältnismäßig umfangreiche Darstellung von pädagogischem Fachwissen, welche gleichzeitig wenig Verhandlungsspielraum für eine diskursive Bearbeitung und Einordnung in die konkrete Kindertagespflegepraxis der Teilnehmer\*innen eröffnet (vgl. Kapitel 5.2.3).

## Theorie-Praxis-Transfer als normative Auslegung von pädagogischem Wissen

Im weiteren Verlauf der Sitzung wird die positiv konnotierte Orientierung an einem in erster Linie faktischen Kennen von wissenschaftlich generiertem, pädagogischem Fachwissen noch einmal deutlicher. Dabei wird auch in dieser Passage kein gemeinsamer Diskurs bezüglich eines Theorie-Praxis-Transfers eröffnet, vielmehr werden den Teilnehmer\*innen schablonenartige Konzepte für eine selbstständige Zuordnung der eigenen Praxis angeboten (vgl. Kapitel 5.2.3).

*„Im zweiten Teil der Sitzung werden zunächst einige Kindergarten-Zeitschriften vorgestellt und dann in das Thema Erziehungsstile eingeleitet. Wie im ersten Teil beginnt die Referentin mit einem längeren Beitrag im frontalen Unterrichtsstil, in dem sie die Begriffe „autoritär“, „demokratisch“, „autoritativ“ und „Laissez-faire“ konzeptionell einordnet und voneinander abgrenzt. Während die Referentin monologisiert, sitzt sie auf dem Stuhl in der Mitte des Unterrichtsraumes, neben ihr ein Flipchart, auf dem die Begriffe aufgelistet sind. Zwischenzeitlich liest die Referentin weitere Definitionen aus dem Skript vor („autokratisch“) und bewertet diese, an einigen Stellen ergänzt die zweite Referentin. Das Ganze läuft darauf hinaus, den autoritären und den anti-autoritären Erziehungsstil gegenüberzustellen. Die Referentin: „Dieser autoritäre Erziehungsstil, den wir auf keinen Fall wollen. Es gibt aber auch diesen anti-autoritären.“*

In diesem Teil des Seminars werden „Erziehungsstile“ als relevantes pädagogisches Wissensthema aufgerufen und den Teilnehmer\*innen ‚vermittelt‘. In der Art und Weise, wie dieses Wissen präsentiert wird, zeigt sich erneut der Entwurf eines unverhandelbaren und empirisch abgesicherten Wissenskorpus,

welcher den Teilnehmer\*innen in dieser abgeschlossenen Form angetragen wird. So fällt auch in dieser Passage die kategorische Abgeschlossenheit des eingebrachten Wissens auf, die durch das monolaterale Referieren der Referentin entlang von vorbereiteten Flipcharts verstärkt wird (Konzeptionierung und Einordnung von Begriffen, „Flipchart, auf dem die Begriffe aufgelistet sind“, „liest (...) Definitionen (...) vor“), wodurch diskursive Verhandlungsräume in den Hintergrund rücken. Zudem wird die kategoriale Setzung des pädagogischen Wissens durch den Entwurf von trennscharf voneinander abgrenzbaren Erziehungsstilen („autoritär“, „demokratisch“, „autoritativ“, „Laissez-faire“) sowie schließlich die Engführung auf zwei konträre Erziehungsstile („den autoritären und den anti-autoritären“) zusätzlich intensiviert. So gibt es an dieser Stelle beispielsweise kein ‚Dazwischen‘, kein ‚Außerhalb‘ oder keine situationsgebundenen Differenzierungen, vielmehr wird zunächst die potenzielle Machbarkeit einer exakten Zuordnung bzw. Kategorisierung des eigenen Erziehungsstils suggeriert. Darin dokumentiert sich bereits die positive Orientierung daran, den eigenen Erziehungsstil zu kennen, sich auf diesen festzulegen und ihn konzeptionell und praktisch konsequent umzusetzen (vgl. Kapitel 5.2.3).

Zusätzlich lässt sich zu den bisherigen Erkenntnissen eine normative Vorstellung ‚richtigen‘ Wissens erkennen, was einerseits die kategoriale Setzung des eingespielten Wissens verstärkt und andererseits die Möglichkeit eines potenziell ‚richtigen‘ bzw. ‚getreuen‘ Theorie-Praxis-Transfers suggeriert. Gleichzeitig werden damit implizit die Möglichkeiten praktischen Gelingens, aber auch Scheiterns aufgerufen („Dieser autoritäre Erziehungsstil, den wir auf keinen Fall wollen. Es gibt aber auch diesen anti-autoritären“). Ergänzt wird der Entwurf eines ‚richtigen‘ pädagogischen Wissens durch die Annahme, dass die pädagogischen Wissensinhalte wie ein klassisch zu vermittelndes Theoriewissen erlernbar sind, weshalb sie auch am Ende in Form eines „Transferberichts“<sup>25</sup> geprüft werden. Somit wird das pädagogische Wissen in den Qualifizierungskursen als eine sichtbare Leistung entworfen, welche einer Bewertung unterzogen wird. Vielmehr könnte es, ausgehend von einer normativen Setzung ‚richtiger‘ Pädagogik, auch Aufschluss über die Eignung der Kindertagespflegeperson geben.

Dieserart grundlegend normative Ausformulierungen von pädagogischen Wissensinhalten lassen sich in unseren Daten auch aus anderen Seminarzusammenhängen rekonstruieren. So sollte im Rahmen einer Gruppenarbeit eines tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierungskurses beispielsweise die Frage: „Welcher Erziehungsstil ist heutzutage am besten zur Erziehung von Kindern geeignet?“ von den Teilnehmer\*innen bearbeitet und entsprechende Antworten dazu auf einem Flipchart gesammelt werden. Zunächst zeigt sich darin deutlich ein Modus der Wissensabfrage versus der Ver- oder Aushandlung (vgl. Kapitel 5.2.3). Zudem impliziert bereits die Frage, dass es *einen* „am besten (...) geeigneten“ Erziehungsstil gibt, was durch die Aufforderung, ‚richtige‘ Antworten auf einem Flipchart festzuhalten, verstärkt wird. Das heißt, es gibt in diesem Kontext einerseits ‚richtige‘ und falsche Antworten. Andererseits impliziert die Frage einen Entwurf von gelungener Praxis unter Anwendung des ‚richtigen‘ („besten“) Erziehungsstils, gleichzeitig jedoch auch einen Entwurf potenziellen Scheiterns. Mit dem Terminus „heutzutage“ werden zudem Bezüge zwischen Erziehungsstilen und (jeweils aktuellem) Zeitgeschehen hergestellt, worin sich einerseits eine Orientierung an aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen bzw. einem Common sense dokumentiert. Andererseits wird die starre Engführung des ‚richtigen‘ Erziehungsstil-Begriffs etwas aufgeweicht, da ein potenzieller Wandel von Erziehungs-Normen eröffnet wird. Insgesamt wird dennoch ein Modus kreiert, der pädagogisches Wissen zum ‚richtigen‘ Erziehungsstil – zumindest gebunden an begrenzte Zeitfenster gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse – als ein anwendbares Instrumentarium für die Praxis entwirft, da im Umkehrschluss ‚richtige‘ Lösungen vermittelt werden. Es wird ein Idealentwurf entwickelt, der pädagogisches Handeln als mechanisch und rezepthaft anwendbar erscheinen lässt.

25 Zu Beginn des Seminars wurde von den Referentinnen einleitend auf den zu erstellenden Transferbericht verwiesen.

## Impulse für die Qualifizierungspraxis

Mit diesem Kapitel wird deutlich, dass die Qualifizierungspraxis der Kindertagespflege hinsichtlich der Vermittlung von pädagogischem Wissen vor der Herausforderung steht, das zu vermittelnde pädagogische Wissen, das im Kontext eines hohen fachlichen Anspruchs entfaltet wird, innerhalb eines relativ kurzen Zeitrahmens zielgruppenspezifisch bzw. teilnehmer\*innen-, das heißt kompetenzorientiert aufzubereiten. So ließ sich mehrfach beobachten, dass bei der Vermittlung pädagogischen Wissens instruktive Elemente überwiegen und somit wenig Räume für diskursive Verhandlungen in der Gruppe eröffnet werden. Damit einhergehend wird das eröffnete pädagogische Wissen teilweise entlang normativer Bewertungsmaßstäbe kategorisiert und als rezepthaft in die Kindertagespflegepraxis übertragbar entworfen, während die Praxisrelevanz für die Teilnehmer\*innen nur marginal verhandelt wird.

In diesem Sinne sensibilisieren die Daten die Qualifizierungspraxis dahingehend, sich die Frage zu stellen, *auf welche Weise* Räume zur Verhandlung pädagogischen Wissens praktisch hergestellt werden können, um die Teilnehmer\*innengruppe stärker als Referenzpunkt von Verhandlungen einbeziehen zu können. Dabei geht es wesentlich um die didaktische Herausforderung, wie eine je individuelle diskursive Verortung des zur Disposition gestellten pädagogischen Wissens in die Kontexte der Kindertagespflegepraxis der (einzelnen) Teilnehmer\*innen angeregt werden kann.

Gleichzeitig zeigt sich, dass die Qualifizierungspraxis Kindertagespflege unter hohem zeitlichen Druck umgesetzt wird, dem die Herstellung konkreter Bezüge zwischen pädagogischem Wissen und individueller Kindertagespflegepraxis teilweise zu Lasten fällt.

### 5.2.3 | Sprechräume zur Verhandlung pädagogischen Wissens

Mit diesem Kapitel richten wir den Blick auf Sequenzen in unseren Daten, in denen konkretes zur Disposition gestelltes pädagogisches Wissen im Seminargeschehen be- oder verhandelt wird. Wir schließen auch mit dieser Fokussierung an Thompson (2017a) an, die, wie oben bereits theoretisch eingeführt, Fortbildungen für Erzieher\*innen als „Aneignungsräume versteh[t], in denen das, was überhaupt anzueignen ist, in spezifischer Weise dargestellt, geübt, diskutiert werden muss“ (ebd., S. 235). Im Hinblick auf unsere Daten sowie aus übersetzungstheoretischer Perspektive (vgl. Kapitel 5.2.1) zielt das Forschungsinteresse damit auf Praktiken der Verhandlung von theoretisch positioniertem pädagogischem Wissen innerhalb von Qualifizierungskursen für Kindertagespflegepersonen ab. So werden im Folgenden Momente von verschieden gelagerter „Hervorbring[en] [von] gemeinsamen Verständigungsrahmen[en]“ (ebd., S. 235; Hervorhebung im Original) zum Gegenstand der Analyse. Im weitesten Sinne geht es also um die Ebene der Verständigung über theoretisch eingeführtes pädagogisches Wissen. Die in diesem Kontext entstehenden Verhandlungs- bzw. Verständigungsräume bezeichnet Thompson (2017a) als „Sprechräume von Fortbildungen“ (ebd., S. 236), wobei diese „nicht begrenzt auf das gesprochene Wort zu verstehen [sind], sondern im weiten Zusammenhang mit Materialien, Raum- und Zeitarrangements etc.“ (ebd., S. 236). Es handelt sich damit um „komplexe Räume der Verhandlung, Aneignung und Übersetzung“ (ebd., S. 236), da neben der Vermittlung von explizit deklarierten Wissensinhalten „die Anforderung der Situation darin [besteht], etwas Lernbares zu entwickeln, es zu etwas Diskutierbarem, Teilbarem zu machen“ (ebd., S. 236).

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits dargestellt, dominiert in unserem Datenmaterial ein Modus kategorialer Setzung von pädagogischem Wissen, wenn seitens der Referentinnen explizite Wissensinhalte eingeführt werden. Ebenfalls wurde deutlich, dass diese Art der Wissenspräsentation bereits in ihrer propositionalen Anlage bzw. Einführung meist wenig bis keine Räume zur gemeinsamen diskursiven Verhandlung oder Praxiskontextualisierung impliziert bzw. eröffnet. Insofern bringen unsere Daten spezifische Phänomene der Rahmung von Sprechräumen hervor.

## Modus der Wissensabfrage als Sprechräume

Der Modus der Wissensabfrage zeigt sich in unseren Daten mehrfach. In derartigen Passagen eröffnen sich insofern Sprechräume für die Teilnehmer\*innen, als dass diese ihr theoretisches Wissen prüfen (lassen) und artikulieren können. Die kategoriale oder auch normative Setzung von pädagogischem Wissen wird dabei jedoch aufrechterhalten. Der folgende Protokollauschnitt illustriert diesen Modus. Die Sequenz stammt aus einem tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierungskurs. Die Teilnehmer\*innen sind größtenteils schon langjährig tätig.

*„Die Referentin ergreift das Wort und leitet ein in das Thema „Kinderrechte“. Sie erwähnt, dass sich hinsichtlich des Bildes vom Kind in den letzten Jahrzehnten viel verändert hat. In früheren Jahren wären Kinder eher untergeordnet gewesen und man hätte „nicht so auf die Wünsche, Bedürfnisse, Stärken und Fähigkeiten geachtet“. Die Referentin geht davon aus, dass die Teilnehmer\*innen in ihrer „Grundausbildung mit Sicherheit schon viel über das heutige Bild vom Kind gehört haben“. Heute entwickle sich die Forschung immer weiter, man stelle sich Fragen danach „wie Kinder lernen, wie sich der Geist entwickelt“, so die Referentin. Konkludierend verweist sie darauf, dass es nun „ganz offiziell auch die Kinderrechtskonventionen gibt“ und fragt, die Gruppe adressierend: „Fällt Ihnen spontan ein Kinderrecht ein?“ Aus der Gruppe kommen in diesem Zusammenhang einzelne Schlagworte („Versorgung“, „Bildung“, „Spielen“, „Gewaltfreiheit“), die die Referentin alle als richtige Aussagen bestätigt („ja, genau, richtig“). Nun betont die Referentin noch einmal den Charakter des Kursformates und leitet gleichzeitig zur Aufgabenstellung über: „Weil wir keine Schule sind, so wie Sie es im herkömmlichen Sinne kennen, wo jemand referiert und Ihnen dann alles Gescheite beibringt, sondern wir auf Ihre Erfahrungen zurückgreifen wollen, machen wir das heute so, dass sie Dreiergruppen bilden. Und Sie bekommen von mir drei Kinderrechte [auf Karten gedruckt], zu denen sie gemeinsam überlegen, wo diese Rechte ihren Alltag mit den Kindern schon gekreuzt haben. Bitte suchen Sie Beispiele dazu. Wo könnten sie in Ihrem Alltag mit den Kindern dieses Recht schon gewahrt sehen?“*

In dieser Sequenz ruft die Referentin das theoretische Kennen und praktische Erkennen von „Kinderrechte[n]“ sowie Kenntnisse über „das heutige Bild vom Kind“, das allerdings unbestimmt bleibt, als relevante pädagogische Wissensthemen auf. Sie stellt einen unmittelbaren Bezug zwischen diesen Wissensbereichen her, indem sie das „verändert[e]“ „Bild vom Kind“ als Ursache für das Vorhandensein von Kinderrechten deklariert (heute versus früher). Zugleich verortet sie das Achten kindlicher „Wünsche, Bedürfnisse, Stärken und Fähigkeiten“ implizit im positiven Horizont und erklärt diese Perspektive zur (neuen) Norm, der gegenüber ein ‚alter‘ Umgang mit Kindern im negativen Horizont steht („In früheren Jahren wären Kinder eher untergeordnet gewesen und man hätte „nicht so auf die Wünsche, Bedürfnisse, Stärken und Fähigkeiten geachtet“)(vgl. Kapitel 5.3). Mit dem Verweis auf die „offiziell“ festgeschriebenen „Kinderrechtskonventionen“ sichert die Referentin das zu bearbeitende Wissen („Kinderrechte“) zudem als ‚richtiges‘ und abschließend gesichertes Common-Sense-Wissen, womit sie im Seminarkontext bezüglich der Wissensgenese zunächst keinen Verhandlungsrahmen eröffnet.

Indem die Referentin darauf verweist, dass „das heutige Bild vom Kind“ „mit Sicherheit“ bereits expliziter Wissensbestandteil der „Grundausbildung“ der Teilnehmer\*innen gewesen sei, sichert sie als gemeinsame Ausgangslage, dass alle Teilnehmer\*innen über diesbezügliches (abrufbares) Basiswissen verfügen (müssten) und rahmt damit implizit einen spezifischen Sprechraum. Zudem entwirft sie sich selbst mit der an die Gruppe gerichteten Frage: „Fällt Ihnen spontan ein Kinderrecht ein?“, als Kennerin bzw. Trägerin des ‚richtigen‘ Wissens, aber auch als Wissensprüferin. Mit dem Analysefokus auf Sprechräume in Qualifizierungsveranstaltungen für Kindertagespflegepersonen zeigt sich damit in dieser Sequenz eine Fokussierung auf die Abfrage von abschließend gesichertem Wissen versus beispielsweise auf eine Aushandlung von Theorie-Praxis-Bezügen und/oder individuellen Deutungszugängen sowie Relevanzsetzungen der Teilnehmer\*innen. Indem die Teilnehmer\*innen auf die Frage der Referentin mit schlagwortartigen Zu-

rufen reagieren („Versorgung“, „Bildung“, „Spielen“, „Gewaltfreiheit“), validieren sie die vorangegangenen propositionalen Setzungen der Referentin sowie das eröffnete Format der Wissensabfrage. Das heißt, sie stimmen dem eröffneten Sprechraum implizit zu, indem keine Verhandlung eingefordert wird bzw. nehmen die Rahmung an.

Schließlich nimmt die Referentin explizit Bezug auf das „Kursformat“ und grenzt den Qualifizierungskontext von „herkömmlichen“ Schulformaten ab, wobei sie sich auf die Vermittlung von Fachwissen im Sinne eines monolateral angelegten Wissenstransfers bezieht („Weil wir keine Schule sind, so wie Sie es im herkömmlichen Sinne kennen, wo jemand referiert und Ihnen dann alles Gescheite beibringt“). Vielmehr rahmt sie den Qualifizierungskontext explizit als eine Form der wechselseitigen Bezugnahme von Theorie und Praxis („sondern wir auf Ihre Erfahrung zurückgreifen wollen“). Implizit wird dieses als offen entworfene Austauschformat dann jedoch mit der Aufgabenstellung, sich an die eigene Praxis zu erinnern und Situationen zusammenzutragen, in denen den Teilnehmer\*innen die ‚Theorie‘ schon einmal in der Praxis begegnet sei, wieder eng geführt: Denn die Setzung des Wissens bleibt bestehen, d. h. das Wissen bleibt in seiner Form unveränderlich bzw. unverhandelbar („Kinderrechte [auf Karten gedruckt]“). Die Übersetzungsleistung im Sinne einer Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen wird damit implizit an die Kindertagespflegepersonen gebunden, indem diese das entworfene Theoriewissen in ihren Praxisvollzügen verorten bzw. ‚aufspüren‘ sollen. In diesem Sinne dokumentiert sich in dieser Sequenz eine Form der Praxiskontextualisierung als Zuordnung von eigenen Praxisbeispielen zu gesetzten Wissenskategorien.

Ein ähnlicher Modus der Wissensabfrage von kategorial gesetztem Wissen (als Sprechraum) dokumentiert sich auch im folgenden Qualifizierungsseminar, in dem das pädagogische Wissensthema „Inklusion“ bearbeitet wird. Auch dieses Seminar wird im Rahmen einer tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierung durchgeführt. Die Teilnehmer\*innen sind zum Teil bereits langjährig tätig.

*„Die Referentin blättert um zum nächsten Flipchart mit der Überschrift „Prozesse der Teilhabe“. Auf dem Flipchart sind links vier kleine Grafiken untereinander abgebildet, die jeweils Kreise zeigen, in denen oder um die herum verschiedenfarbige Punkte in unterschiedlichen Konstellationen angeordnet sind. Die Referentin erläutert dazu: „Jetzt habe ich Ihnen mal hier so ein paar Bilder mitgebracht. Fallen Ihnen dazu vielleicht spontan sogar Begriffe ein, wenn Sie die Bilder sehen?“ Eine Teilnehmerin bemerkt: „Oben sind sie ausgegrenzt.“ Die Referentin bestätigt „mhm“, wartet aber zunächst ab, ob weitere Kommentare aus dem Plenum kommen. Daraufhin sagt die Teilnehmerin nach kurzem Nachdenken: „Unten ist es inklusiv, also Inklusion.“ Die Referentin ist einverstanden und heftet eine rote Karte mit der Aufschrift „Inklusion“ neben die untere Grafik: „Ja, dann kleben wir den Begriff doch schon mal dahin.“ Nach erneutem Nachdenken fährt die Teilnehmerin fort: „Das vorletzte – so einen besonderen Bereich, aber im Kreis drin.“ Eine andere Teilnehmerin wirft ein: „Integration“. Die Referentin reagiert darauf freudig: „Sehr gut! Jawoll.“ und heftet die dazugehörige Karte neben die Abbildung. Die Teilnehmer\*innen überlegen weiter und murmeln untereinander. Schließlich bringt eine Teilnehmerin an: „Separation“. Die Referentin stimmt dem zu („mhm“) und fragt zurück, neben welche Grafik die Teilnehmerin diesen Begriff platzieren würde („Wo würden Sie’s hin –?“). Die Teilnehmerin antwortet: „Bei dem großen Kreis mit dem kleinen Kreis.“ Da dies die richtige Antwort ist, klebt die Referentin die Karte mit der Aufschrift „Separation“ neben die Grafik und fragt nun: „Fällt Ihnen der obere auch noch ein?“ Die Teilnehmerin tippt auf „Ausgrenzung“, was die Referentin bestätigt: Ja, sehr gut!“ und übersetzt: „Exklusion, also genau das Gegenteil von unten.“*

In dieser Sequenz dokumentiert sich insgesamt ein Modus der Wissenssicherung, wobei das Wissen selbst zunächst als unverhandelbar und relativ losgelöst vom Praxisalltag der Teilnehmer\*innen, also als rein theoretisches Wissen, positioniert wird. In diesem Sinne wird hier ein Sprechraum eröffnet mit dem Ziel, zunächst eine gemeinsame begrifflich-theoretische Wissensbasis zu sichern („Jetzt habe ich Ihnen mal hier so ein paar Bilder mitgebracht. Fallen Ihnen dazu vielleicht spontan sogar Begriffe ein, wenn Sie

die Bilder sehen?“). Dabei rahmt die Referentin den Sprechraum und legt Relevanzen über das, was theoretisch zu wissen ist, fest. Das begriffliche Kennen und inhaltliche Verstehen von fachlich gesicherten Fachbegriffen wird hier im positiven Horizont verortet. Das heißt, es gibt seitens der Referentin eine klare Zielvorstellung, auf die es (inhaltlich) hinarbeiten gilt bzw. richtige und falsche Antworten, was sich beispielsweise in den vorbereiteten Flipcharts und Begriffskarten (z. B. „rote Karte mit der Aufschrift „Inklusion“) sowie in den normierenden Reaktionen der Referentin (z. B. „Sehr gut! Jawoll.“) dokumentiert.

Damit positioniert sich die Referentin in dieser Sequenz als (Über-)Trägerin ‚richtigen‘ Fachwissens und zugleich in der Verantwortung, einen (möglichst) getreuen Transfer von Theoriewissen („Prozesse der Teilhabe“) in die Kindertagespflegepraxis sicherzustellen („Teilnehmerin tippt auf „Ausgrenzung“, was die Referentin bestätigt: Ja, sehr gut!“ und übersetzt: „Exklusion“). Dementsprechend werden die Teilnehmer\*innen in einer Position aufgerufen, Wissen zu empfangen, dieses aber auch abspeichern zu sollen. Insgesamt nehmen die Teilnehmer\*innen die Sprechraum-Rahmung der Referentin in diesem Seminar-kontext an und finden sich mit der Referentin in eine gemeinsame Sprache ein, indem sie sich bemühen, richtige Antworten zu geben.

Im weiteren Verlauf der Sitzung stellt die Referentin konkrete Bezüge zwischen Theoriewissen und Praxis der Kindertagespflegepersonen – im Sinne von Übersetzung – her, wobei jedoch die übergeordnete Sprechraum-Rahmung der Referentin erhalten bleibt, wie der folgende Protokollausschnitt zeigt.

*„Referentin: Denn wenn man es mal ganz genau nimmt, dann ist es im Prinzip Inklusion auch das, was wir hier heute Abend machen, ne. Sie sind alle unterschiedlich, wir sind alle unterschiedlich. Und wir versuchen gemeinsam, hier ein Ziel zu verfolgen, ne. Wir schicken auch niemanden raus, weil – ne, sondern wir gemeinsam. Integration geht immer noch sehr von diesem Stempel ab, wie Sie’s ja gesagt haben, mit Beeinträchtigung, Integrationsbescheid, haben Sie vielleicht auch schon mal gehört, ne, dass die Kinder einen bestimmten Status zugeschrieben bekommen. All das ist ja eine Tendenz, wo wir eigentlich weg wollen, ne. Also es geht darum, sozusagen diesen inklusiven Gedanken zu leben. Zu schauen: Wir sind vielfältig. Wir haben unterschiedliche Möglichkeiten. Und es geht nicht darum, sozusagen alle gleich zu behandeln, sondern allen das Gleiche zu ermöglichen. Wenn Sie sich mal vorstellen, so ein Gartenzaun zu Hause, und Sie haben zwei Kinder, das eine ist so groß und das andere ist so groß [symbolisiert verschiedene Höhen mit der Hand] und die wollen über den Gartenzaun schauen. Wenn Sie jedem Kind den gleichen Hocker hinstellen, können die trotzdem noch nicht drüber gucken. Sondern zu schauen, ok, der braucht den Hocker und das Kind braucht den Hocker, damit sie beide die Chance haben, über diesen Zaun zu gucken. Darum geht’s, ne, sich zu überlegen: Was braucht jedes Kind, damit es die gleiche Chance hat, mitzumachen und teilzuhaben? Das ist so der Gedanke dahinter. Und deshalb ist dieses Thema Beobachtung auch so wichtig, (...) sehr intensiv zu schauen: Wer ist denn da eigentlich bei mir? Was bringt das Kind mit sich? Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten sind schon da? Wo kann ich ansetzen? Und wo kann ich Anregungen geben? Wo kann ich unterstützen? Und da wollen wir ja hin, genau. Aber es ist ein langer Weg, den wir, glaube ich, alle noch gemeinsam gehen müssen. Oder wollen, hoffe ich mehr.“*

In dieser späteren Sequenz wird die Rahmung des Sprechraums insofern aufrechterhalten, als dass die Referentin in der Rolle der Wissensvermittlerin bleibt und eine monologische Form der Vermittlung bzw. Übersetzung des Theoriewissens anbietet. So holt sie die Teilnehmer\*innen zwar situativ ab, indem sie das theoretische Wissen auf den Seminar-kontext überträgt („Inklusion [ist] auch das, was wir hier heute Abend machen“) und einen konkreten Theorie-Praxis-Bezug mithilfe einer fiktiven potenziellen (Kindertagespflege-)Praxissituation herstellt („Wenn Sie sich mal vorstellen, so ein Gartenzaun, zu Hause, und Sie haben zwei Kinder, das eine ist so groß und das andere ist so groß (...) und die wollen über den Gartenzaun schauen.“), bleibt aber in einem erklärenden, beschreibenden Modus, womit das Wissen zwar praktisch veranschaulicht, aber zunächst keine Möglichkeit der diskursiven Aus- oder Verhandlung eröffnet wird.

So bleibt die zuvor gesicherte Rahmung des Sprechraums bestehen – auch durch die Validierung dieser Situation durch die Teilnehmer\*innen, die keine Aushandlung einfordern.

Weiterhin zeigt sich auch in dieser Sequenz ein Aufspüren, Erkennen und Kennzeichnen von theoretischen Wissensinhalten in der Praxis, d. h. eine Herstellung von Praxisbezügen über eine Zuordnung von kategorial gesetztem pädagogischen Wissen zu bestehenden Praxissituationen versus beispielsweise eines gemeinsamen Aushandelns von Praxisbezügen. Gleichzeitig kategorisiert die Referentin das zuvor – neutral, also rein theoretisch – aufgerufene pädagogische Wissen („Prozesse der Teilhabe“) entlang normativer Bewertungsmaßstäbe, indem sie „Inklusion“ als den Teilhabeprozess, welcher – laut ihres Wissensstandes – im aktuellen Common-Sense-Diskurs der Zielnorm entspricht, herausstellt („Also es geht darum, sozusagen diesen inklusiven Gedanken zu leben.“, „Und da wollen wir ja hin“) und „Integration“ als ‚veraltete‘ Norm im negativen Horizont verortet („Integration geht immer noch sehr von diesem Stempel ab, (...) mit Beeinträchtigung, Integrationsbescheid, (...), dass die Kinder einen bestimmten Status zugeschrieben bekommen. All das ist ja eine Tendenz, wo wir eigentlich weg wollen“).

Mit dem Analysefokus auf Leistungen der Übersetzung von Theoriewissen in Qualifizierungskursen für Kindertagespflegepersonen fällt auch in dieser Sequenz die (alleinige) Rückbindung der letztlichen praktischen Übersetzungsleistung an die einzelne Kindertagespflegeperson auf. So wird die Umsetzung von „Inklusion“ vor der positiven Normfolie von Chancengleichheit („gleiche Chance (...) mitzumachen und teilzuhaben“) als konkrete Praxisleistung der individuellen Kindertagespflegeperson positioniert („Darum geht’s (...) sich zu überlegen (...), wer ist denn da eigentlich bei mir? (...) Wo kann ich ansetzen? Und wo kann ich Anregungen geben? Wo kann ich unterstützen?“), womit die Verantwortung von gelungener Inklusionspraxis implizit einzig bei der Kindertagespflegeperson liegt (vgl. Kapitel 5.2.4).

Zugleich dokumentiert sich in dieser Passage eine konkrete Grenze des Theorie-Praxis-Transfers, die von der Referentin erkannt und artikuliert wird: So räumt die Referentin abschließend implizit ein, dass die pädagogische Praxis unvorhersehbar ist/bleibt und von den Kindertagespflegepersonen jeweils situative Deutungen und Entscheidungen getroffen werden müssen („Und deshalb ist dieses Thema Beobachtung auch so wichtig, (...) sehr intensiv zu schauen: Wer ist denn da eigentlich bei mir? Was bringt das Kind mit sich? Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten sind schon da?“). Damit entwirft die Referentin eine Einschränkung hinsichtlich der ‚rezepthaften‘ Anwendbarkeit von pädagogischem Theoriewissen. Darüber hinaus verortet sie eine weitere ‚Grenze‘ in der individuellen Wissensausdeutung, aber auch in der umsetzungsbezogenen Motivation der einzelnen Kindertagespflegeperson, womit die individuelle interpretative Bezugnahme der einzelnen Kindertagespflegeperson zur letztlich entscheidenden Variable hinsichtlich der Umsetzung von „Inklusion“ gemacht wird („Aber es ist ein langer Weg, den wir, glaube ich, alle noch gemeinsam gehen müssen. Oder wollen, hoffe ich mehr.“). Unter der Perspektivierung der Art und Weise des hier erzeugten Sprechraums dokumentiert sich somit seitens der Referentin eine Orientierung an einer bestmöglich kongruenten gemeinsamen Deutung pädagogischen Theoriewissens. Damit wird die Kindertagespflegeperson implizit in ihrem Begründungszusammenhang als professionelle/r Akteur\*in angerufen, deren Status sich in der produktiven Nutzung mit den eröffneten Sprechräumen (hier: mit den offenen Fragen) zu erweisen hat.

## Gesetzte Rahmung der Sprachgemeinschaft

Wie deutlich geworden ist, werden die Sprechräume im Hinblick auf pädagogisches Wissen in den von uns besuchten Qualifizierungskursen überwiegend durch die Referentinnen gerahmt und aufrechterhalten. Zudem wird das zur Disposition gestellte Wissen meist kategorial gesetzt und in dieser abgeschlossenen Form situativ in der Praxis verortet (vgl. Kapitel 5.2.2). Darüber hinaus finden sich die Teilnehmer\*innen sprachlich und habituell größtenteils in diese Sprechräume ein, d. h., sie stellen die impliziten Rahmungen zumeist nicht infrage. Dennoch gibt es vereinzelte Passagen, in denen seitens einzelner Teilnehmer\*innen diskursive Verhandlungen oder potenziell andere Wissensausdeutungen eingefordert werden bzw. in denen sich Ausbrüche aus der bestehenden Sprachgemeinschaft dokumentieren.

Die folgende Sequenz dokumentiert eine solche Einforderung seitens zweier Teilnehmer\*innen. Pädagogisches Wissensthema dieser Seminareinheit sind „Vorurteile“ gegenüber fremden Personen. Im Vorlauf dieser Sequenz hat die Referentin bereits theoretisch entfaltet und gesichert, dass Vorurteile genuin vor-

handen sind, wobei der „Begriff [erst einmal] relativ neutral“ sei und lediglich beschreibe, „dass man eine bestimmte Einstellung gegenüber Objekten ha[be], also Personen, Gruppen. Und dass diese Meinung sich verfestigt ha[be] in einem drin, also man denk[e] eigentlich nicht mehr groß drüber nach, sondern das[sei] einfach so ein Automatismus“. Weiterhin validieren die Teilnehmer\*innen diesen Entwurf der genuin vorhandenen und unwillkürlich wirkenden Vorurteile, indem sie auf explizite Nachfrage der Referentin unter dem Label ‚Vorurteile‘ exemplarisch einzelne verallgemeinernde Aussagen in Form von Zurufen formulieren (z. B. „Alle Franzosen essen Baguette.“). Später spielt die Referentin dann ein Spiel mit den Teilnehmer\*innen, um ihnen eigene Vorurteile sichtbar bzw. bewusst zu machen, indem sie sie mit der eigenen Erfahrungsebene verknüpft (vgl. Kapitel 5.2.4). Dazu sitzen alle Personen in einem Stuhl-Sitzkreis. Auf dem Boden sind Karten mit Fotografien einzelner Kinder verteilt. Die Teilnehmer\*innen werden gebeten, sich jeweils eine Karte, die sie anspricht, herauszusuchen und anschließend Vermutungen zum sozialen (Familien-)Hintergrund des herausgesuchten Kindes anzustellen und dabei ihrer Fantasie keine Grenzen zu setzen, woraufhin die Teilnehmer\*innen nacheinander etwas zu ihrer Karte berichten.

*„Fünf weitere Teilnehmer\*innen schildern nun auf ähnliche Weise eine nach der anderen ihre Gedanken zum ausgesuchten Bild. Sie berichten jeweils über das Kind sowie den vermuteten familiären Hintergrund des Kindes. Die Referentinnen hören aufmerksam zu und äußern ab und zu zustimmende Hörsignale („mhm“). Schließlich berichtet eine weitere Teilnehmerin: „Ich habe ein Mädchen [Referentin: „mhm“], fröhliches, aufgewecktes Geschwisterkind, das mehrere Geschwister hat, zwei, drei Brüder, vielleicht noch ein Schwesterchen. Genau und die Eltern – die Eltern. Ja, wie soll ich das sagen? [holt tief Luft und zögert] Glückliches Zuhause, ähm [zögert], Papa, Mama. Was soll ich sagen dazu? Ähm [lacht, zögert]. Ich weiß es nicht. [zögert] Könnte auch, ähm, ja, weil's dunkle Haare hat, könnte auch, äh [zögert], Migrationshintergrund, weiß ich jetzt nicht genau, [Referentin: „mhm“] aber ähm, ja. Mama ist vielleicht zu Hause eher und der Papa arbeitet, aber das weiß ich gar nicht jetzt, ja.“ Die Referentin merkt dazu an: „Hypothesen, genau“ und fordert eine weitere Teilnehmerin auf, ihre Karte vorzustellen. Im Anschluss an diese Schilderung erklärt die letzte Teilnehmerin, dass sie sich ein Bild mit einem „Baby“ ausgesucht habe und beginnt: „Ich habe ein Baby. Ich liebe Babys. Und ich denke, dieses Baby hat gerade Blähungen.“ Die Gruppe lacht. Die Teilnehmerin fährt fort: „Und äh, und äh, ich denke, ich weiß nicht weiter. Ich, ich bewundere euch. Ich, ich weiß nicht. Ich schaue auf dieses Bild und denke, keine Ahnung, das sagt mir eigentlich nichts. Also –“ Die Referentin fragt daraufhin: „Gibt's eine Mama und einen Papa dazu?“ Die Teilnehmerin antwortet darauf: „Das weiß ich nicht.“ und die Referentin fragt weiter: „Oder ist einer alleine? [Teilnehmerin: „ähm“] Geben Sie mal einen Tipp einfach.“ Die Teilnehmerin schließt daran an und ergänzt: „Ja ok, sie hat Mama und Papa [Referentin: „mhm“] und die sind alle glücklich und das ist das einzige Kind, das sie haben [Referentin: „ok“].“*

Zu Beginn der Sequenz zeigt sich der mehrheitlich validierende Modus der Teilnehmer\*innen. So validieren sie implizit das vorab entworfene theoretische Wissen (Vorurteile sind genuin vorhanden), indem sie auf der Basis ihrer Erfahrungen intuitiv spontane Annahmen zu den Lebenskontexten der abgebildeten Kinder imaginieren und diese artikulieren. Damit bewegen sich diese Teilnehmer\*innen innerhalb des durch die Referentinnen eröffneten Sprechrahmens, was von den Referentinnen anerkannt wird („zustimmende Hörsignale“).

Schließlich ist eine Teilnehmerin an der Reihe, die zwar bemüht ist, sich in die gemeinsame Sprache einzufinden, jedoch deutliche Schwierigkeiten damit hat und dem Ausdruck verleiht („Ja, wie soll ich das sagen? [holt tief Luft und zögert (...)] [zögert] (...) Was soll ich sagen dazu? Ähm [lacht, zögert]. Ich weiß es nicht. [zögert] Könnte auch, ähm (...), könnte auch, äh [zögert], (...) weiß ich jetzt nicht genau, (...) aber das weiß ich gar nicht jetzt“). Im Anschluss an diesen Beitrag expliziert eine weitere Teilnehmerin Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung und bringt den impliziten Gegenentwurf von ‚keine Vorurteile haben‘, an („Ich schaue dieses Bild an und denke, keine Ahnung, das sagt mir eigentlich nichts.“). In beiden Fällen bleibt

jedoch offen, ob sich die Gegenentwürfe gezielt auf das theoretische Wissen (Vorurteile sind genuin vorhanden) oder lediglich auf die Aufgabenstellung der Artikulation dieser beziehen oder ob andere Motive dahinterstehen.

Markant ist jedoch die Reaktion der Referentin: Sie öffnet den Sprechraum an dieser Stelle nicht, um andere Deutungen zuzulassen, sondern regt die Teilnehmer\*innen zu weiteren Spekulationen an und sich damit gleichzeitig in den bestehenden Sprachkonsens einzuordnen („mhm“, „Hypothesen, genau“, „Gibt’s eine Mama und einen Papa dazu?“, „Oder ist einer alleine? Geben Sie mal einen Tipp einfach.“), was die Teilnehmer\*innen schlussendlich auch tun (z. B. „Ja ok, sie hat Mama und Papa (...) und die sind alle glücklich und das ist das einzige Kind, das sie haben.“). Damit dokumentiert sich in dieser Sequenz insgesamt eine Orientierung der Referentinnen an einem Beibehalten des von ihnen vorgegebenen Sprechrahmens, in den sich die Teilnehmer\*innen einfinden, um einen gemeinsamen Sprachkonsens zu sichern.

Auch in anderen Qualifizierungskursen wird seitens der Referentinnen eine ähnlich gelagerte Orientierung an einer Einhaltung des zuvor eröffneten Sprechrahmens sowie einer Konsensfindung innerhalb dieses Rahmens sichtbar. Der folgende Protokollausschnitt stammt aus einem Seminar einer tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierung. Theoretisch werden in diesem Seminareil „Erziehungsstile“ thematisiert. Dazu wurde den Teilnehmer\*innen nach einer eingehenden Besprechung und dem Zusammentragen vorhandener Wissensbestände ein Handout ausgeteilt, auf dem verschiedene Erziehungsstile kategorisiert und definiert werden. Die daran anschließende Aufgabe lautet nun, sich zunächst in stiller Einzelarbeit mit den Definitionen auseinanderzusetzen und sich anschließend selbst bzw. die eigene Erziehungspraxis einem der Erziehungsstile zuzuordnen.

*„Eine Teilnehmerin möchte darauf hin jedoch erst noch einmal wissen: „Der Unterschied zwischen dem demokratischen und dem egalitären, ist es, dass ich im egalitären Erziehungsstil die Person nicht mit einbinde? Weil ich habe jetzt kaum Unterschiede festgestellt. Also partizipiert steht beim demokratischen, ne? Und das fehlt -. Ich glaube, weil sonst ist es fast deckungsgleich. Oder wo ist der Unterschied vom demokratischen zum egalitären?“ Die Referentin antwortet: „Also ein ganz wichtiger Punkt ist die Beteiligung der Kinder. Also die Beteiligung, die ist - also der egalitäre, der beruht natürlich auch darauf, dass man das Gegenüber als Partner behandelt und auf Augenhöhe miteinander umgeht, aber die Beteiligung - ne. Und die Partizipation, die Beteiligung der Kinder, dann in diesem Prozess - die ist nicht da. [Teilnehmerin: „Nicht so wie beim demokrat-?“] Genau. Also das Nachfragen dann auch, ne. Und das ist eben ganz oft, ganz oft wirklich, wo ihr euch vielleicht auch selbst dabei ertappt, dass ihr - dass ihr mal überlegt, wie’s ist dann im Alltag, dass ihr dann für die Kinder entscheidet. Gut gemeint, gut gemeint. Und die Kinder eben auch, so wie die können in ihrem Alter, ne, in ihrer Entwicklung, dann eben auch beteiligt und dann eben auch fragt. Und da gehts nicht um Fragen wie: Möchtest du das jetzt oder möchtest du das? Sondern um die Frage z. B.: Wie machen wir das? Ne, die Kinder ins Nachdenken bringen. Was meinst du damit? Wenn das Kind fragt. Oder nochmal nachhaken.“ Die zweite Referentin schließt daran an: „Genau. Und ich meine auch, mit dem Partizipieren ist natürlich auch gemeint, dass man sich selbst darauf einlässt, was die Kinder machen. Also wenn die Kinder sagen, ok, wir bauen jetzt was aus dem Karton, das sagen sie natürlich so nicht, aber sie fangen denn da an, an dem Karton z. B. rumzubasteln, ich setz mich da dann halt mit hin und mach einfach mal mit [Referentin: „genau, ja“], weil die haben gesagt, wir machen das jetzt gemeinschaftlich, dann machen wir das jetzt. Und der egalitäre Erziehungsstil will sich da vielleicht - [Teilnehmerin: „Würde sich rausnehmen, ja.“], würde das alles gut finden, aber guckt sich das dann von Weitem an und läuft.“ Die Teilnehmerin ist dennoch weiterhin verunsichert und fasst für sich noch einmal zusammen: „Ich dachte, egalitär wäre jetzt auch tatsächlich auch den Erzieher mit einbezogen. Ne, dass alle egalitär, also gleich sind. Aber das ist dann nur der Fall unter den Kindern, wenn man selber nicht das macht, ne?“ Die zweite Referentin bestätigt dies mit einem kurzen „ja“ und die Teilnehmerin bedankt sich.“*

Erneut werden auch in dieser Passage ein Modus der kategorial abgeschlossenen Setzung und eine damit entworfene Unverhandelbarkeit pädagogischen Wissens erkennbar. In diesem Sinne impliziert das verteilte Handout Abgeschlossenheit und Sicherung der theoretischen Wissensinhalte. Darin, dass die Teilnehmer\*innen ihre eigene Praxis den zuvor theoretisch eröffneten Erziehungsstil-Kategorien zuordnen sollen, dokumentiert sich auch in dieser Sequenz ein geschlossener Verhandlungs- bzw. Sprechrahmen. Das Wissen selbst gilt als gesichert und soll im nächsten Schritt mit bereits bestehender (Erziehungs-) Praxis in Verbindung gebracht werden.

Indem eine Teilnehmerin Verunsicherung hinsichtlich der Trennschärfe von zwei der aufgelisteten Erziehungsstile äußert („Oder wo ist der Unterschied vom demokratischen zum egalitären?“), fordert sie implizit eine Öffnung des Sprechrahmens sowie eine ‚Neuverhandlung‘ – im Sinne von Präzisierung – der theoretischen Wissensbestände ein. Deutlich zeigt sich dabei die Position der Referentinnen, die sich über die Anrufung pädagogischer Wissensbestände als unverhandelbar fachlich immunisieren und ihre Infragestellung erschweren. Insbesondere das Ende der Passage lässt erkennen, dass die beiden Referentinnen an der Trennschärfe der Erziehungsstile festhalten und somit keinen Raum für gemeinsame Verhandlungen des Pädagogischen eröffnen. Zugleich halten sie an der Richtigkeit der vermittelten Inhalte fest. Dadurch wird das pädagogische Wissen – auf der Ebene der Didaktik – entkoppelt von den Kontexten der Kindertagespflegepraxis zur Darstellung gebracht, wobei Anschlüsse an die jeweilige Praxis von den Teilnehmer\*innen selbst zu erbringen sind. Der Theorie-Praxis-Transfer wird zur individuellen Bewältigungsaufgabe der Kindertagespflegeperson (vgl. Kapitel 5.2.4).

### Impulse für die Qualifizierungspraxis

Mit diesem Kapitel wird deutlich, dass die oben beschriebene kategoriale Setzung von pädagogischem Wissen in der Qualifizierungspraxis spezifische Formen von Sprechräumen hervorbringt. So wird den Teilnehmer\*innen einerseits ermöglicht, ihr theoretisches Wissen zu artikulieren und zu prüfen, indem in den Qualifizierungskursen Sprechräume der Wissensabfrage eröffnet werden. Andererseits werden die Sprechraum-Rahmungen von den Referentinnen insofern aufrechterhalten, als dass sich eine Orientierung an der Einhaltung eines vorgegebenen Sprachkonsens zeigt.

Damit wird in diesem Kapitelsichtbar, dass sich die Qualifizierungspraxis der Kindertagespflege in einem Spannungsfeld bewegt zwischen gezielter Vermittlung von theoretisch-pädagogischem Fachwissen. Dies geht mit einer Sicherung einer gemeinsamen begrifflich-theoretischen Wissensbasis sowie der Orientierung an einer möglichst kongruenten Wissensdeutung einher sowie der Öffnung von Sprechräumen zur Konsensfindung darüber, inwiefern das zur Disposition gestellte Wissen zu etwas Lernbarem, (Praxis-)Relevantem und Diskutierbarem werden kann. Dabei zeigt sich, dass es für die Qualifizierungspraxis herausfordernd ist, Aushandlungsräume für wechselseitige Theorie-Praxis-Bezüge und/oder individuelle Deutungszugänge sowie Relevanzsetzungen der Teilnehmer\*innen zu eröffnen, womit die Übersetzungsleistung im Sinne einer Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen überwiegend an die einzelne Kindertagespflegeperson gebunden ist und der Theorie-Praxis-Transfer zur individuellen Bewältigungsaufgabe der Kindertagespflegeperson wird.

Im Hinblick auf den programmatischen Anspruch der Kompetenzorientierung des QHBs (vgl. Kapitel 2) erscheint die Verfügbarmachung von Sprechräumen insofern als ein wichtiges Element, als dass sie das ‚Theoretische‘ an Wissens-elementen als praxisrelevant erlebbar machen können. Damit kommt der diskursiven Verhandlung von *theoretischem* Wissen in dem Grad eine Bedeutung für den Theorie-Praxis-Transfer zu, in dem sie performative Veränderungen und Implikationen für die Praxis hervorrufen können.

## 5.2.4 | Theorie-Praxis-Transfer: Individuums- und Haltungsbezug

Wie bereits dargelegt, verstehen wir unter der Verhandlung des Pädagogischen eine in der Qualifizierungspraxis erbrachte Übersetzungsleistung, durch die pädagogisches Fachwissen in die bereits bestehenden individuellen Denk- und Handlungsstrukturen der Kindertagespflegepersonen integriert werden kann. Dabei wird Wissensaneignung weder als eine mechanisch anwendbare und automatisch abrufbare „mentale ‚Abspeicherung‘ von Informationen“ (Göbel et al., 2020, S. 188) noch „als eine rein subjektabhängige Konzeption“ (ebd., S. 189) betrachtet. Vielmehr ist der Prozess der Wissensaneignung als eine personengebundene Aktivität zu verstehen, weshalb das vermittelte Wissen nicht frei von der Person bestehen kann, sondern in biografische Erfahrungen eingelassen ist. Damit stellt es ein wichtiges Dispositiv für den individuellen Lernprozess der Kindertagespflegepersonen dar (vgl. Bischoff, 2018; Dinkelaker, 2015). Demzufolge kann die Aneignung von Fachwissen erst dann zu einer Veränderung bzw. einem Bildungsprozess führen, wenn dies auch hinsichtlich der bestehenden Denk- und Handlungsstrukturen der Teilnehmer\*innen verhandelt werden kann (vgl. Göbel et al., 2020).

Zugleich kann Wissen jedoch nicht nur über diese Personengebundenheit deklariert werden, ohne dabei der Gefahr des Verlustes eines Kontextbezuges zu unterliegen. Insofern ist Wissen ebenso auf einer Aushandlungsebene zwischen den agierenden Personen angesiedelt und kann von einer individuellen auf eine soziale Ebene hinweisen. Dementsprechend erhalten „[a]nstelle objektiver Gewissheiten (...) soziale Prozesse der Vergewisserung und der Bewährung der Praxis“ (Göbel et al., 2020, S. 189) eine Bedeutsamkeit bei der Generierung und Verhandlung von pädagogischem Wissen. Im Kontext des dieser Studie zugrunde liegenden Handlungsfelds der Qualifizierungskurse für Kindertagespflegepersonen weist dies auf die Herausforderung hin, einerseits das hohe Ausmaß an Vielfalt und Pluralität der Teilnehmer\*innen aufzugreifen und zu berücksichtigen, um somit den individuellen Lern- und Aneignungsprozess von pädagogischem Fachwissen zu unterstützen und andererseits gleichzeitig Raum für diskursive Aushandlungen zwischen den Kindertagespflegepersonen zu eröffnen.

Hieran anschließend richten wir unseren Analysefokus in diesem Kapitel auf die Fragen, in welcher Form pädagogisches Wissen in Bezug auf die individuellen Handlungs- und Denkmuster der Kindertagespflegepersonen verhandelt wird und auf welche Art biografische Anknüpfungspunkte innerhalb der Qualifizierungskurse sichtbar werden.

Diesbezüglich fällt in unseren Daten insgesamt auf, dass die letztendliche Übersetzung von theoretisch-pädagogischem Wissen in die Praxis der Kindertagespflegepersonen oftmals stark in Abhängigkeit von der Persönlichkeit bzw. der persönlichen Haltung der Kindertagespflegeperson verhandelt wird. So werden hinsichtlich einer Übersetzung von theoretischem Wissen in die Kindertagespflegepraxis meist persönliche Merkmale, persönliche Erfahrungen oder die persönliche (innere) Haltung der Kindertagespflegeperson als Referenzpunkte aufgerufen. In diesem Sinne zeigen unsere Daten bezüglich des Theorie-Praxis-Transfers in den von uns besuchten Qualifizierungskursen einen markanten Individuums- und Haltungsbezug.

### Verknüpfung von pädagogischem Wissen und persönlicher Erfahrung

In den von uns besuchten Qualifizierungsveranstaltungen wurde den Teilnehmer\*innen pädagogisches Wissen mehrfach über Übungen, die eine persönliche (emotionale) Erfahrungsebene der Teilnehmer\*innen einbinden, vermittelt. Hintergrund war dabei oft eine Sensibilisierung der Teilnehmer\*innen für die Perspektive ihrer Adressat\*innen (hier: Kinder) im Sinne eines ‚Einfühlens‘ in deren Wahrnehmung bzw. einer Perspektivübernahme. Anschaulich wird dies beispielsweise in folgendem Protokollauschnitt, der aus einem Seminar einer tätigkeitsvorbereitenden Grundqualifizierung stammt. Es handelt sich um den zweiten Kurstag dieser Qualifizierungsgruppe, womit sich die Teilnehmer\*innen noch im Prozess des gegenseitigen Kennenlernens befinden. Ein Tagesordnungspunkt dieses Seminars ist das Thema „Eingewöhnung in der Kindertagespflege“, den die Referentin mit folgender Übung vorbereitet:

„Auf der Stellwand neben der Referentin ist eine große zweiseitige Tabelle zu sehen. Die linke Spalte ist mit dem rot geschriebenen Wort „Gefühl“ und die rechte mit der Frage „Was hilft?“ überschrieben. Die Referentin nimmt nun einen Stift in die Hand, schaut die Gruppe an und bittet die Teilnehmer\*innen um eine Reflexion des gestrigen ersten Kurstages („Wie ging’s Euch gestern, als alles neu war?“). Weiterhin werden die Teilnehmer\*innen von der Referentin aufgefordert, zu erzählen, ob es gestern „auch etwas gab, was ihnen geholfen hat“. Um die Aufgabenstellung noch einmal etwas zu schärfen, pointiert sie: „Also es geht jetzt um eine neue Situation, neu irgendwo ankommen, neue Räume, neue Menschen kennenzulernen. Und dann zu schauen: Was macht das mit mir? Was hat das bei mir für Gefühle ausgelöst? Und was hat mir geholfen?“ Die Referentin schaut die Gruppe erwartungsvoll an, während die Teilnehmer\*innen nachdenken. Nach kurzer Stille gibt eine Teilnehmerin ein Handzeichen und berichtet von Neugier auf die anderen Teilnehmer\*innen sowie die Referentinnen und großer Aufregung. Geholfen haben ihr zwei Kennlernspiele. Die Teilnehmerin betont, dass sie insbesondere das „zusammen Lachen“ und die „lockere Atmosphäre“ als sehr unterstützend wahrgenommen hat – für sie ein Türöffner, sich zu beteiligen. Die Referentin notiert zu diesem Beitrag einige Stichworte in ihrer Tabelle. In dieser Art schließen weitere Teilnehmer\*innenbeiträge an. Es fallen Stichworte wie „schüchtern“, „wenig Selbstbewusstsein“, „Anspannung“, Überlastung durch zu viele Eindrücke“, „stressbedingte „Magenkrämpfe“ und „Ohrenschmerzen sowie „Unsicherheit“. Geholfen haben beispielsweise Dinge wie das „Duzen“, „das Malen“ und „das Lachen“, „Gefühle zeigen zu dürfen“, „im eigenen Tempo ankommen zu können“ sowie eine „Gruppenarbeit zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Ängste, Kenntnisse, Wissenslücken und Bedarfe“. Die Referentin schaut jeweils freudig zustimmend zur Gruppe und schreibt die Stichworte auf die Stellwand. Als Ruhe einkehrt, fragt die Referentin, ob sich gestern jemand etwas Unterstützendes mitgebracht hat. Eine Teilnehmerin flüstert daraufhin „Essen“ und es bricht allgemeines Gelächter aus. Die Referentin lacht auch, merkt aber an, dass Essen ein wichtiger Aspekt sei, denn „Grundbedürfnisse haben immer Vorfahrt“. Anschließend berichten weitere Teilnehmer\*innen von Dingen, die ihnen gestern Sicherheit gegeben haben (z. B. „Talisman“, „Handy“).“

In dieser Sequenz fordert die Referentin die Teilnehmer\*innen dazu auf, sich an den vorangegangenen ersten Kurstag zu erinnern. Dabei legt sie den Fokus auf die emotionalen Empfindungen der Teilnehmer\*innen („Gefühl“) hinsichtlich des Einfindens in einen neuen (institutionellen) Kontext („Wie ging’s euch gestern, als alles neu war?“). Damit markiert die Referentin emotionale Empfindungen in „neue[n] Situation[en]“ als vordergründig relevant und führt sie als zu bewältigende Herausforderungen eng. Zudem fokussiert sie auf die Perspektive der/des ‚in einem unbekanntem Setting Ankommenden‘. Markant ist dabei, dass Emotionen als einzige relevante Größe markiert werden. Gedankenexperimentell könnte zudem beispielsweise auch auf organisatorische oder fachliche Aspekte rekurriert werden.

Die Teilnehmer\*innen schließen an diese Setzung der Referentin an bzw. validieren diese, indem sie ihre gestrigen Emotionen beschreiben („schüchtern“, „wenig Selbstbewusstsein“, „Anspannung“ etc.) und keine andere Art des Austauschs über den gestrigen Tag einfordern. Damit signalisieren sie, sich ‚abgeholt‘ zu fühlen bzw. bezüglich ihrer gestrigen Empfindungen Austauschbedarf zu haben.

Indem die Referentin die genannten „Gefühle“ (er-)hört, in kurze Stichworte übersetzt und auf der Stellwand für alle sichtbar notiert, signalisiert und praktiziert sie einerseits Anerkennung und Wertschätzung gegenüber dem emotionalen Empfinden der Teilnehmer\*innen – im Sinne eines Ernstnehmens und Verstehens. Andererseits kann das Notieren der Emotionen auf der Stellwand als eine Art der Bewusst- bzw. Sichtbarmachung, aber auch Relevanzsetzung von „Gefühlen“ gelesen werden sowie als die Öffnung eines (vertrauensvollen) Rahmens, in dem es in Ordnung ist, sich persönlich zu zeigen. Damit, dass die Referentin sich im Rahmen der Qualifizierung Zeit für diese thematische Einheit nimmt und die „Gefühle“ auf einer Stellwand notiert, was in Lehrkontexten Bedeutsamkeit markiert, werden Emotionen (in Ankommsitua-

tionen) für den Kontext der Qualifizierung und damit implizit auch für die Praxis der Kindertagespflege relevant gesetzt.

In der gleichen Lesart kann das Sammeln von Bewältigungsstrategien („Und was hat mir geholfen?“) und Unterstützungs- bzw. Entlastungsmöglichkeiten („ob sich gestern jemand etwas Unterstützendes mitgebracht hat.“) als praxisrelevant interpretiert werden. Hier wird deutlich, dass die benannten „Gefühle“ als zu bewältigend positioniert werden versus beispielweise als willkommen, angenehm oder neutral. Vielmehr wird potenzielle Unterstützungsbedürftigkeit suggeriert, was wiederum den Fokus der Teilnehmer\*innen auf die Erfahrung der eigenen Bewältigung schärft. Markant ist dabei, dass die Teilnehmer\*innen implizit angeleitet werden, sowohl eine Innen- als auch eine Außenperspektive einzunehmen.

Vor dem Hintergrund der späteren theoretisch-thematischen Einheit zur „Eingewöhnung in der Kindertagespflege“ wird deutlich, dass dieses theoretisch-pädagogische Wissen in enger Verknüpfung mit der Erfahrungswelt der Teilnehmer\*innen vermittelt wird („Also es geht jetzt um eine neue Situation, neu irgendwo ankommen, neue Räume, neue Menschen kennenzulernen. Und dann zu schauen: Was macht das mit mir? Was hat das bei mir für Gefühle ausgelöst? Und was hat mir geholfen?“). Im übertragenen Sinne könnte man zugespitzt formulieren, dass die Referentin hier emotionsbasierte Eingewöhnung in der Qualifizierung praktiziert.

Ein ähnlicher Anschluss an eine emotionale Erfahrungsebene der Kindertagespflegeperson findet sich in folgendem Protokollauschnitt wieder. Die Sequenz stammt aus einer tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierung. Mit dieser Seminareinheit wird der Blick auf eigene Erfahrungen hinsichtlich Gruppenzugehörigkeiten gerichtet, die als „Diskriminierung“ oder „Privileg“ erfahren werden. Das übergeordnete Seminarthema ist der ‚vorurteilsbewusste‘<sup>26</sup> Umgang mit Vielfalt in der Kindertagespflege.

*„Nun bekommen die Teilnehmer\*innen ein Arbeitsblatt von der Referentin. Auf dem Arbeitsblatt mit der Überschrift „Identitätsmolekül“ befindet sich eine Art unbeschriftete Mindmap. Die Teilnehmer\*innen werden gebeten, ihren Namen in den mittleren Kreis zu schreiben und in die äußeren Kreise die Gruppen einzutragen, zu denen sie sich zugehörig fühlen (z. B. Eltern, Kindertagespflegepersonen, Religion). Weiterhin sollen die zwei wichtigsten Gruppen jeweils auf eine Moderationskarte übertragen werden. Nach einer stillen Arbeitsphase sammelt die Referentin die Moderationskarten ein und sortiert ähnliche Karten zueinander. Als alle Teilnehmer\*innen fertig sind, hält die Referentin die Moderationskarten hoch und bittet all diejenigen, die sich zu der jeweiligen Gruppe zugehörig fühlen, um ein Handzeichen. Anschließend fragt sie an die Gruppe gerichtet: „Wie war das jetzt für Sie, mal die Hand heben zu dürfen und mal nicht?“ Daraufhin berichten einige Teilnehmer\*innen über ihre Befindlichkeit während der Selbstzuordnung. Anschließend werden die Teilnehmer\*innen aufgefordert, die ausgefüllten Kreise auf ihrem Arbeitsblatt mit „D für Zugehörigkeit zu dieser Gruppe wird als Diskriminierung erfahren“ und „P für Gruppenzugehörigkeit als erfahrenes Privileg“ zu kennzeichnen. Für den nächsten Arbeitsschritt teilt die Referentin die Teilnehmer\*innen in Zweiergruppen auf mit der Anweisung, sich über die eigenen Diskriminierungs- und Privilegierungserfahrungen auszutauschen („Dass Sie sich mal überlegen, was das mit Ihnen macht.“).“*

Auch in dieser Sequenz wird den Teilnehmer\*innen ein pädagogischer Wissensinhalt über die Anbindung an die eigene Erfahrungsebene illustriert. Indem die Teilnehmer\*innen sich selbst bestimmten Gruppen zuordnen sollen, wird zunächst propositional gesetzt, dass diese Art der Zugehörigkeiten genuin vorhanden sind. Die leeren Felder auf dem Arbeitsblatt suggerieren zudem, dass man grundsätzlich nicht

<sup>26</sup> Der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, auf den sich die Referentin in diesem Seminar bezieht, basiert auf dem von Louise Derman-Sparks geprägten „Anti-Bias-Approach“ (1989) und beschreibt einen frühpädagogischen Ansatz, bei dem die eigene Bewusstmachung von Auslösern und Effekten von Diskriminierung und Vorurteilen in Kindertageseinrichtungen im Fokus steht, um diese dann gezielt in der pädagogischen Praxis zu erkennen und zu vermeiden (Wagner, 2017).

nur einer Gruppe angehört, sondern sich potenziell mehreren Gruppen zuordnen kann. Indem die Teilnehmer\*innen sich persönlich in der Mitte bzw. im Zentrum verorten sollen („ihren Namen in den mittleren Kreis zu schreiben“), wird die Verknüpfung mit der eigenen Erfahrungswelt verstärkt: Es geht explizit um sie persönlich. Andernfalls könnten Gruppenzugehörigkeiten auch rein theoretisch ohne Personenbindung gesammelt werden.

Dabei wird anfangs Wertfreiheit suggeriert und der Fokus lediglich auf bestimmte Gruppen gelegt, womit Gruppenzugehörigkeit zunächst als neutral und unkritisch positioniert wird. Mit der Aufforderung, jeweils ein „Handzeichen“ zu geben, wenn man sich einer der vorgelesenen Gruppen zuordnet, fordert die Referentin persönliche Sichtbarkeit („commitment“) innerhalb der Kursgruppe ein, womit eine unmittelbare Erfahrung bei den Teilnehmer\*innen angeregt wird. Anschließend enthebt sie Zugehörigkeit zu Gruppen durch die Frage: „Wie war das jetzt für Sie, mal die Hand heben zu dürfen und mal nicht?“ ihrer Neutralität. So impliziert die Frage, dass mit der Sichtbarmachung bestimmter persönlicher Merkmale, die Gruppenzugehörigkeiten mit sich bringen, Emotionen verbunden sind („Wie war das jetzt für Sie, (...)?“). Diese Emotionen werden von der Referentin schließlich kategorisiert in Diskriminierungs- oder Privilegerfahrungen, womit die Zugehörigkeit zu Gruppen nicht mehr wertfrei ist. Weiterhin suggeriert die Übung, dass es nur diese beiden Varianten gibt: Entweder wird die Angehörigkeit einer Gruppe als Diskriminierung oder als Privileg erfahren, andere Möglichkeiten werden zunächst nicht eröffnet.

Insgesamt wird deutlich, dass die Referentin auch in dieser Seminareinheit an die Ebene der persönlichen Empfindungen der Teilnehmer\*innen anschließt (versus beispielsweise kognitive Vermittlung). So fordert sie ein persönliches Sich-Hineinversetzen in die Wahrnehmung von Diskriminierung oder Privilegierung sowie ein Benennen der damit verbundenen Emotionen ein („fühlen“, „Wie war das jetzt für Sie, mal die Hand heben zu dürfen und mal nicht?“, „Dass Sie sich mal überlegen, was das mit Ihnen macht.“). Im Kontext des gesamten Seminarthemas sowie der Thematisierung im Qualifizierungskontext kann diese Übung damit auch als ein Sensibilisieren der Teilnehmer\*innen für die emotionale Wahrnehmung ihrer Adressat\*innen (Kinder und Eltern) – im Sinne einer erfahrungsbasierten Perspektivübernahme – gelesen werden.

Die folgende Sequenz stammt aus dem gleichen Seminar. Sie zeigt ebenfalls eine Form der Verknüpfung von pädagogischem Wissen und der persönlichen Erfahrungsebene der Teilnehmer\*innen bzw. ein persönliches Erfahrbarmachen von theoretisch-pädagogischem Wissen. Wissensthema dieser Seminareinheit ist das Vorhandensein von Vorurteilen und der möglichst bewusste Umgang mit ihnen. Im Vorhinein wurde den Teilnehmer\*innen dazu theoretisches Fachwissen vermittelt (in Form von Flipcharts), wobei Vorurteile als genuin vorhanden und zunächst als neutrale Einschätzungen bestimmter Personen entfalteter werden. Auf den theoretischen Input folgt eine praktische Übung im Sitzkreis.

*„Nachdem alle Teilnehmer\*innen eingetroffen sind und Platz genommen haben, steht die Referentin auf, geht einen Schritt in den Kreis, verschränkt die Arme hinter dem Rücken und sagt: „Wir wollten ja an dem Thema Vorurteile ein bisschen weitermachen. So jetzt stelle ich mich mal in die Mitte: Als Sie mich das erste Mal gesehen haben, was ist Ihnen da durch den Kopf gegangen?“ Nach kurzem Zögern beantworten die Teilnehmer\*innen die Frage in Form von schlagwortartigen Zurufen (z. B. „Wer ist das [lacht]?“ „schicker Haarschnitt“, „Haben wir hier noch nie gesehen.“ „Sieht sportlich aus.“). Abgesehen von vereinzelt Hörsignalen („mhm“) lässt die Referentin, weiterhin im Kreis stehend, die Aussagen der Teilnehmer\*innen unkommentiert. Nach weiteren Zurufen der Teilnehmer\*innen entsteht allgemeines Gemurmel, in das hinein die Referentin nun verkündet: „Aber jetzt haben wir ja schon mal eine Vermutung: Also: Die sieht sportlich aus. Was geht Ihnen noch durch den Kopf?“ Aus der Gruppe kommt daraufhin erneut der Kommentar: „Schicker Haarschnitt, woraufhin die Referentin den Fokus noch einmal schärft: „Irgendwelche Vermutungen zu meinem Lebensumstand vielleicht, zu meinen Hobbys?“ Eine Teilnehmerin merkt an: „Ich habe mir gedacht, Sie fahren viel Fahrrad. [Referentin: „mhm, ok“] Irgendwie kommen Sie mir so vor.“ Die Referentin lacht und wiederholt: „Ich fahre viel Fahrrad, ok, mhm, sportlich.“ Aus der Gruppe kommen nun weitere Anmerkungen, die*

*den vermuteten Charakter der Referentin beschreiben. Schließlich beendet die Referentin die Übung, setzt sich hin und fasst zusammen: „Also, wenn wir Menschen sehen, gehen uns so ein paar Gedanken durch den Kopf, ja. Und wir überlegen so ein bisschen, schätzen den- oder diejenige ein. Und so passiert es uns auch mit den Kindern.“*

Vor dem Hintergrund des vorab gesicherten theoretischen Wissens (Vorurteile sind genuin vorhanden) kann diese Sequenz als eine Art praktisches Erfahrbarmachen des Theoriewissens gelesen werden. Dabei impliziert die Aufgabenstellung („Als Sie mich das erste Mal gesehen haben, was ist Ihnen da durch den Kopf gegangen?“), dass bei den Teilnehmer\*innen Vorurteile (im Sinne der vorab gesicherten neutralen Definition) in Form von stillen Gedanken gegenüber unbekanntem Personen vorhanden sind, womit beispielsweise die Möglichkeit, keine Vorurteile zu haben, in diesem Entwurf kategorisch ausgeschlossen wird. Damit setzt die Referentin auch in diesem Protokollausschnitt einen geschlossenen (Verhandlungs-) Rahmen, innerhalb dessen die Theorie (weiter-)bearbeitet werden soll (vgl. Kapitel 5.2.3). Nach anfänglichem Zögern validieren die Teilnehmer\*innen diese Setzung, indem sie ihre Gedanken laut äußern und (sich) damit über das performative Vorführen eigener Denkstrukturen sichtbar machen.

In der Demonstration eines genuinen Vorhandenseins von Vorurteilen zeigt sich hier eine Leistung der Übersetzung, die über eine reine Vermittlung von theoretischen Inhalten hinausgeht. In diesem Sinne erzeugt die Referentin durch das Sichtbarmachen der Gedanken zu ihrer Person auf einer praktischen Ebene des Vorführens und Aufzeigens eine Erfahrbarkeit des zuvor gesicherten theoretischen Wissens, wobei innere Denk- und Handlungsstrukturen der Kindertagespflegepersonen fokussiert werden. Damit dokumentiert sich in dieser Sequenz ein Modus der Demonstration von theoretischen Inhalten über die Erfahrung am eigenen Körper. Dabei wird jedoch deutlich, dass die konkrete Über- oder Umsetzung des pädagogischen Wissens unspezifisch bleibt. So stellt die Referentin zwar einen Bezug zur Kindertagespflegepraxis her („Und so passiert es uns auch mit den Kindern.“), bleibt dabei aber verallgemeinernd und undifferenziert („Also, wenn wir Menschen sehen, gehen uns so ein paar Gedanken durch den Kopf, ja. Und wir überlegen so ein bisschen, schätzen den- oder diejenige ein.“), womit die Ausdeutung und Übersetzung des erfahrenen Theoriewissens an die einzelne Kindertagespflegeperson, d. h. an deren individuelle Perspektive und Persönlichkeit gebunden bleibt. Damit wird deutlich, dass seitens der Teilnehmer\*innen ein eigenständiger Aneignungsprozess bzw. eine Eigenleistung der Deutung und praktischen Übersetzung des vermittelten Wissens vorausgesetzt wird.

## **Einordnen der eigenen Persönlichkeit in bestehende Konzepte**

Als ein weiteres Phänomen hinsichtlich eines auffallenden Individuumsbezugs bei der Übersetzung von pädagogischem Wissen zeigen unsere Daten, dass die Kindertagespflegepersonen oftmals dazu angeregt werden, sich in vorab theoretisch entfaltete Wissenskategorien einzuordnen. Auch dies kann als eine an die Persönlichkeit der Kindertagespflegeperson gebundene Übersetzungsleistung gelesen werden. Dies wird beispielsweise in folgender Sequenz, die einen Ausschnitt aus einem Seminar einer tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierung abbildet, deutlich. Im Vorlauf zu dieser Passage wurden Erziehungsstile besprochen und von den Referentinnen im Einzelnen entlang ihrer Fachbezeichnungen (z. B. „autoritär“, „demokratisch“, „autoritativ“ und „Laissez-faire“) definiert. Nach einer eingehenden Diskussion der Merkmale von Erziehungsstilen führt die Referentin den Fokus auf die Relevanz von Erziehungsstilen für die eigene Praxis der Kindertagespflegepersonen eng.

*„So, wie wir erzogen wurden, so geben wir das ja dann auch weiter, als Mutter sowieso, aber als Profi sollten wir das reflektieren.“ Es gehe darum, sich für einen Stil zu entscheiden und sich vorzunehmen, diesen dann in dem eigenen Konzept auch umzusetzen. Nach insgesamt 35 Minuten weist die Referentin in eine weitere Aufgabenstellung ein. Jede\*r Teilnehmer\*in soll die Fragen: „Welchen Erziehungsstil praktiziere ich?“, „Welches Bild vom Kind habe ich?“, „Was ist mir wichtig in meiner Arbeit und was macht mir Freude?“ und „Welche Wer-*

*te der Gesellschaft sind mir wichtig?“ auf einem Arbeitsblatt beantworten. (...) Die Referentin ergänzt, dass die Beantwortung der Fragen auch mit Blick auf die Konzeptionen der Teilnehmer\*innen vorbereitend sein könne. (...) Uns geht es darum, dass jeder einfach zwei persönliche Seiten schreibt. Was ist Ihnen wichtig? Was macht euch und euer Konzept einzigartig? Was macht euch aus?“*

In dieser Beobachtungspassage werden die Teilnehmer\*innen nach einem theoretischen Input zu Erziehungsstilen seitens der Referentinnen gebeten, sich selbst in diesem kategorial gesetzten theoretischen Rahmen zu verorten. So fordert die Referentin eine Positionierung der eigenen (erwünschten) (Erziehungs-)Praxis innerhalb eines theoretischen Wissenskorpus, der selbst dabei unverhandelbar bleibt, von den Kindertagespflegepersonen ein („sich für einen Stil zu entscheiden“). Dabei wird zum einen kategoriale Trennschärfe zwischen den beschriebenen Erziehungsstilen suggeriert sowie zum anderen eine klare Erfassbarkeit und anschließende (Selbst-)Zuordenbarkeit der eigenen Erziehungsmethodik in bestehenden Kategorien.

Zugleich impliziert die Aufgabenstellung, dass es potenziell möglich ist, sich die Art und Weise der eigens gewünschten Erziehungspraxis (theoriebasiert) auszusuchen und diese im Anschluss konsequent umsetzen zu können („und sich vorzunehmen, diesen dann in dem eigenen Konzept auch umzusetzen“). Dies wird vor dem Hintergrund des Verweises auf den Reflexionsbedarf der selbst erfahrenen Erziehung und eines üblicherweise unbewussten (unreflektierten) Selbstpraktizierens dieser Form der Kindeserziehung („So, wie wir erzogen wurden, so geben wir das ja dann auch weiter“) als steuerbar und bewusst zu treffende Entscheidung entworfen. In diesem Sinne dokumentiert sich in dieser Sequenz der Entwurf der potenziellen Veränderbarkeit von persönlichen Verhaltensmustern durch bewusst vorgenommene Denk- und Reflexionsprozesse, dies bei gleichzeitiger Bindung an die Eigenverantwortung der Kindertagespflegeperson.

Zudem zeigt sich der Individuumsbezug hinsichtlich der Übersetzung pädagogischen Wissens in dieser Sequenz in den zu beantwortenden Fragen, die alle auf die persönliche Perspektive der Kindertagespflegeperson abzielen, womit Pädagogik bzw. Erziehung zur individuell wertbezogenen Umsetzungsleistung wird („Welchen Erziehungsstil praktiziere *ich*?“, „Welches Bild vom Kind habe *ich*?“, „Was ist *mir* wichtig in *meiner* Arbeit und was macht *mir* Freude?“, „Welche Werte der Gesellschaft sind *mir* wichtig?“).

Weiterhin fällt in dieser Passage der generalisierende Bezug zur persönlichen Biografie der Kindertagespflegeperson auf, die als genuin einflussnehmend auf die eigene Erziehungspraxis markiert wird und zwar sowohl im privaten als auch im professionellen Kontext („So, wie wir erzogen wurden, so geben wir das ja dann auch weiter, als Mutter sowieso, aber als Profi sollten wir das reflektieren.“). Dabei wird gleichzeitig eine Differenz zwischen privat und öffentlich markiert, indem darauf verwiesen wird, dass die professionelle Tätigkeit als Kindertagespflegeperson im Gegensatz zu privater Kindererziehung eine Reflexion der eigenen (unbewussten) Handlungs- und Denkstrukturen sowie der darauf basierenden Erziehungspraxis erforderlich macht (vgl. Kapitel 5.1.4).

Mit dem Analysefokus auf einen Individuums- und Haltungsbezug im Rahmen der Übersetzung pädagogischen Wissens zeigt sich damit in dieser Sequenz die Orientierung, fachliche Inhalte über Bezüge zur individuellen Persönlichkeit der Kindertagespflegeperson in die Praxis zu transferieren. Dies lässt sich an der folgenden Beobachtungssequenz nachvollziehen. Sie stammt ebenfalls aus einer tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierung. Die Teilnehmer\*innen haben sich zuvor in Kleingruppen entlang von vorgegebenen Fragen mit dem Sammeln von Merkmalen der Erziehung von Kindern sowie Erziehungsstilen befasst und ihre Diskussionsergebnisse auf einem Flipchart notiert, welches in einem anschließenden Plenum besprochen wurde. In diesem Rahmen wurde gemeinsam zusammengetragen, wie Kinder erzogen werden sollten (z. B. „liebevoll“, „authentisch“, „konsequent“, „gewaltfrei“, „respektvoll“) und dass die Persönlichkeit der erziehenden Person eine entscheidende Rolle spielt („z. B. „Vorbild“, „Einstellung“, „Empathie“). Zudem wurde besprochen, worin sich Erziehungsstile unterscheiden (z. B. „inwiefern den Kindern auf Augenhöhe begegnet wird“, „wie warmherzig“, „lasse ich mitbestimmen“, „Setzen von Grenzen und das Geben von Freiheiten“). Zum Abschluss des Plenums wurde den Teilnehmer\*innen ein Arbeitsblatt mit der Darstellung verschiedener Erziehungsstile und ihren Merkmalsdimensionen ausgehändigt.

*„Referentin: „Ihr könnt gerne die Merkmale jetzt mal durchgehen. Wir geben euch die Zeit. Weil es dann in der nächsten Aufgabe darum auch geht, wie ihr euch selbst verhaltet. Was eure Tendenz – ne, welchen Erziehungsstil vertrittet ihr.“ Damit entsteht nun eine mehrminütige konzentrierte Phase erneuter Stille, in der hin und her geblättert und gelesen wird. Schließlich fragt die Referentin in die Stille hinein: „Wo würdet ihr euch denn selbst einordnen?“*

Zunächst wird auch in diesem Seminar eine kategoriale Setzung von pädagogischem Wissen (Erziehungsstile) sichtbar. So wird im Plenum zwar über längere Zeit diskutiert, womit persönliche Zugänge der Teilnehmer\*innen zum Wissensthema Erziehung eingeholt werden. Dennoch nimmt die Referentin mit dem Aushändigen des „Arbeitsblatt[s]“, welches alle ‚relevanten‘ Inhalte präzisiert und als ‚abschließend‘ verhandelt markiert, implizit eine Setzung des ‚letztendlich richtigen‘ Wissenskorpus vor, auf den die Teilnehmer\*innen mit der Aufgabe der Selbstverortung Bezug nehmen sollen. Gleichzeitig wird das schriftlich fixierte Wissen („Arbeitsblatt“) implizit als Instrumentarium zur Selbstverortung bzw. -reflexion sowie der Übersetzung von pädagogischem Wissen in die persönliche Handlungspraxis entworfen.

Deutlich wird, dass pädagogisches Wissen auch in diesem Seminar in enger Verbindung mit der Persönlichkeit der Kindertagespflegeperson verhandelt und an persönliche Handlungs- und Denkstrukturen der Kindertagespflegeperson angeschlossen wird („wie ihr euch selbst verhaltet“, „welchen Erziehungsstil vertrittet ihr?“, „Wo würdet ihr euch denn selbst einordnen?“). Dabei werden auch hier eine Trennschärfe der Erziehungsstil-kategorien sowie die potenzielle Möglichkeit, sich selbst bzw. das eigene Verhalten kriterienbasiert in bestehende Kategorien einzuordnen, suggeriert („Wo würdet ihr euch denn selbst einordnen?“), womit das zur Disposition gestellte Fachwissen als rezepthaft auf die Praxis übertragbar, entworfen wird. Insgesamt zeigt auch diese Sequenz exemplarisch auf, wie die individuelle Persönlichkeit der Kindertagespflegeperson zum Referenzpunkt der Übersetzung pädagogischen Wissens positioniert wird.

## **Kompetenz und Persönlichkeit**

Weiterhin fällt in unseren Daten eine Kopplung von Kompetenzerwartungen mit der Persönlichkeit der Kindertagespflegeperson auf. Gemeint ist, dass die pädagogisch fachlichen Wissensanforderungen oftmals im Verhältnis zu den persönlichen Dispositionen der einzelnen Kindertagespflegeperson entworfen werden. Deutlich wird dies beispielsweise in folgendem Protokollauschnitt. Es handelt sich um den letzten Kurstag einer tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierung. In diesem Abschlussseminar werden verschiedene für die kommende Lernergebnisfeststellung relevante Themen besprochen.

*„Die Referentin, die immer noch vorn an der Stirnseite des Raumes steht, leitet nun den nächsten Tagesordnungspunkt ein: „Ich habe ja schon zu Beginn gesagt: Ein Teil ist heute auch noch die Rolle der Kindertagespflegeperson. Es ist ja der kompetenzorientierte Ansatz in dieser Qualifizierung. Das heißt, ihr seid ja in einer Tätigkeit, wo ich – ihr habt’s jetzt schon gesagt – in der Qualifizierung natürlich von uns auch eine Menge Fachwissen und Material zur Verfügung gestellt bekommen habt und mitgenommen habt, hoffentlich. Aber es ist auch immer in jeder pädagogischen Tätigkeit die Frage: Welche Persönlichkeit bringe ich mit? Welche Kompetenzen – jetzt nicht im Bereich der Fachkompetenzen, personale Kompetenzen, kommt ja später auch noch, spielen eine Rolle? Sozialkompetenz, Selbstkompetenz –. Aber auch welche Haltung, ja, ähm, habe ich? Welche Haltung habe ich vielleicht zu Beginn der Qualifizierung gehabt? Nach langjähriger Tätigkeit oder auch nach dem ersten Kursteil. Und wie hat sich das verändert? Und ähm, ja: Was – welche Rolle spielt das? Wie wichtig ist das eigentlich? Wo kann ich meine Haltung erkennen? Wo wird meine Haltung sichtbar in der Arbeit der Kindertagespflege? Und da habe ich euch jetzt etwas mitgebracht.“ Daraufhin nimmt die Referentin einige bedruckte Blätter in die Hand und bittet die Teilnehmer\*innen, sich in Zweiergruppen zusammenzufinden. Jede Gruppe soll nun*

zwei Papiere ziehen und sich mit den aufgedruckten Fragen austauschen. Die Referentin erläutert dazu: „Da stehen Fragen drauf, die sich eben mit diesem Thema nochmal, Haltung, Einstellung, Werte, ja all das, was ja auch immer in den unterschiedlichen Modulen, an sich bei jedem Thema, trotzdem auch eine Rolle spielte, beschäftigen. Ne, wir haben ja gestern auch wieder Dilemmasituationen gehört. Welche Erwartungen habe ich eigentlich an den Ablauf einer Essenssituation mit den Kindern z. B.? Was ist mir wichtig? Lege ich Wert auf Tischmanieren? Oder weniger? Ja, lasse ich die Kinder erst mal machen? All diese Dinge spielen bei jedem pädagogischen Thema in der Kindertagespflege eine große Rolle, ja. Und damit beschäftigen sich diese Fragen.“

In dieser Sequenz nimmt die Referentin zunächst eine Fokussierung auf die Kindertagespflegeperson vor, womit sie sie als zentralen Inhalt der daran anschließenden Aufgabe setzt („Ein Teil ist heute auch noch die Rolle der Kindertagespflegeperson.“). Der Verweis auf die „Rolle der Kindertagespflegeperson“ impliziert dabei, dass die Stellung oder auch das (erwartete) Verhalten der Kindertagespflegeperson im Folgenden in den Blick genommen wird. Zudem markiert die Referentin Kompetenzen als relevant, indem sie auf die „kompetenzorientierte“ Ausrichtung der Qualifizierung verweist.

Im nächsten Schritt entwirft die Referentin theoretisches Fachwissen als eigenständige bzw. separat zu betrachtende Kategorie, die im Qualifizierungskontext „auch“ bearbeitet wurde, für die folgende Aufgabe aber implizit ausgeklammert wird („in der Qualifizierung natürlich von uns auch eine Menge Fachwissen und Material zur Verfügung gestellt bekommen habt und mitgenommen habt“). Suggestiert wird an dieser Stelle, dass es neben „Fachwissen“ noch andere relevante Wissenskategorien für Kindertagespflegepersonen gibt.

Daraufhin expliziert die Referentin die „Persönlichkeit“ sowie die persönliche „Haltung“ der Kindertagespflegeperson generalisierend („immer“) als neben dem „Fachwissen“ entscheidende Größe hinsichtlich der praktischen Verwirklichung „jeder pädagogischen Tätigkeit“ („spielen eine Rolle“, „welche Rolle spielt das? Wie wichtig ist das eigentlich?“). Dabei werden „Kompetenzen“ von der Referentin eng an die individuelle Kindertagespflegeperson und in Verknüpfung mit ihrer „Persönlichkeit“ (Welche Persönlichkeit bringe *ich* mit? Welche Kompetenzen-, (...) spielen eine Rolle?) sowie der individuellen persönlichen Haltung („Welche Haltung habe *ich*?“) entworfen, worin sich ein implizit hergestellter Persönlichkeits- und Individuumsbezug von Kindertagespflegeperson und pädagogischer Praxis dokumentiert. Konkret benannt werden die jetzt relevanten Kompetenzen schließlich mit „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“, d. h., es handelt sich um Merkmale, die nur begrenzt über kognitives Lernen oder Fachinhalte steuerbar sind, sondern an die individuelle Person gebunden sind.

Zudem stellt die Referentin einen Bezug zwischen Qualifizierung und persönlicher Haltung der Kindertagespflegeperson her, indem sie implizit setzt, dass der Durchlauf der Qualifizierung hinsichtlich der Realisierung der praktischen pädagogischen Arbeit einen Einfluss auf die persönliche („*ich*“) Haltung der Kindertagespflegeperson hat („Welche Haltung habe *ich* vielleicht zu Beginn der Qualifizierung gehabt? Nach langjähriger Tätigkeit oder auch nach dem ersten Kursteil. Und wie hat sich das verändert?“). Gleichzeitig impliziert dieser Entwurf eine Veränderbarkeit und damit potenziell wirksamer (Selbst-)Steuerung von persönlicher Haltung. In Anbindung daran entwirft die Referentin ein Erkennen bzw. ein ‚Sich-bewusst-Machen‘ der eigenen inneren „Haltung“, aber auch das Wissen darum, inwiefern eigene Persönlichkeitsstrukturen die pädagogische Arbeit beeinflussen, als bedeutsam für Kindertagespflegepersonen („Wo kann *ich* meine Haltung erkennen? Wo wird *meine* Haltung sichtbar in der Arbeit der Kindertagespflege?“).

Im weiteren Verlauf verstärkt sie die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen gegenüber fachlichen Wissensinhalten, indem sie diese als konstante Einflussgröße – im Sinne einer handlungsleitenden Orientierung –, die jedes Theoriewissen bzw. jeden Theorie-Praxis-Transfer (mit-)steuert, positioniert („Fragen (...), die sich eben mit diesem Thema nochmal-, Haltung, Einstellung, Werte, ja all das, was ja auch immer in den unterschiedlichen Modulen, an sich bei jedem Thema, trotzdem auch eine Rolle spielte, beschäftigen.“). Das heißt, Persönlichkeitsmerkmale werden erneut hinsichtlich der Umsetzung pädagogisch-fachlicher Arbeit als zugrundeliegende Basis, die es stets im Blick zu haben gilt, elaboriert.

Zum Ende der Sequenz fasst die Referentin die von ihr gesetzten impliziten Inhalte konkludierend zusammen, indem sie sie beispielhaft in eine potenziell vorstellbare Praxissituation übersetzt. So erklärt sie persönliche „Erwartungen“ und „Wert[e]“ als relevante Einflussfaktoren für den (pädagogisch angeleiteten) „Ablauf einer Essenssituation“. Damit wird die Kenntnis von pädagogischem Wissen, das oben zwar als bedeutsam positioniert wurde, nicht als entscheidendes Kriterium für die Übersetzung theoretischer Inhalte bzw. pädagogische Arbeit entworfen, da es Persönlichkeitsmerkmalen der Kindertagespflegeperson nachgeordnet thematisiert wird („All diese Dinge spielen bei jedem pädagogischen Thema in der Kindertagespflege eine große Rolle“). Insofern wird Pädagogik zur individuellen Übersetzungsleistung der Kindertagespflegeperson positioniert, worin sich ein auffallender Personen- bzw. Individuumsbezug dokumentiert.

Zusammenfassend zeigt sich mit dem Analysefokus auf Praktiken der Übersetzung pädagogischen Wissens in Qualifizierungsveranstaltungen für Kindertagespflegepersonen, dass die individuelle Persönlichkeit der Kindertagespflegepersonen zulasten einer verstärkten Elaborierung von Fachwissen als die relevanteste Einflussgröße hinsichtlich der praktischen Umsetzung pädagogischen Wissens entworfen wird. Weiterhin wird deutlich, dass Kindertagespflegepersonen im Rahmen der Qualifizierung dahingehend sensibilisiert werden, sich ihrer eigenen Persönlichkeit bewusst zu sein/werden und den Einfluss dieser auf ihre pädagogische Praxis (situativ) zu (er-)kennen.

Eine ähnliche Orientierung zeigt sich in folgendem Protokollausschnitt. Diese Sequenz wurde in einer anderen tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierung beobachtet. Sie schließt an das zuvor bearbeitete pädagogische Wissensthema „Kindheit früher und heute“ an. Dabei haben die Teilnehmer\*innen verallgemeinernde und subjektiv wahrgenommene Merkmale von Kindheit in der Zeit ihres Aufwachsens sowie heutiger Kindheit zusammengetragen, welche von der Referentin auf einem Flipchart gesammelt wurden. Mit der folgenden Sequenz schließt die Referentin diese Übung ab.

*„Kurzerhand beschließt die Referentin, die als Gruppenarbeit geplante Aufgabe, zu besprechen, welche Kompetenzen die Tagespflegeperson „heute braucht, um gut zu arbeiten“, ins Plenum zu verlegen. Sie blättert dazu das Flipchart-Blatt um und schreibt auf Zuruf der TN Stichworte auf: „Verständnis“, „Toleranz“, „Empathie“, „Vertrauen“, „Wertschätzung“, „Geduld“, „Neugierde“ – schließlich bleibt sie bei dem Begriff „Transparenz“ und kommentiert: „Transparenz finde ich total gut, weil Sie sind auch authentisch, wenn Sie sagen, mal zu einer Mama: ‚Ja, also, für mich wäre das nichts gewesen, dass ich früher bis 17 Uhr gearbeitet hätte.‘ Das dürfen Sie sagen, das macht sie auch authentisch. Aber Sie müssen ihr auch widerspiegeln, zu sagen, für mich wäre das nichts gewesen.“ Eine letzte Ergänzung habe die Referentin selbst noch hinzuzufügen, nämlich den Begriff „Reflexionsfähigkeit“. Die Referentin sagt abschließend: „Sie müssen sich auch immer wieder reflektieren können.“*

In diesem Protokollausschnitt dokumentiert sich ein ähnlicher Entwurf von pädagogischer Arbeit in Bezug auf handlungsleitende Persönlichkeitsmerkmale. Zunächst impliziert die thematische Vorgabe der Referentin, „welche Kompetenzen die Tagespflegeperson „heute braucht, um gut zu arbeiten“, dass es eine Auswahl an Kompetenzen gibt, die für eine „gut[e]“ Arbeit als Kindertagespflegeperson notwendig sind und diese explizit benannt bzw. aufgezählt werden können. Gleichzeitig führt die Referentin implizit eine normative Kategorisierung von Kompetenzen ein. So impliziert der Ausspruch „um gut zu arbeiten“, dass es demgegenüber auch ‚nicht-gute‘ Arbeit gibt, die mit einem Nichtvorhandensein der ‚richtigen‘ Kompetenzen einhergeht.

Vor dem Hintergrund des vorherigen Sammelns von Merkmalen subjektiver Wahrnehmung früherer und heutiger Kindheit – womit implizit bereits eine Verbindung zur Ebene der persönlichen Empfindungen hergestellt ist – sowie deren Gegenüberstellung ist der Bezug zu heutigen Kompetenzanforderungen an Kindertagespflegepersonen („heute braucht“) als ein Entwurf der Flexibilität bzw. Veränderbarkeit von Kompetenzanforderungen lesbar. Zugleich werden pädagogische Kompetenzanforderungen in dieser Lesart als abhängig vom gesellschaftlichen Zeitgeschehen positioniert, wonach ‚heutige‘ pädagogische Arbeit andere Kompetenzen als ‚frühere‘ erforderlich macht.

Die Teilnehmer\*innen validieren den Entwurf der Referentin, indem sie ihr Stichworte zurufen, wobei auffällt, dass es sich dabei ausschließlich um spezifische Persönlichkeits- und Charaktermerkmale handelt, die in diesem Zusammenhang als „Kompetenzen“ positioniert werden („Verständnis“, „Toleranz“, „Empathie“, „Vertrauen“, „Wertschätzung“, „Geduld“, „Neugierde“). Indem die Referentin diese Zurufe für alle sichtbar aufschreibt, validiert sie sie zunächst als ‚richtig‘ („gut“) und gleichzeitig als relevante Wissensinhalte im Kontext der Qualifizierung, die festgehalten werden (sollten).

Insgesamt elaborieren die Referentin und die Teilnehmer\*innen in dieser Sequenz entlang von stichwortartig zusammengetragenen Merkmalen gemeinsam die Idealpersönlichkeit einer Kindertagespflegeperson, die in ihrer Perspektive für die Umsetzung „gut[er]“ pädagogischer Arbeit in der Kindertagespflege notwendig ist, womit spezifische charakterliche Merkmale relativ losgelöst von pädagogischem Fachwissen zur Zielnorm der Kindertagespflegepraxis erklärt werden.

Die normative Kompetenzbewertung der Referentin zeigt sich auch am Ende der Sequenz mit dem zustimmenden Ausspruch zum Zuruf „Transparenz“: „Transparenz finde ich total gut, weil Sie sind auch authentisch“. Dabei verweist die Bewertung („finde ich total gut“) darauf, dass das Merkmal den persönlichen Vorstellungen der Referentin einer ‚guten‘ Kindertagespflegeperson-Persönlichkeit entspricht. Die Kopplung an das Adjektiv „authentisch“ impliziert dabei einen Anspruch an Kindertagespflegepersonen, sich während ihrer Tätigkeit gegenüber den Adressat\*innen (hier: Mutter) in ihrer eigenen ‚Echtheit‘ bzw. Persönlichkeit offen zu zeigen. Durch die Veranschaulichung mithilfe eines fiktiven Praxisbeispiels übersetzt auch diese Referentin die implizit entfalteten Inhalte im Sinne eines Theorie-Praxis-Transfers („Sie sagen, mal zu einer Mama“). Zudem impliziert der Ausspruch: „Aber Sie müssen ihr auch widerspiegeln, zu sagen, für mich wäre das nichts gewesen.“ einen normativen Anspruch an die Persönlichkeit einer Kindertagespflegeperson („Sie müssen“), der explizit an die individuelle Kindertagespflegeperson gebunden ist („Sie“, „für mich“). Insgesamt kann auch aus dieser Sequenz eine positive Orientierung daran, den Teilnehmer\*innen die eigene Persönlichkeit bewusst zu machen und deren Wirkmacht (situativ) zu (er-)kennen, rekonstruiert werden. Dies zeigt sich beispielsweise, indem die Referentin abschließend das Merkmal „Reflexionsfähigkeit“ ergänzt und dieses Persönlichkeitsmerkmal zur expliziten Norm erklärt („Sie müssen sich auch immer wieder reflektieren können.“). Damit wird die Fähigkeit, gegenüber sich selbst bzw. dem eigenen Handeln eine Außenperspektive einnehmen zu können, als expliziter Kompetenzanspruch an Kindertagespflegepersonen formuliert. Zusammenfassend dokumentiert sich damit in dieser Sequenz, dass der Fokus hinsichtlich der Kompetenzen von Kindertagespflegepersonen zuvorderst auf Persönlichkeitsmerkmale der Kindertagespflegeperson gerichtet ist.

## Impulse für die Qualifizierungspraxis

In diesem Kapitel zeigt sich, wie die hier beobachtete Qualifizierungspraxis der Kindertagespflege den an sie gerichteten Anspruch der Kompetenzorientierung im Kontext der Bearbeitung pädagogischen Wissens interpretiert. In diesem Sinne werden Strategien gefunden, um theoretisches Wissen über die Verknüpfung mit persönlichem Erleben erfahrbar zu machen und um die eigene Praxis in bestehenden pädagogischen Wissenskategorien verorten zu können. Weiterhin fällt in diesem Kapitel auf, dass personale Kompetenzen der Kindertagespflegeperson von den Referent\*innen als hervorstechend relevante Einflussgrößen hinsichtlich der Verwirklichung pädagogischer Praxis identifiziert werden. Von daher wird der Versuch unternommen, an personale Kompetenzen der Kindertagespflegepersonen anzuschließen bzw. auf diese Einfluss zu nehmen, wobei sich meist normativ an einer Idealpersönlichkeit einer Kindertagespflegeperson orientiert wird. Damit wird erneut deutlich, dass die praxisrelevante bzw. -kontextualisierende Interpretation von pädagogischem Wissen zur persönlichen Bewältigungsaufgabe der Kindertagespflegeperson gemacht wird. Die Umsetzung eines (kompetenzorientierten) Theorie-Praxis-Transfers im Kontext von pädagogischem Wissen ereignet sich dabei in einem Spannungsfeld, das sich als charakteristisch für die Qualifizierungspraxis der Kindertagespflege gezeigt hat: Einerseits ist eine möglichst ‚originalgetreue‘ Vermittlung (Übersetzung) von vorgegebenem theoretischem Wissen zu leisten, andererseits sollen die Wissensinhalte möglichst wirksam in die ‚persönliche‘ Praxis und Erfahrungswelt der Kindertagespflegeperson eingebunden werden. Die Orientierung an einem normativen Idealentwurf mag als inhaltliches Leitprinzip verlockend sein, riskiert dabei jedoch die mangelnde Bezugnahme auf davon abweichende, diverse oder widersprüchliche Orientierungen der Teilnehmer\*innen – eine zentrale Bedingung für Kompetenzorientierung.

## 5.3 | Bezugnahmen auf Kindheit(en)

Mit der Analysedimension Phänomene der Bezugnahmen auf Kindheit(en) perspektivieren wir Praktiken in der Qualifizierungspraxis von Kindertagespflegepersonen, wie Kinder und Kindheiten dort diskursiv erzeugt werden. Dabei erweist sich das Sprechen über pädagogisch für legitim erklärte („richtige“) Verfahrensweisen als analytische Folie, vor der sich spezifische Positionierungen und Konstruktionen von Kindheiten herausarbeiten lassen. Entsprechend geht es in Anlehnung an Sandra Koch (2017) in den folgenden Analysen darum, wie sich die Referentinnen der von uns besuchten Qualifizierungspraxis von Kindertagespflegepersonen pädagogisch in ein Verhältnis zum Bild vom Kind zwischen ‚neuer‘ und ‚alter‘ Pädagogik setzen und darüber Bilder einer autorisierten Erziehungswirklichkeit für die Praxis von Kindertagespflegestellen produzieren. Solche Kinderbilder bzw. Bezugnahmen auf Kindheit – so zeigen wir entlang von drei Phänomenbereichen auf – entwerfen die pädagogische Praxis in den Kindertagespflegestellen auf je spezifische Weise. Dieses Kapitel wird zunächst begrifflich-theoretisch eingeleitet durch Perspektiven aus der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung (Kapitel 5.3.1). Hieran schließen die drei in dieser Kategorie herausgearbeiteten Phänomene an: Autorisierung des pädagogischen Handelns über Anrufung des ‚Bildungskindes‘ (Kapitel 5.3.2), Pädagogisierung von Kindheit: Kinder als Entwicklungs-kindheiten (Kapitel 5.3.3) und Anerkennung als Autorisierung der Fürsorge für das individuelle Kind (Kapitel 5.3.4).

### 5.3.1 | Theoretischer Rahmen: Bezugnahmen auf Kindheit(en)

In der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten ein Perspektivenwechsel im Hinblick auf die Konzepte ‚Kinder‘ und ‚Kindheit‘ etabliert (vgl. Qvortrup et al., 2009). Seit den frühen 1980-er Jahren werden ausgehend von empirischen Studien im Feld der interdisziplinären *Childhood Studies* verschiedene theoretische Überlegungen dazu angestellt, wie Kindheit(en) im Rahmen sozialpädagogischer Institutionen, deren alltäglichen Praxisvollzügen und damit korrespondierenden Fachdiskursen als übergeordnete „kulturelle Muster“ (Honig, 1996, S. 15) und in konkreten „Adressierungen des Kindseins“ (Neumann, 2013) hervorgebracht werden. Eine zentrale Annahme, welche den Entwurf von Kindern und Kindheit(en) in den damit verknüpften Forschungslinien leitet, geht davon aus, dass Kindheit nicht etwas „selbstverständlich Gegebenes, gar ‚Natürliches‘“ (Honig, 1999, S. 14; Hervorhebung im Original) ist, sondern ein „epistemisches Konstrukt“, das in spezifisch historisch-kulturellen Bezugnahmen hervorgebracht wird. Somit stehen „nicht Körper und Psyche der Neulinge, nicht die Wachstums- und Reifungsvorgänge ihres Aufwachsens“ (Honig, 2016, S. 170) in Frage, sondern „die Art und Weise, wie Körper und Psyche des Kindes gesellschaftlich relevant gemacht werden“ (ebd., S. 170) im Fokus der Erkenntnisinteressen.

Im Tenor der sozialkonstruktivistischen Lesarten in der Kindheitssoziologie lassen sich ‚Kinder‘ und ‚Kindheiten‘ folglich als historisch-kulturelle und soziale Phänomene verstehen. Es geht in der anknüpfenden Erkenntnislinie nicht darum zu fragen, „wie oder was ein Kind ist“ (Honig, 2018, S. 196). In den Blickwinkel der Forschung rückt vielmehr, was Kindheit(en) als normativ-kulturelles Muster vermittelt und wie sie praktisch hervorgebracht wird/werden. Kindheitssoziologische Studien stellen dabei keineswegs in Abrede, dass es physische und psychologische Unterschiede zwischen und unter Kindern sowie Erwachsenen gibt. Jedoch gehen diese nicht in gesellschaftlich vorherrschende Deutungen von Kindheit auf oder sind für sich genommen bedeutsam (vgl. ebd.).

Hier setzen insbesondere theoretische Auseinandersetzungen um die gesellschaftliche Bestimmung von Kindern, ihrer zugeschriebenen Position als Entwicklungswesen und Lernende, denen möglichst förderliche Lebensbedingungen zustehen, an. Kindliche ‚Entwicklung‘ gilt in diesem Zusammenhang als paradigmatischer Zweckbezug auf die nachfolgende Generation wie auch die Gestaltung gesellschaftlicher Zukunft insgesamt (vgl. Jenks, 1992). Die dabei vorausgesetzte Differenz zwischen Kindheit und Erwachsenenheit bestimmt ‚Kindsein‘ im Sinne einer „generationalen Ordnung“ (Alanen, 1994, S. 25) als verzeitlichten Typus, der scheinbar ahistorisch und unabhängig von gesellschaftlichen Anforderungen an das Erwachsenwerden einem „pädagogischen Gestaltungsglauben“ (Honig et al., 1996, S. 9) unterliegt.

Während in klassischen pädagogischen Verständnissen ‚Kindheit‘ und ‚Erziehung‘ in einem wechselseitigen Verhältnis stehen, sind entwicklungspsychologische Konzeptionen von Kindheit als „teleologische Charakterisierungen von Kindheit“ (Kluge, 2020, S. 276) angelegt, die universelle Stufen der Entwicklung des Kindes auf die Norm des Erwachsenseins ausrichten. In diesem Sinne erscheint Kindheit auch in vielen Sozialisationsansätzen als Durchgangsstadium, in der Prozesse der Vergesellschaftlichung durchlaufen werden und das qua Einübung sozialisationsrelevanter Handlungsmaximen in einer mehr oder weniger gelungenen Integration in die Gesellschaft mündet. Der Zukunftsbezug, der diesen Verständnissen zugrunde liegt, zeichnet Kindheit vor allem als Phase einer Ausrichtung auf die eigenverantwortlichen und rationalen Eigenschaften als Erwachsener. Das darin eingelassene Verhältnis von Kindheit und Erwachsenenheit ist durch die Positionierung von Kindern als vermeintlich einheitliche soziale Gruppe konstituiert (vgl. Fangmeyer & Mierendorff, 2017).

In kritischer Abgrenzung zu diesen Konzeptionen durchleuchtet die neuere Kindheitsforschung gegenwärtige Konzeptionalisierungen von Kindheit und Kindern sowie die darauf gerichteten Bezugnahmen in gesellschaftlichen – alltagsweltlichen wie sozialpädagogischen – Kontexten. Zum einen wird Kindheit als konstitutives Element der Sozialstruktur fokussiert, das aus der Konstruktion generationaler Verhältnisse und damit verknüpften Differenzierungen von Kindheit und Erwachsenenheit erwächst. In dieser Hinsicht machen Studien offenkundig, dass in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern unterschiedliche Kindheiten und Erfahrungsräume für Kinder hervorgebracht werden (vgl. Schmidt, 2020, S. 67). Zum anderen geht es den kindheitstheoretischen Blickrichtungen entgegen einer Fokussierung auf die Wirkmächtigkeit und Funktionsweise pädagogischer Prozesse verstärkt um die konkreten Bedingungen, durch die in sozialpädagogischen Praxiszusammenhängen ‚Kindheiten‘ als Ordnungsmuster hervorgebracht werden. Ein bedeutsamer Hintergrund der inzwischen ausdifferenzierten Forschungsstränge kindheitstheoretischer Studien liegt diesbezüglich in politischen, ethisch-normativen wie auch fachwissenschaftlichen Debatten um den Status von Kindern als Träger von Rechten, die ihnen im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe zukommen. Parallel zur weitgehenden Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 setzten sich in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung nach und nach erkenntnistheoretische Entwürfe von Kindern ‚als Akteur\*innen‘ durch, die sie jenseits einer erzieherischen Vorbereitung auf das produktive Erwachsenenleben stets auch als Subjekte und Produzenten ihrer eigenen Lebenszusammenhänge auffasst. Kindern wird darin ein epistemischer Status als ‚Seiende‘ zuerkannt: Ihren Rechten, Perspektiven und alltagskulturellen Praktiken wird je als eigenständige Positionen in verschiedenen Deutungs- und Forschungsschwerpunkten Bedeutung beigemessen. Dabei stellt die kindliche Handlungskompetenz bzw. Agency, als relationale und situationsvermittelte Fähigkeit, eigene Handlungslinien durchzusetzen, einen zentralen Bezugspunkt der neueren Konzeptionalisierungen von Kindern und ihren Praxisverortungen (vgl. Bühler-Niederberger, 1991; Betz & Neumann, 2013; EBer, 2013).

Mit Blick auf die Konfigurationen sozialer Prozesse, Praktiken und Diskurse, die für die Hervorbringung von Kindern und Kindheiten gegenwärtig eine Rolle spielen, kommt sozialpädagogischen Betreuungsinstitutionen sowohl hinsichtlich der gesellschaftlichen Relevanz als Kontext des Aufwachsens von immer mehr Kindern als auch sozialwissenschaftlich eine hervorgehobene Bedeutung zu. Die Institutionen und formalisierten Arrangements, in denen Kinder betreut werden, stellen im kindheitstheoretischen Fokus eine zunehmend relevante Dimension der sozialkulturellen Formierung der frühen Lebensphase von Kindern sowie ihrer sozialen (Peer-)Beziehungen und Lebensbedingungen bereit. Die dem vorausgehenden Prozesse der „Institutionalisierung von Kindheit“ (Betz et al., 2018) strukturieren demnach vorherrschende Muster von Kindheit, womit unter anderem die Frage ins Visier rückt, „wie aus Kindern spezifische Kinder, also Adressatinnen und Adressaten werden, wie beispielsweise Kinder des Kindergartens“ (Cloos, 2018, S. 150). Ein Anliegen ist es hier anschließend, „die sozialen bzw. gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit ihrer zentralen Gegenstände – Kindheit und Erziehung/Bildung/Hilfe/Förderung/Betreuung – auszuloten und dabei sowohl gegenstandstheoretisch in Rechnung zu stellen als auch analytisch zu erschließen“ (Joos et al., 2018, S. 9).

Als zentrale Wirkweise der Institutionalisierung lässt sich unter anderem eine umfassende ‚Pädagogisierung von Kindheit‘ als spezifische Lebensphase und als Bestimmung dessen, was kindheitskulturelle Muster ausmacht, feststellen. Die Bezugnahmen auf Kinder und Kindheiten in sozialpädagogischen Praxisfeldern und fachspezifischen Diskursen, die eine Qualitätssicherung in der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung adressieren, sind dabei nicht unabhängig von „professionellen und disziplinären Selbstbegründungsbemühungen“ (Neumann, 2020, S. 41) zu verstehen. Ein Anliegen kindheitstheoreti-

scher Auseinandersetzungen ist es diesbezüglich, „die Pädagogisierung der Kinder durch die Praktiken Sozialer Arbeit“ (Honig 2018, S. 200) selbst zum Gegenstand zu machen. Damit geraten kategoriale Fixierungen, Kriterien, pädagogische Ideale, naturalisierende Vorstellungen von Kindern und Kindheit sowie professionell anschlussfähige Deutungen als „Praktiken der Vergegenständlichung“ (Honig, 2018, S. 201) und als „Praktiken der Institutionalisierung“ (ebd., S. 201) in den Blick. ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ kommt hieran anknüpfend eine Bedeutung als gesellschaftliche Funktionsbereiche zu, die auch konstitutiv für nicht-pädagogische Probleme sind und auf die multireferenzielle gesellschaftliche Rolle der frühpädagogischen Einrichtungen zurückführen (vgl. Honig et al., 2013). ‚Kindheit‘ geht dementsprechend weder den Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung voraus, noch wird sie allein durch diese reproduziert.

Ein zentrales Kindheitsmuster, das in den damit verknüpften „feldtypischen Ausdrucksformen des Redens über Kinder und Kindheit“ (Joos et al., 2018, S. 8) in Bezug zu einer konkreten Alltagspraxis im Umgang mit Kindern reproduziert wird, stellt das angesprochene Konzept des Kindes als „Entwicklungswesen“ (Honig, 1999, S. 59) dar. Mit diesem werden Kinder unter der Linse eines progressiven Fortschreitens, in dem es das Selbst, Fähigkeiten und Attribute herausbildet, in „Herstellungsleistungen“ (Joos, 2018, S. 34) evaluiert und adressiert. Das Alter sowie Konzepte zum Entwicklungsstand autorisieren dabei sozialpädagogische Maßnahmen hinsichtlich Regeln, Normen und Grenzen (vgl. Farrenberg, 2020, S. 147f.). Als Interpretationsfolie für das Verhalten des Kindes stellt das Kindheitsmuster der ‚Entwicklung‘ einen universellen Deutungsbezug bereit, der eine „entwicklungs-paradigmatische‘ Rationalisierung des bewerteten Tuns“ (ebd., S. 148 ; Hervorhebung im Original) wie etwa in Praktiken der Bildungsdokumentation legitimiert. Für das pädagogische Handeln stellt der Entwicklungsbezug somit eine relevante Orientierung bereit, welche die Erziehungsbedürftigkeit des Kindes hervorbringt (vgl. ebd.).

Neben diesem Universalbezug wird nach Farrenberg (2020) das Kind zugleich als „pädagogischer Arbeitsgegenstand“ (ebd., S. 148; Hervorhebung im Original) und generalisiertes Objekt von Sorge adressiert, indem etwa die Verfügbarkeit seines Körpers für Aufsichts-, Bildungs- und Sorgetätigkeiten in routinierten Alltagsvollzügen hergestellt wird. Während der Entwurf der Entwicklungs-kindheit vor allem über normalisierende Kategorisierungen und Bewertungen hervorgebracht wird<sup>27</sup>, sind für das Muster der „sozialpädagogische[n] Sorgenkindheit“ (Neumann, 2013, S. 158) ein Bezug auf in die Zukunft projizierte Gefährdungspotenziale und vermeintliche Defizite konstitutiv. Diese autorisieren sozialpädagogisches Handeln auch im Sinne eines gesellschaftlichen Risikos.

Als Institutionen von multireferenziellen wohlfahrtsstaatlichen Interessen sind Kindertageseinrichtungen und weitere Betreuungsarrangements derzeit über diverse gesellschaftspolitische Bezüge „bildungsaffin aufgeladen“ (Kaul, 2020, S. 211). Neben der ‚familienergänzenden Funktion‘ von Kindertagesbetreuung sind damit vor allem kompensatorische Erwartungen an familiär bedingte Bildungsungleichheiten verknüpft. Kindheitssoziologisch werden hier anknüpfend die Fragen aufgegriffen, was ‚Bildung‘ für gegenwärtige Kindheitsmuster bedeutet und wie damit autorisierte Aufträge in kindadressierte Praktiken übersetzt werden. Hierfür sind gegenwärtig zwei gegenläufige Entwicklungen relevant: Einerseits wurde der Bildungsauftrag auf die Vorgabe curricularer Bildungsbereiche konkretisiert und formalisiert, anderer-

<sup>27</sup> Aus Perspektive einer „frühkindlich bildenden Erziehung“ (Wehner, 2019, S. 446) ist hingegen eine „allseitige Besorgung“ (Wehner, 2020, S. 18) konstitutiv, die gegen einen humankapitaltheoretischen, kompetenzorientierten „Zwang zur Personwerdung“ (Brumlik, 2004, S. 82) argumentiert und „Säuglinge und Kleinkinder unabhängig von Prognosen und Spekulationen über deren zukünftiges Dasein als ‚vernünftige Personen‘ als Akteure, die Rechte haben ohne Pflichten haben zu müssen“ anzuerkennen (Wehner, 2019, S. 447). Als besonders relevant für frühkindliche Erziehung erachtet Wehner insofern die Möglichkeit für Kinder, „persönliche Stellungnahmen“ im Sinne von sicht- und spürbaren „Motiven“ und „Haltungen“ zu erleben (ebd., S. 440f.). Aufgabe einer planvollen frühkindlichen Erziehung sei insofern die Herstellung „atmosphärischer Gesamteindrücke und Stimmungen“ (ebd., S. 441), um in diesem Handlungskontext „indirekte Erziehung“ wirksam werden zu lassen. Damit richtet sich dieser Entwurf gegen eine „individualpädagogisch“ ausgerichtete „Zeigepädagogik“, die zwischenmenschliche Beziehungen bzw. eine „sorgeversierte Pädagogik“ zu erzieherischen Inszenierungen werden lassen können und damit Gefahr läuft, einen „generalisierenden Fokus auf das Kollektivschicksal z.B. durch Armut, Ausgrenzung oder Migration benachteiligter Gruppen (Fürsorge)“ (Drieschner, 2021b, S. 95) aus dem Auge zu verlieren. Unter Bezugnahme auf Heinsohn & Knieper (1975) kann mit Annett Maiwald (2021, S. 101) hingegen danach gefragt werden, wieviel an ‚persönlichen Stellungnahmen‘, an sicht- und spürbaren Motiven und Haltungen in institutionellen Angeboten der Kindertagesbetreuung als gesellschaftlich abgetrennten Orten und „pädagogisch reinen Räumen“ (Heinsohn & Knieper, 1975, S. 97) strukturell möglich sind bzw. unter welchen Bedingungen eine frühkindliche Pädagogik mit „Ernstcharakter“ herstellbar ist: „Mit der organisationsbedingten Abtrennung von den ernsthaften Verrichtungen der Erwachsenen und von anderen Geschehnissen des ‚wirklichen‘ Lebens sei daher ein deutlicher ‚Eindrucksverlust‘ für die Kinder verbunden, der mit Informationsarmut einhergeht – es entstehen im Kindergarten Formen reiner Erziehung, die das Handeln aller Involvierten kennzeichnen“ (Maiwald, 2021, S. 101; Hervorhebung im Original).

seits soll sich dieser an kindlichen Selbstbildungsprozessen orientieren (vgl. Farrenberg, 2020). Während die erstere Kindheit über bestimmte Zwecksetzungen als ‚Bildungskindheit‘ (vgl. Honig et al., 2013; Neumann, 2014) konzipiert, rekuriert die zweite Entwicklung auf Kindheit als ‚Schonraum‘, in dem jenseits von Zweckstrukturen Bildung als ‚non-formal‘ und ‚individuell‘ gerahmt ist.

Aus einer kindheitstheoretischen Perspektive sind es demnach bestimmte sozio-kulturelle Muster, die in ihrer Bezugnahme auf Kinder und Kindheit(en) bestimmte institutionelle Ordnungen von ‚Kindern‘ erzeugen und sie darüber in spezifischer Weise zu einem „pädagogischen bzw. pädagogisierbaren Subjekt“ (Koch et al., 2018, S. 9) machen. Damit ist darauf hingewiesen, dass die auf diese Weise hervorgebrachten Kinderbilder zwar zunächst sehr unterschiedlich und widersprüchlich erscheinen, sie aber verschiedene Facetten eines vielfältigen Kindheitssubjekts darstellen, auf die in unterschiedlichen pädagogischen Handlungskontexten situativ verschiedentlich Bezug genommen wird. Damit lassen sich Bilder von Kind und Kindheit(en) begrifflich auch nicht aus einer „Anthropologie der Kindheit“ (Schulz, 2018, S. 63) heraus entwickeln, sondern sie entstehen im Zuge von Selbst- und Fremdpositionierungen von Kindern innerhalb pädagogischer Institutionen stets als „feldspezifische Herstellungsleistungen“ (ebd., S. 64).

Für das dem dieser Studie zugrunde liegenden Handlungsfeld der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen bietet sich für die so gesellschaftlich markierten Bezugnahmen auf Kind und Kindheit(en) die Lesart von Sandra Koch (2017) an: Sie unterscheidet zwischen ‚neuer‘ (eigensinniger Bildungskindheit) und ‚alter‘ (erziehungsbetonter) Pädagogik. Als ‚Bildungsorte‘, an denen „Bildungskindheit“ wirksam wird, sind frühkindliche Betreuungssettings nunmehr über einen hegemonialen Bildungsbezug organisiert (vgl. Koch, 2020; Jergus & Thompson, 2017). Im Zuge einer Innovationsrhetorik um das ‚Neue‘ in der Pädagogik der frühen Kindheit werden Alltagssituationen zunehmend als Bildungsgelegenheiten gedeutet. Dies verknüpft die Annahme, dass pädagogisches Handeln unter dem Blickwinkel von Bildungsaspekten re-adressiert werden muss: Erzieherische, betruerische und sorgende Prozesse werden demnach als Bildungsgelegenheiten für Kinder und die darin verortete Anerkennung kindlicher Autonomie umgedeutet (vgl. Koch, 2020). Es dominiert in Bezug auf darin eingelagerte Kindheitskonstruktionen eine Gleichzeitigkeit von Verallgemeinerung/Universalisierung von Kindheit und der Individualisierung und Subjektivierung des einzelnen Kindes, das ‚Bildung‘ zur individuellen, eigensinnigen Aufgabe hat. Dementsprechend ist pädagogisches Handeln in der Ausrichtung durch ein lernendes und selbsttätiges Kind bestimmt, von der Bereitschaft, sich überraschen zu lassen und sich kindlicher Eigenwilligkeit gegenüber zu öffnen. Die Bildungsbedeutsamkeit von Situationen, Orten und Interaktionen wird in diesem Zuge vom Kind bestimmt, wobei es zur vordergründigen Aufgabe der Pädagogik wird, dieses zu beobachten und das kindliche Bildungsgeschehen zu verstehen. Mit einer Abkehr von institutionellen Leitvorstellungen sind Ziel und Methode des ‚neuen‘ pädagogischen Handelns damit charakterisiert über „eine Haltung des Verstehenswollens bei gleichzeitiger Einsicht in die Unmöglichkeit, dieses Verstehen aufzuschlüsseln“ (Koch, 2017, S. 191). Der professionelle Modus der Bewältigung dieser paradoxen Anforderungen liegt maßgeblich in der Reflexion von verschiedenen Deutungs- und Handlungsoptionen zur Offenhaltung der kindlichen Selbsttätigkeit und Eigensinnigkeit: Die pädagogisch Tätigen empfangen ihre Aufgaben durch die Kinder.

Während also einerseits im Feld der Frühpädagogik eine Orientierung an Kindern als Akteur\*innen zu verzeichnen ist, die Individualisierung als Handlungsbefähigung adressiert – und damit die institutionelle Angewiesenheit von Kindern tendenziell ausblendet – wird andererseits mit dem hegemonialen Bildungsbezug die „Tendenz zu einem *universalistischen* Kindbild erkennbar“ (Koch, 2020, S. 297; Hervorhebung im Original). Dieses verzichtet auf alters- und entwicklungsbezogene Differenzierungen zugunsten der übergeordneten Bildungsaufgaben. Es resultiert daraus die Widersprüchlichkeit, auf das individuelle Kind achten zu sollen und gleichzeitig das Kind über essentialisierende und verallgemeinernde Aussagen zu erfassen, wobei eigene normative Vorstellungen über ‚gute‘ Kindheit als Einsatzpunkt für erzieherisches Handeln Geltung erlangen.

Im Gegensatz zur ‚neuen‘ Pädagogik sind in traditionellen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen Kindheitsbilder oftmals bestimmt über kulturtheoretische Paradigmen, wonach sich kindliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Prozess von der Fremd- zur Selbststeuerung *durch* Erziehung im „Wechselspiel von Zeigen und Aneignen“ (Wehner, 2019, S. 440) herausbilden (vgl. Drieschner, 2021a; Sünkel, 2013). Auch wenn darauf hingewiesen wird, dass Erziehungsprozesse dabei durch dialektische Gegensätze zwi-

schen Selbstbildung und Erziehung geprägt sind<sup>28</sup>, die die Selbsttätigkeit und Eigensinnigkeit des Kindes voraussetzen, unterliege die neuzeitliche Pädagogik durch ihr – qua spezifisch adressierter und positionierter Kinder – „anthropologische(s) Konzept der Perfektibilität“ (Bilgi, 2021, S. 56) einer strukturellen Fragilität und hat damit die permanente Herstellung ihres Sinn- und Erwartungshorizonts zur Aufgabe.

### 5.3.2 | Autorisierung des pädagogischen Handelns über das ‚Bildungskind‘

Wie zuvor dargelegt, stellt die starke Orientierung auf Bildung ein hervorgehobenes Charakteristikum gegenwärtiger Kindheit(en) in Deutschland dar. Dieser Fokus wird sowohl in fachwissenschaftlichen und politischen Bezugnahmen auf Kinder und Kindheit(en) als auch im privaten und pädagogischen Handeln von Menschen zentral gesetzt. Im vorherrschenden bildungspolitischen Diskurs wird insbesondere die frühe Kindheit als Phase einer besonderen Aufnahmebereitschaft für Bildung und Wissen, des intensiven Lernens und der nachhaltigen Prägung entworfen (vgl. Betz & Bischoff, 2018; Jergus, 2018). Die dem zugrunde liegenden Vorstellungen einer ‚Bildungskindheit‘ setzen entsprechend an einem Prozess der umfassenden Entwicklung an, die etwa als entgrenzte Zeit des ‚Entdeckens‘ über vielfältige Förderbedarfe und daran ansetzende pädagogische Handlungsperspektiven gerahmt wird. Dabei adressieren diese die ‚Bildungskindheit‘ im Sinne der Ermöglichung einer optimalen Entwicklung und Nutzung kindlicher Anlagen implizit auch als Emanzipationsprojekt und Chance auf Befreiung aus riskanten sozialen und familialen Verhältnissen (vgl. Kuger & Peter, 2019; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016).

Folgt man der vorherrschenden diskursiven Logik weiter, ergeben sich zusammengenommen hieraus diverse Anforderungen an die Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens. Kindertageseinrichtungen werden als Orte für die Ermöglichung von Bildung, des Lernens und der Entwicklung eine zentrale Verantwortung zugewiesen, womit Erwartungen an Lern- und Bildungsleistungen seitens der pädagogischen Fachkräfte einhergehen. Die praktische Gestaltung von optimalen Förderbedingungen der Kinder und ihrer Talente sowie das Erkennen und Dokumentieren von Defiziten und Förderbedarfen gehen daraus als professionelle Aufgaben hervor, die das bildungsorientierte Aufwachsen sicherstellen sollen: Um im Sinne des pädagogischen Kanons als ‚professionell‘ anerkannt zu agieren, muss das kindliche Bildungsgeschehen übergeordnet als relevant erachtet werden. Wie Sandra Koch (2017) hierzu ausführt, geht dies mit einer Reartikulation von vormals primär als Betreuungs- und Erziehungsaufgaben definierten Handlungsbereichen hin zu einer globalen Ausrichtung des pädagogischen Handelns auf Bildung einher. Für die Alltagsgestaltung in Betreuungseinrichtungen folgt daraus, für das Kind relevante Bildungsgelegenheiten beispielsweise beim Vollzug von kindlichen Routinen wie dem Mittagsschlaf zu erkennen und pädagogisches Handeln darauf ausrichten zu sollen.

Mit dem hegemonialen Bildungsbezug gegenwärtiger pädagogischer Handlungsansätze wird nach Koch (2020) korrespondierend dazu die „Tendenz zu einem universalistischen Kindbild erkennbar“ (ebd., S. 297). Dieses verzichtet auf alters- und entwicklungsbezogene Differenzierungen zugunsten übergeordneter Bildungsaufgaben. Die im Bildungsmodus eingeforderte Perspektive der Fachkräfte auf die Ermöglichung einer allumfassenden Bildung wandelt sich von einem zu beschützenden Kind hin zu einem sich jederzeit bildenden Kind. Im Entwurf der Bildungskindheit wird dem Kind die grundlegende Fähigkeit zugesprochen, selbst in Bildungsprozesse eintreten zu können – einschließlich des Erkennens seiner Entwicklung. Legitimes pädagogisches Handeln wird entsprechend von der „Pädagogisierung“ (vgl. auch Neumann, 2014; Bollig et al., 2018; Honig, 2011) des Kindes als Repräsentant einer eigensinnigen und selbsttätigen Bildungskindheit abgeleitet. Korrespondierend dazu geht es um eine an den subjektiven Relevanzsetzungen des Kindes orientierte situative Ermöglichung von Bildung, der die Fachkräfte pädagogisch folgen sollen,

28 Elmar Drieschner (2021a) entfaltet an den Dialektiken ‚Gegenwart und Zukunft‘ sowie ‚Nähe und Distanz‘ aus einer handlungstheoretischen erziehungswissenschaftlichen Perspektive Anschlüsse für das frühpädagogische Praxisfeld. Demnach zeigten sich unter Rückgriff auf Schleiermacher Sinn und Funktion von Erziehung und Bildung stets zukunftsbezogen, obgleich das Zeitempfinden im frühen Kindesalter noch gegenwartszentriert sei. Zentrale Aufgabe der Früherziehung sei es daher, die Fürsorge für das Kind in seiner Gegenwart mit der Ermöglichung seines Anschlusses an die Erwachsenenwelt in der Zukunft auszubalancieren. Mit Blick auf die Dialektik von Nähe und Distanz in Anschluss an Nohl sei es deshalb die Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte, situationsangemessen Nähe zu ermöglichen und gebotene Distanz zu wahren, die Selbsttätigkeit und die Selbstbestimmung des Kindes zu unterstellen und zugleich von einem Mangel an Autonomie auszugehen.

ohne vorab selbst konkrete Lernarrangements für Kinder festzulegen. Die Eigenaktivität und Selbstbildung des Kindes werden so zur *Aufgabe* und *Anforderung* für die Fachkraft zugleich. Zusammengenommen resultiert daraus die Widersprüchlichkeit, auf das individuelle Kind fokussieren zu sollen und gleichzeitig das Kind über essentialisierende und verallgemeinernde Aussagen zu erfassen (vgl. Koch, 2020).

Anhand der nachfolgenden Passage aus der Beobachtung einer Kurssituation lässt sich rekonstruieren, wie zwei Referentinnen im Austausch mit den Teilnehmenden auf zwei unterschiedliche Facetten von Bildungskindheit rekurrieren. Zunächst wird die Vermittlung von schulvorbereitendem Wissen und Fertigkeiten hervorgehoben. In dieser Hinsicht erscheinen Bildungsprozesse formalisiert, systematisch und zielgerichtet in regulierten Bahnen durch altersspezifische Institutionen organisiert. Die Kursbegleitung führt in dem Verweiszusammenhang „Grenzsteine“ und „Entwicklungsmeilensteine“ an, womit auf eine Standardisierung von Bildung durch die Ergebnisvergleichbarkeit Bezug genommen wird. Im Verlauf des Gesprächs wird daneben über die Abgrenzung von Erziehung und Bildung ein weiterer Modus von Bildungskindheit relevant gesetzt. So orientiere sich Bildung an dem selbsttätigen, aktiven Agieren des Kindes und seinen Interessen.

*„Referentin: Und die Bildung, da geht's dann wirklich um die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten [Teilnehmerin: „Genau“]. Ne, was sollte ein Kind wissen, bevor es in die Schule kommt? Oder was sind so die Grenzsteine? Was gehört zur guten Entwicklung dazu? Was für Angebote macht ihr dem Kind, um bestimmte Entwicklungsmeilensteine dann eben auch zu bewältigen und zu erreichen, mhm.“ Die andere Referentin ergänzt dazu: „Mir ist an der Stelle auch noch einmal ganz wichtig, den Unterschied zwischen Erziehung und Bildung zu nennen, weil Erziehung ist ja etwas Aktives, also ihr versucht, dem Kind z. B. zu helfen, dass es sauber wird und dass es auf die Toilette geht oder dass es essen kann, dass es einen Löffel benutzen kann oder dass es in der Gruppe gut zurechtkommt. Und Bildung ist etwas, dass das Kind selbstständig wollen muss. Also ihr könnt ein Kind nicht bilden. Ihr könnt es nicht weiterbilden. Das kann es nur selbst. Und dafür könnt ihr nur Angebote machen, die interessant für das Kind sind, wo es sagt, hey, das sind meine Interessen, ich habe gerade Lust drauf, zu malen, aber ihr könnt das Kind nicht zwingen, zu malen. Also das geht schon, aber das wird es nicht freiwillig weiterverfolgen. Ne, also nur, dass dieser Unterschied klar ist. Also Erziehung ist etwas Aktives, was ihr beeinflussen könnt und die Bildung – ihr könnt Angebote machen, aber ob das Kind das nutzt, hängt vom Kind ab und ist superindividuell.“*

An dem Beobachtungsausschnitt wird deutlich, wie ‚das Kind‘ im Rahmen der Qualifizierung als Anlass gesetzt wird, ein verändertes pädagogisches Handeln zu autorisieren. So wird weniger Erziehung selbst als Bildungsanlass gerahmt, vielmehr fungiert eine ‚Aktiv-‘ und ‚Passiv-‘Konstruktion in Bezug auf das Handeln der Kindertagespflegeperson als Unterscheidungsfolie, mit der sich die Bereiche Erziehung und Bildung vermeintlich klar unterscheiden und erschließen lassen. Das ‚aktive‘ Erziehen wird im Sinne eines berechtigten Eingriffs in die kindliche Entwicklung dem ‚passiven‘ Begleiten von selbsttätigen Bildungsvorgängen des Kindes gegenübergestellt. Die Bereiche Hygiene, Ernährung und soziales Verhalten werden in dieser Hinsicht von individuellen ‚Interessen‘ unterschieden. Damit wird allgemein vorausgesetzt, dass Kinder im Rahmen dieser Unterscheidungslogik agieren und ein reflexives Selbst-Verständnis zu eigenen Vorlieben ausgebildet haben („hey, das sind meine Interessen, ich habe gerade Lust drauf, zu malen“).

Individuelle Vorlieben und eigenwillige Talente, die nach dem Prinzip der Freiwilligkeit und unabhängig von soziomaterialen Einflussfaktoren von Kindern verfolgt werden, sollen demnach neben dem oben aufgegriffenen schulvorbereitenden Wissen im Fokus der Bildungsbegleitung durch die Kindertagespflegeperson stehen. Aus dem Konzept der selbsttätigen Bildung des Kindes ergibt sich für eine daran orientierte Pädagogik die Aufgabe, Bildungsangebote, Gelegenheiten und Erlebnisse zu schaffen, welche die Interessen des Kindes fördern. Der autorisierte Zugriff auf das sich selbst bildende Kind ist folglich darüber vermittelt, dass dieses nicht von außen zugänglich ist und so primär die kindliche Individualität und Wahl anvisiert. Nicht das konkrete Lernen, sondern das allgemeine Ziel ‚Bildung‘ erlangt dabei als Ansatzpunkt

für das pädagogische Handeln Geltung. Dementsprechend werden die Facetten der sozialen (Peer-)Interaktion, der Sozialwerdung im Kontext der konkreten Betreuungssettings, ihrer materialen Bedingungen sowie generationale Abhängigkeitsverhältnisse in diesem Entwurf der Bildungs-kindheit dezentriert. Wie sich anhand der Beobachtungsauszüge weiter nachvollziehen lässt, erscheint ‚Bildung‘ als isolierte Aufgabe des einzelnen eigenwilligen Kindes. Demgegenüber ergibt sich in der Konsequenz der beschriebenen Bezugnahmen, dass ‚Soziales‘ primär in der Zielperspektive des erzieherischen Tätigkeitsbereichs verortet ist. Als Handlungsfeldkontext der Kindertagespflege ist Erziehung weniger selbst bildungsrelevant, als dass erzieherische Ansprüche auf Anpassungsleistungen des Kindes zum Maßstab der Bildung werden. Das auf die erwartete und normative Entwicklung hin ausgerichtete erzieherische Handeln steckt in dieser Hinsicht den Rahmen der Bildungs-kindheit ab.

Im nachfolgenden Beispielauszug wird dieser Bezug auf das Bildungs-kind und daraus abgeleitete Anforderungen an die pädagogische Bildungsbegleitung seitens der Kindertagespflegeperson von einer Kursbegleitung am Beispiel ‚Schule‘ elaboriert. Die Orientierung an den einzigartigen Bedürfnissen der Kinder sowie ihre Selbstständigkeit erfordern demnach ein individuelles Maß, das die standardisierte Lern- und Bildungskontrolle über schulische Testverfahren flexibilisiert. Das ‚Neue‘ der Pädagogik wird damit auch am formalisierten Lernort der Schule vorausgezeichnet. Trotz gleicher Lernanforderungen würden an die individuellen Bedürfnisse der Kinder angepasste Verfahren zu „besseren Voraussetzungen“ für Bildungserfolge führen.

*„Die Referentin überträgt dieses Beispiel auf die kindliche Entwicklung und die Individualität von Kindern: „Wenn wir das jetzt mal so übertragen, ist es ja bei uns ganz genauso. Also in der Schule ist das ja nun mal so, ne, alle kriegen die gleiche Klassenarbeit und den gleichen Test und müssen die gleiche Aufgabe quasi bewältigen und alle werden gleich behandelt. In der Regel, es gibt mittlerweile ja auch schon Abweichungen davon und bessere Voraussetzungen für Kinder, die offiziell bestätigt haben, dass sie einen Integrationsstatus haben oder sowas, ne, das gibts – oder bestimmten Förderbedarf. Aber das ist damit gemeint, ne, das wir nicht alle Kinder gleich behandeln. Sie haben den gleichen Wert, alle haben den gleichen Wert. Aber dennoch müssen sie auch unterschiedlich behandelt werden, weil Kinder, die Schwierigkeiten haben zu laufen und ein anderes Kind, was genauso alt ist, kann schon laufen, das andere Kind braucht einfach mehr Unterstützung. Also das kann man auch gar nicht gleich behandeln und soll man auch gar nicht, genau.“*

Die unterschiedliche ‚Behandlung‘ der Kinder ist demnach über die Zielperspektive verbesserter Lern- und Bildungserfolge autorisiert. Am Bildungs-kind und seinen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird die pädagogische Perspektive auf die Ermöglichung einer je individuellen Bildung eingefordert. Das formalisierte Bildungssetting Schule dient insofern als Beispiel für einen reformierten Bildungszugang, für den das Erkennen individueller Förderbedarfe als relevanter Faktor für kindlichen Bildungserfolg markiert ist. Implizit sind Kindertagespersonen somit aufgefordert, die Voraussetzungen des Kindes im Sinne einer neuen Pädagogik flexibel in die Gestaltung von Bildungsgelegenheiten im Kontext der Kindertagespflege zu überführen. Letztlich wird ein Plädoyer dafür entworfen, im Rahmen der Eigensinnigkeit von Bildungs-kindheit den Akteur\*innenstatus und die Position des Kindes als Ankerpunkte einer pädagogischen Haltung anzuerkennen. Die normative Skalierung der kindlichen Entwicklung über das Alter und daran orientierte Maßnahmen sind dementsprechend nur bedingt als Orientierungsfolie für das pädagogische Handeln geeignet. Wie genau die ‚Ungleichbehandlung‘ als Ausdruck der individuellen Bildungsförderung und „Unterstützung“ im Kontext der Kindertagespflege jedoch praktisch aussieht und realisiert werden kann, bleibt an dieser Stelle offen.

Im folgenden Ausschnitt eines Qualifizierungskurses wird diesbezüglich deutlich, wie die Bildungsgestaltung als pädagogische Aufgabe über spezifische Alltagsbedingungen der Kindertagespflege vermittelt wird. Bedürfnisorientierte ‚Bildung‘ und die Möglichkeiten des darauf ausgerichteten pädagogischen Handelns erscheinen als Effekte eines „Dazwischen“ von Alltagsstrukturen.

„Die Referentin meint dazu: „Es ist immer ein Spagat. Ihr habt einen Tagesablauf, ne? Den haltet ihr ein. Ihr müsst kochen, ihr müsst mal aufs Klo, ihr habt euer Angebot, ihr habt die Tagesstruktur, die ihr einhaltet. Und dazwischen dann wirklich das gute Maß für jedes Kind zu finden, ne, das ist die Hauptsache.“ Eine weitere Teilnehmerin schließt daran an: „Ich glaube aber selbst, wenn es eine gleiche Altersgruppe ist, ich glaube ja natürlich prinzipiell sollte man jeden Menschen, jeden der vor einem sitzt, ob klein, ob groß, gleich behandeln, man kann es aber im Praktischen nicht immer. Also ich glaube, dass man selbst die Kinder nicht immer gleich behandeln kann. Weil es ist so – also für mich ist das sinnfrei, weil jeder Tag ist anders, jede Situation ist anders und man hat ja doch dann das Kind, was dann sich vielleicht schneller beruhigen lässt oder. Also vom Prinzip her ja, aber in der Praxis eigentlich nicht umsetzbar, wenn man ehrlich ist.“ Die Referentin nimmt darauf Bezug: „Wichtig ist, dass du anerkannt, dass jedes Kind die gleichen Chancen und Möglichkeiten auch entwickelt haben sollte [Teilnehmerin: „Das ja, das ja.“] und dann ist es, hast du so schön gesagt [Blick zur ersten Teilnehmerin], an den Bedürfnissen auch orientiert, ne.“ Eine weitere Teilnehmerin ergänzt: „Nicht nur Chancen, sondern natürlich auch Gebote und Verbote. Weil es gibt ja Gesetze oder einfach Regeln – ein Regelwerk, das ist und bleibt für alle gleich. Und das ist klar, dass das für einen Einjährigen anders ist als für einen Fünfjährigen. Wie bei den eigenen Kindern, wenn man einen Dreizehnjährigen hat und einen Dreijährigen, die dürfen nicht gleich lang aufbleiben. Aber von außen diese Regeln sollten natürlich für alle gleich sein [mehrere stimmen zu], weil sonst hast du ja irgendwann Lieblinge und das ist verheerend. [erste Teilnehmerin: „Nee natürlich!“] Und ansonsten finde ich, musst du natürlich auf jeden Menschen auch individuell verschieden eingehen.“

Anhand der Beschreibung eines Dialogs zwischen der Kursbegleitung und den Teilnehmenden lässt sich eine implizite Anerkennung der Strukturbedingungen von Kindertagespflege im Rahmen der Qualifizierung rekonstruieren. Bildung kann demnach lediglich zwischen Tagesordnungsstruktur und situativen Zwängen der Kindertagespflegeperson stattfinden. Die Tätigkeitsbedingungen in der Kindertagespflege relativieren folglich die Möglichkeiten der handlungspraktischen Bezugnahme auf das selbsttätige Bildungskind. Die individuelle Förderung des einzelnen Kindes stellt sich entsprechend als Aufgabe dar, die im Rahmen der alleinigen Tätigkeit als Kindertagespflegeperson austariert werden muss („Es ist immer ein Spagat.“). Innerhalb des Betreuungsarrangements und der darin gesetzten Abläufe kann und soll zwar das „gute Maß“ für die Förderung gefunden werden, die pädagogisch zu schaffenden individuellen Bildungsangebote und -gelegenheiten sind in ihrer Ausgestaltung jedoch durch die Strukturbedingungen mitbestimmt. Bildung kann dementsprechend stattfinden, wenn der Tagesablauf es zulässt.

Der normative Anspruch auf die Optimierung individueller Bildungsprozesse („gleiche Chancen und Möglichkeiten“) wird folglich im Kontext des Tätigkeitsfelds der Kindertagespflege und darin verorteten Alltagsroutinen zugleich aufrechterhalten und reformuliert. So wird im Zusammenhang mit erwarteten Einschränkungen hinsichtlich der Bedürfnisorientierung auf das einzelne Kind ein positiver Horizont gezeichnet, in dem pragmatische Lösungen gefunden werden können. Erzieherisches Handeln, etwa mit Blick auf die Tagesstruktur, wird im Zuge dessen jedoch nicht als möglicher pädagogisch relevanter Kontext bzw. als Aspekt der Bildungsbegleitung angesprochen, dieses bleibt als konstitutives Moment vorgelegt. Pädagogisch vorbereitetes Vorgehen wird über die Anrufung des Bildungskindes und subjektiven Relevanzsetzungen nur dort autorisiert, wo Organisatorisches nicht überwiegt. Die hochanspruchsvollen Alltagsanforderungen autorisieren folglich auch Begrenzungen hinsichtlich der Schaffung von Bildungsgelegenheiten sowie der Beobachtung der kindlichen Interessen.

Damit stellt sich die zentrale Aufgabe für das Praxisfeld, die Ansprüche auf die „neue Pädagogik“ im Kontext struktureller Rahmenbedingungen der Kindertagespflege auszuhandeln. Entsprechend klingt an, dass ein Grenzmanagement hinsichtlich der organisatorischen Vereinbarkeit von Aufmerksamkeit für die individuellen Bildungsprozesse und dem Agieren innerhalb der Strukturbedingungen der Kindertagespflege notwendig ist. Im Rahmen dieser ambivalenten Erwartungen soll man zum einen der Konzeption von ‚Eigensinnigkeit‘ des Kindes gerecht werden, zum anderen besteht praxisbezogene Anerkennung da-

rüber, dass man sich diese vor dem Hintergrund der strukturellen Voraussetzungen nicht ‚leisten‘ kann. Dementsprechend wird in der Fortbildungsarena des Kurses zwar auf die normative Bildungs-kindheit (im Sinne des Situationsansatzes) programmatisch Bezug genommen. In der dort aufgerufenen Chiffre des ‚Dazwischen‘ ist jedoch angelegt, dass diese mit dem konkreten Tätigkeitsfeld oft unvereinbar sei und als „Spagat“ praktische Verfahrensweisen erfordere. In der Konsequenz kann dies bedeuten, dass der formale Förderansatz der Kindertagespflege sich auf den hegemonialen frühpädagogischen Diskurs richtet und gleichzeitig ein reflexives Wissen zu den widerstreitenden Anforderungen an Kindertagespflege als Praxisfeld noch nicht in den allgemeinen Diskurs um die Tätigkeitsbedingungen eingegangen ist.

Auf Basis der Beobachtungen verdeutlichen sich zusammengenommen Widersprüchlichkeiten in den Anforderungen an die Kindertagespflegepersonen und Erwartungen an ihre qualifizierte Tätigkeit insbesondere dort, wo ein je einzelnes Kind als ‚Bildungs-kind‘ mit individuellen, zu fördernden Voraussetzungen adressiert wird. Denn demgegenüber werden Kinder normativ als ‚Alltagslernende‘ dem Praxisfeld der Kindertagespflege zugeschrieben, in dem Kinder als Kinder einer kleinen, familienähnlichen Kindergruppe – und nicht als individuell zu förderndes Kind – betreut werden (vgl. Bundesverband für Kindertagespflege e. V., 2022; Heitkötter & Teske, 2014b; Alt et al., 2014). Während sich somit hinsichtlich der professionellen Bildungsbegleitung ambivalente Erfordernisse aus dieser mehrbezüglichen Verortung des Praxisfeldes ergeben, lässt sich an einem weiteren Ergebnisstrang aus den Beobachtungen aufzeigen, wie die Kindertagespflegeperson und ihre subjektiven Ressourcen als Schlüssel im Zugang zu dem Bildungs-kind und damit zur Alltagsbewältigung angerufen werden.

Am nachstehenden Beobachtungsausschnitt lässt sich zunächst nachzeichnen, wie im Rahmen eines Qualifizierungskurses die Gestaltung von kindlichen Bildungsprozessen und Anforderungen an die Kindertagespflegepersonen reflektiert werden. Die eigene Lernerfahrung und Bildungsbiografie einer Teilnehmenden dienen hier als Kontext einer erlebnisorientierten und auf Spaß ausgerichteten pädagogischen Haltung. Demnach stellt die emotionale Verbindung der Erwachsenen zum Bildungsinhalt im Sinne eines Angebots zugleich eine Brücke zum Bildungserfolg der betreuten Kinder dar.

*„So, und ich habe einfach überlegt: Was habe ich gemacht bisher, bevor ich als Kindertagespflegeperson gearbeitet habe? Und ja – ähm, erst mal bin ich in den USA geboren, das heißt, ich konnte schon immer Englisch. Ich habe mit sieben Deutsch gelernt. (...) Damals wurde man einfach in die deutsche Klasse gesetzt: So, mach! Und ich weiß noch der Lehrer damals [schwenkt den erhobenen Zeigefinger und imitiert strafende Geste,] und zeigte auf so einen Haken über seinem Pult. [Die Referentin: „ja“] So, ich habe nichts verstanden, nur: Ey du, aber dann häng ich dich da hin [mehrere lachen]. Aber ich habe Deutsch gelernt. So irgendwie reingeschmissen ins kalte Wasser. Und, ähm, deswegen versuche ich mit meinen Kindern da auch Englisch zu machen [Die Referentin: „ja“]. (...) Und die kennen die Sprachmelodie und die haben Spaß daran an der Sprache. Ähm, also das lasse ich ein bisschen mit einfließen (...) Die Referentin signalisiert daraufhin ihre Zustimmung („Ja, sehr schön, vielen Dank.“) und schaut zur nächsten Teilnehmerin.“*

Im Kontext der impliziten Annahme des sich „jederzeit bildenden Kind[es]“ (Koch, 2017, S. 185) setzt die Kindertagespflegeperson dem Beispiel nach selbst qua Reflexion ihrer eigenen Bildungserfahrung die Bedingung für den kindlichen Bildungserfolg. Anstatt einer drohenden und strafenden Haltung begründet der Anspruch auf niedrigschwellige Unterstützung in diesem Zusammenhang eine positive pädagogische Grundstimmung. Im Rahmen des „Stimmungsmanagements“ vollzieht sich Reflexion maßgeblich über die Revision der eigenen Haltung und Zuwendung gegenüber dem Kind. Dieses ist in seinen als fremd markierten Eigenarten zu akzeptieren und muss darin erschlossen werden. Demgegenüber wird die Fachkraft zum potenziellen Problemträger, dem es obliegt, eine emotionale Verbindung zum Kind herzustellen. Wie Sandra Koch (2017) dazu ausführt, stellt das generalisierte Kind hierfür oft einen Referenzpunkt dar, der in den naturalisierenden und essentialisierenden Ausformulierungen oft positiv konnotiert ist: „In den Fortbildungsveranstaltungen dominiert die Semantik der Wissbegier, Fantasie und Neugierde, mit der klar Stimmungen bzw. Haltungen bezeichnet sind, die als ‚bildungsförderlich‘ gelten“ (ebd., S. 188; Hervorhebung im Original).

Wie sich am dialogischen Verlauf an anderer Stelle zeigt, bewegt sich die im Rahmen der Qualifizierung zugeschriebene Verantwortung für das zu bildende Kind in einem Spannungsverhältnis zwischen Generalisierung und Individualisierung. Sich im Rahmen dessen in das eigensinnige Bildungskind einzufühlen, wird als Aufgabe einer affektiven Leistung deklariert.

*„Die Referentin erklärt weiter: „Es geht um das eigene Bild vom Kind, was du selbst hast. Es geht um deine Haltung. Und wenn wir noch eine Generation zurückgehen, ne, da waren ja noch andere Werte wichtig. Da waren Kinder ja eigentlich nicht gefragt. Die sind da irgendwie so nebenher dann großgeworden und da wurde das gemacht, was die Erwachsenen gesagt haben und gut und richtig fanden für die Kinder, ne. Und da sind wir ja jetzt auch in den Kindertageseinrichtungen weg von, dass die Kinder eben wirklich ganz individuell gefördert werden können. Und da ist es eben wichtig, die Kinder zu beteiligen und zu fragen und das kann ich aber nur, wenn ich eine Haltung dazu habe, wenn ich das gut finde, wenn ich das ok finde, ja. Und das gelingt aber nicht immer, also das hast – wenn ihr euch eine Verbundenheit erarbeitet, wenn ihr euch verbunden fühlt, wenn ihr seht, der hat Kummer und ich fühl mich verbunden, und wenn ich mich verbunden fühle, dann spüre ich auch den Kummer, ne, dann kann ich mich da hineinversetzen in das Kind. Aber wenn ich, wenn da – wenn ich sehe, das Kind hat Kummer und ich bin genervt und bin geschafft und so weiter, dann kann ich mich da nicht reinfühlen, ne, dann stört mich das. So und da geht’s auch so ein bisschen darum, wenn du eine Grundhaltung hast, ja, dich verbunden fühlen zu wollen mit dem Kind und dich mit dem Kind wirklich auf einer demokratischen Ebene zu treffen, dann wird’s dir auch im Alltag gelingen, ruhig zu bleiben und – und Lösungen zu finden, ne. Und es geht nicht darum, der weint die ganze Zeit, der bringt mich, äh ja, bringt mich an die Grenzen, die anderen Kinder weinen mit, ne, nicht darum, der ist schuld, sondern Lösungen zu finden. Wie kann ich das verändern, dass es uns allen gut geht, ne.“ Eine weitere Teilnehmerin äußert dazu: „Aber ich glaube, da müsste man auch, was heißt, müsste – aber ich finde, da sollte man auch wissen, welche Erziehung man selbst genossen hat [Die Referentin: „ja“]. Ob man das a) gut findet, b) ob man da mitgeht oder ob man c) das eben ändert. Ich meine natürlich, jede Generation hat so seine eigene Erziehung irgendwie mit sich, ne [Die Referentin: „ja, genau“]. Ich kenn das auch, das, was Mama, Papa, Oma, Opa sagen, ist halt quasi fast gesetzt, so [andere Teilnehmerin: „Nicht quasi. War!“]. Und ich denke mir so, nee, ich meine nur, weil eben eine kleine, ich meine, wenn ich mir meinen Sohn ansehe – er wird im Oktober vier, wenn er sagt nein, dann ist das für mich halt ein Nein in dem Moment [Die Referentin: „ja“] und nicht, du musst jetzt, ne. Ich glaube, da soll man wirklich selber auch wissen, wo man herkommt, wo die Wurzeln bei einem selber liegen und ob man das wirklich für gut befindet oder erachtet, ne [andere Teilnehmerin: „Selbst reflektieren.“].“*

In der Beobachtungssequenz werden vielschichtige Anforderungen an die Kindertagespflegeperson als affektive Leistungen adressiert, die den Bildungserfolg des individuellen Kindes sicherstellen sollen. Als zentrales Moment wird hierfür eine eigene, ruhige Haltung entworfen, die Voraussetzung für die Verbundenheit mit den Kindern sei. Den Kindern nah sein, sich hinein spüren und wahrnehmen können, was Kinder brauchen, stellen demnach pädagogische Handlungserfordernisse seitens der Kindertagespflegeperson dar, mit denen der (bildungsbezogene) Alltag bewältigt und „Lösungen“ gefunden werden sollen. Weiterhin wird die Verbundenheit mit allen Kindern als Bedingung für den eigenen Betreuungserfolg konstruiert. Als Anspruch an die Kindertagespflegeperson wird dabei einerseits eingefordert, die eigene affektive Verortung situativ steuern und situationsangemessen einsetzen zu können, etwa wenn Kinder weinen. Andererseits wird die Relevanz betont, Kindern im Sinne ihrer Akteur\*innenschaft und damit verknüpften Stimmrechten auf Augenhöhe zu begegnen sowie sie individuell anzuerkennen. Das Motiv der individuellen Förderung überlagert folglich auch an dieser Stelle die Zwänge der Kindertagespflegeperson. So bleibt die Verbindung zum Kind losgelöst von der Tagesstruktur und bildungsbezogenen Gestaltungsaufgaben. Auch andere Kontexte wie Peererfahrungen oder die materielle Ausstattung der Kindertages-

pflegestelle werden nicht aufgerufen bzw. ausgeblendet, was den Bildungserfolg auf die Kindertagespflegeperson und ihr körper-leibliches Dasein und Agieren zuspitzt und diesen verantwortet.

Das Bindungshandeln („sich reinfühlen“) erscheint folglich als Voraussetzung für den Bildungserfolg des Kindes. Kinder müssen sich demnach ernst genommen und verstanden fühlen, um den eigenen Bildungsbewegungen nachgehen zu können. ‚Bindung‘ trägt damit die Funktion der Bildung, wobei die Qualität seitens der Erwachsenen verinnerlichteten Verbindungen als Faktor herausgestellt wird, der sich auf die Bildungsinteressen des Kindes auswirken mag. Wenn es der Kindertagespflegeperson etwa gelingt, in krisenhaften Momenten ruhig zu bleiben und das Kind nicht (unbewusst) als Störer\*in eigener Prinzipien zu verstehen, kann die Bindungsqualität gesichert werden. Die Erwachsene nimmt somit durch ihr leibliches Spürvermögen eine bedeutende Rolle ein, weil der Bildungserfolg des Kindes im Wesentlichen von der Gestaltung des Alltags und dem bereits aufgegriffenen Stimmungsmanagement abhängt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ausklammerung der erzieherischen Bezugnahme auf das Kind, wie sie mit den angeführten Beispielen im Kontext von Bildungsgestaltung deutlich wird, von Ansprüchen an die erzieherische Kompetenz der Kindertagespflegeperson – etwa sich einfühlen zu können – überlagert ist. Im Rahmen dieser affektiven Leistungen stellen Empathie und andere subjektive Ressourcen notwendige Qualitäten dar, um Kindern Bildung zu ermöglichen und das Spannungsfeld zwischen dem selbsttätigen Bildungschild und den strukturellen wie organisatorischen Bedingungen des Kindertagespflegealltags zu bewältigen (vgl. Kapitel 5.2.4). Letztlich ergeben sich damit zwei Aufgaben in der Bezugnahme auf das Kind: Innerhalb der Tagesstruktur müssen Momente für Bildungschildheit ausgemacht und abgewogen werden; zudem sind für jedes individuelle Kind optimale Bedingungen für die je individuelle Bildungschildheit zu schaffen. Der offene und unbestimmte Kindheitsentwurf, der dem zugrunde liegt, führt im Zusammenhang mit der Anbindung an fachwissenschaftliche Versatzstücke, wie sie im Rahmen der Bildungsprogrammatisierung der Kindertagesbetreuung z. B. mit Bezugnahmen auf kindliche Agency-Ansätze aufgegriffen werden, möglicherweise zu einer Überbetonung der pädagogischen Handlungsfähigkeit im Feld der Kindertagespflege.

## Impulse für die Qualifizierungspraxis

Im Hinblick auf die Dimension ‚pädagogische Bezugnahmen auf das Kind‘ sind die Referent\*innen der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen herausgefordert, komplexe und zum Teil widerstreitende Konstruktionen von Kind-Sein und Kindheit(en) in gegenwärtigen Fachdiskursen und gesellschaftspolitischen Strömungen zu differenzieren. Hierzu gehört es zum einen, diskursive Bezugnahmen auf Kinder und Kindheit(en) vor dem Hintergrund ihrer Genese in unterschiedlichen akademischen Disziplinen (u.a. Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaften) einzuordnen. Zum anderen ist der fachwissenschaftliche Kanon der Kindheitstheorien, im Kontext der pädagogischen Anforderungen in der Fachpraxis der Kindertagespflege im Sinne der daraus zu erfolgenden professionellen Anforderungen zu übersetzen. Dies bedeutet, die Ambivalenzen und Widersprüche der gegenwärtig vorherrschenden Kindheitsdimensionen im Rahmen der Qualifizierung als solche zu thematisieren.

An diesem Kapitel, welches das Verhältnis von pädagogischem Handeln und der Bezugnahme auf Bildungschildheit aufgreift, werden die durch Referent\*innen zu vermittelnden Spannungsfelder besonders deutlich. So zeigt sich, dass einerseits Fachdiskurse um Kinder als eigenständige Akteur\*innen und kindliche Handlungsfähigkeiten in die Qualifizierungsformate hinsichtlich der Bildungsgestaltung durch Kindertagespflegepersonen einfließen und rezipiert werden. Andererseits werden Kinder als Lernende spezifischer Wissensdomänen adressiert, die didaktisch-vermittelnde, schulvorbereitende Kompetenzen seitens der Erwachsenen erfordern. Der gleichzeitige Fokus auf die kindliche Selbstbildung und die angeleitete Wissensvermittlung wie auch die individuellen Vorlieben und zugleich universellen Bildungsansprüche des Kindes zieht je andere pädagogische Handlungsimplicationen nach sich. Hier verdeutlicht sich die Aufgabe, die Rahmenbedingungen und unterschiedlichen Zwecksetzungen der jeweiligen Bildungsbezüge zu bestimmen und pädagogische Handlungsanforderungen in ein Verhältnis zu den spezifischen Ressourcen und materialen Voraussetzungen des Betreuungssettings Kindertagespflege zu setzen. Bildungspädagogische Konzepte, die für die Betreuungsarbeit in Teams entwickelt wurden, sind etwa nur begrenzt für die Kindertagespflege anwendbar.

### 5.3.3 | Kinder als Entwicklungs- und Bindungskindheiten

Für die folgenden empirischen Analysen ist es vor dem oben skizzierten Hintergrund von Bedeutung, jene sozio-kulturellen Muster von ‚guter‘ Erziehung zu entschlüsseln, in die Kinder als Kinder bestimmter institutioneller Ordnungen einrücken. Analytisch bedeutsam ist also die Perspektive, auf welche Weise und über welche thematischen Bezugnahmen Kinder pädagogisiert und zu Adressaten einer frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung werden. Deutlich tritt der Entwurf eines Kindes hervor, das im Modus von Beziehung, Bindung und seiner Entwicklungsförderung pädagogisch zugänglich bzw. pädagogisch zu behandeln ist. Diese Zieldimensionen eines sicher gebundenen und beziehungs-fähigen bzw. – aufgrund seiner entwicklungsbedingten Konzeptualisierung – erziehungsbedürftigen Kindes werden zur Norm und autorisieren spezifisches pädagogisches Handeln, wie an den folgenden Auszügen aus dem Datenmaterial gezeigt werden soll. Im Gegensatz zur Anrufung bestimmter „bildungsförderlicher“ Umwelten und Atmosphären (vgl. Koch, 2017, S. 188) dominieren im Folgenden in diesem Phänomen Bezugnahmen auf das Kind in einem kollektiven Verständnis: Eingebunden in ein mechanisches Verständnis von Erziehung schwindet damit tendenziell das Bild eines individuellen und eigensinnigen Kindes, wie beispielhaft im folgenden Protokollauszug sichtbar wird.

*„Die Referentin fährt fort, weitere inhaltliche und didaktische Programmpunkte zu erläutern, und geht dann auf das Thema Bindung ein: „Ist eine sichere Bindung da, das weiß man heutzutage, das ist ein Joker fürs ganze Leben, fürs ganze Leben. Die sichere Bindung ist ein Joker für die emotionale Entwicklung, die körperliche Entwicklung, fürs Immunsystem (...). Also das weiß man, dass Bindung sowas Grundlegendes ist, und deshalb fangen wir (...), damit an.“ Die andere Referentin geht zu den Fenstern und lässt die Rollos herunterfahren, womit der Raum abgedunkelt wird, und setzt sich mit Blick auf ein Laptop zurück an ihren Platz hinter dem Lehrerschreibtisch. Ein YouTube-Fenster wird auf dem weißen Feld vor der Tafel sichtbar. Der ca. 5-minütige Film startet. Gezeigt wird ein Info-Film im erklärenden Lehr-Stil – immer wieder werden kleine Animationen und Grafiken gezeigt. Es geht um unterschiedliche Bindungstypen, die anhand von typisierten Kind-Charakteren veranschaulicht werden. Sprecher: „Menschen, die sicher gebunden sind, haben größeres Vertrauen, können mit anderen Bindungen eingehen und sind dadurch im Leben erfolgreicher. Es gibt eine Art von sicherer Bindung und drei Arten von unsicheren Bindungen. (...)“ In der Quintessenz des Filmes wird das Verhalten von Menschen über unterschiedliche Bindungstypen determiniert und in ein festes Weltbild eingeordnet, der Film schließt: „Diejenigen, die sich unsicher fühlen, verstehen sich selbst vielleicht nicht ganz. Um herauszufinden, wer sie sind und was sie fühlen, müssen sie möglicherweise weit in die Vergangenheit zurückkehren.“ Die Referentin setzt ein: „Super, danke. Da braucht man nicht viel dazu zu sagen. Und das wird auch immer mehr erkannt, diese psychosomatischen Erkrankungen, dass es auch mit der Bindung zusammenhängt. (...) Das war so der Einstieg für heute.“*

In dieser Beobachtungssequenz, in der ein kurzer Film über die Bedeutung frühkindlicher Bindungserfahrungen für den Verlauf des weiteren Lebens vorgestellt wird, zeigt sich eine universalistische Adressierung von Kindern, die über eine ‚gelingende‘ Bindung auf ihre Identität als Entwicklungskindheit festgelegt werden. Auf diese Weise positionierte Kinder setzen das Wesen des Kindes über wissenschaftlich gesichertes Wissen darüber, was das Kind benötigt (hier: Bindung und Beziehung) voraus, während seine Bestimmung als eigensinniges, fremdes, individuelles Kind in den Hintergrund rückt. Damit wird ‚das Kind‘ als eine einheitliche soziale Gruppe primär über bindungstheoretisches Wissen in der Position als angewiesen kollektiviert, das als fraglos gültiges Begründungsmoment seiner epistemischen Festlegung hervortritt, indem diese Setzung als wissenschaftlich erwiesen und damit nicht verhandelbar zur Darstellung

gebracht wird<sup>29</sup>. Die Bezugnahme auf die Konstruktion des Kindes als ‚sicher gebunden‘ autorisiert damit selbstredend den favorisierten pädagogischen Handlungsmodus in den Kindertagespflegestellen.

Erziehungswissenschaftlich fokussiert, fällt vor allem die Ausklammerung einer über Dialektik bestimmten Ratifizierung pädagogischer Prozesse und ‚Zugriffsmöglichkeiten‘ auf Kindheit auf, während die Wirksamkeit einer durch ‚sichere Bindung‘ proklamierten Erziehung als nachhaltiges Humankapital („ein Joker fürs ganze Leben, ..., für die emotionale Entwicklung, die körperliche Entwicklung, fürs Immunsystem“) präsentiert wird. Als Aufgabe einer institutionalisierten frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung – so dokumentiert sich in diesem Ausschnitt – ist ein solcher Entwurf in zweifacher Hinsicht problematisch: Zum einen setzt er das erziehungswissenschaftliche Dual von ‚Aneignung und Vermittlung‘ insofern voraus, als dass davon ausgegangen wird, dass ‚sicher gebundene‘ Kindertagespflegepersonen auch zu ‚sicher gebundenen‘ Kindern beitragen<sup>30</sup>. Damit würde pädagogisches Handeln zwangsläufig autorisiert sein, auf ein solches Muster von Kindheit wirken zu sollen, was das Kind über eine positiv zu gestaltende Bindung im Muster eines ‚Becomings‘ bestimmt. Zum anderen wird Erziehung gewissermaßen kontextlos als generalisierte Aufgabe einer ‚allgemeinen Menschenbildung‘ entworfen. Damit kommen der einzelnen Kindertagespflegeperson als höchstpersönlicher Rollenträgerin ihrer Kindertagespflegestelle die diesem Entwurf zugrundeliegenden pädagogischen Aufgaben zu. Vor dem Hintergrund des diesem Protokollauschnitt immanenten Gefahrenentwurfs, der im Falle eines Scheiterns des Bindungsaufbaus zwischen Kindertagespflegeperson und Kind zum Scheitern des Lebensentwurfs des Kindes führe, dokumentiert sich das Konzept von ‚Bindung‘ im Kontext der Kindertagespflege selbst als gefährdet: Das Fehlen einer solchen interpretativen Kontextualisierung der pädagogischen Norm (‚Bindung‘) in Bezug auf die praktischen Bedingungen ihrer Umsetzung in den Kindertagespflegestellen verweist damit besonders im Zuge einer sich als kompetenzorientiert verstehenden Qualifizierung auf die Bedeutung einer reflexiven Auseinandersetzung des ‚epistemischen Konstrukts‘ Kindheit.

Die in diese Praxisformation eingeschriebene Doppelfunktion von ‚Bindung‘, die zugleich als Ziel und Mittel von pädagogischer Praxis in Stellung gebracht wird, macht die Pädagogisierung des kindlichen Entwicklungsdispositivs deutlich. Diese Orientierung wird auch in der folgenden Beobachtungssequenz sichtbar.

*„Referentin: Und jetzt schauen wir in die Erziehung. Einfach nochmal 5, 6 Minuten über eine Studie in England. (...) Ein guter Einstieg für heute, wie wichtig Erziehung ist.“ Die Referentin startet ein weiteres YouTube-Video. In diesem berichten Wissenschaftler\*innen und Zeitzeug\*innen von einer britischen Langzeitstudie zur Gesundheit und Entwicklung von Kindern, zwischendurch werden immer wieder historische Aufnahmen aus dem Nachkriegskontext gezeigt. Im Kern des Clips geht es um die Wirkung sozialer Maßnahmen auf den „Erfolg“ von Menschen. Armutsverhältnisse seien hier zwar bestimmend, doch engagierte Eltern seien in der Lage, das Armutsrisiko der Kinder zu relativieren. Erfahrungen der frühesten Kindheit prägten den Lebensweg ganz entscheidend. Am Ende des Filmes setzt sich die Referentin zurück an ihren Platz vor der Tafel und sagt: „Gibts auch nicht so viel zu sagen. Das Thema Bildung war nochmal da, was immer in der Diskussion ist, dass Kinder aus wohlhabenden Verhältnissen bessere Bildungschancen haben, da brauchen wir nicht lang drüber reden.“*

Über eine britische Studie zu den Auswirkungen einer ‚guten‘ Familienerziehung auf die Entwicklung eines Menschen („Erfolg“) wird die Bedeutung von „Erziehung“ vorgestellt, die als „Erfahrungen der frühesten Kindheit“ den weiteren Lebensweg „ganz entscheidend“ prägen würden. Im negativen Horizont einer Kindheit in Armut vermag (Familien-)Erziehung eine Wende im Entwicklungsverlauf des Kindes zu vollbringen, wenn sie „engagiert“ sei. Damit wird auf das Kind im doppelten Sinne pädagogisch Bezug genommen, da es

<sup>29</sup> Unter Rückgriff auf Foucault verweist in diesem Zusammenhang Sascha Neumann (2018a) auf den Begriff der ‚assertorischen Setzung‘, mit dem Formulierungen in frühpädagogischen Aussagen über das Kind einen Charakter aufweisen, „die nahezu unbefragbare Plausibilitäten transportieren und in ihrer Voraussetzungshaftigkeit kaum mehr plausibilisierbar sind. Sie tragen damit nahezu dogmatische Züge“ (ebd., S. 43).

<sup>30</sup> Vgl. für einen Überblick zu dieser Debatte Belsky et al., 2020; Ahnert, 2019.

über die Wirksamkeit und Notwendigkeit von Erziehung positioniert ist. Das überbietet Aufmerksamkeit und Zuwendung durch die Kindertagespflegeperson über die Begleitung der Entwicklung in der Lebensphase in der Kindertagesbetreuung und weitet die Bedeutung dieser auf die gesamte Biografie aus. Auch die Rolle der nachfolgenden Bildungsinstitutionen wird tendenziell ausgeblendet. Als zugleich fragil und formbar tritt das Kind – noch stärker als im Entwurf oben – als ein vom erzieherischen Rahmen abhängiges Wesen in Erscheinung, das seine positive Entwicklung einer pädagogisch verpflichteten („engagierten“) Erwachsenenwelt zu verdanken hat, in der Bindung und Erziehung einseitig durch die erwachsene Person zu erfolgen haben. Über eine so positionierte und adressierte Kindheit dokumentiert sich eine Erziehungserwartung an die Praxis von Kindertagespflegestellen mit signifikanten Verantwortungszuschreibungen an Kindertagespflegeperson hinsichtlich ihrer Erziehungswirksamkeit.

Auch wenn in dieser Sequenz offenbleibt, auf welche Weise Erziehung ihre Wirkung entfalten kann und inwieweit die hier präsentierte Familienerziehung hinsichtlich ihres Ziels und ihrer Funktion auf institutionelle Angebote der Erziehung (hier: Kindertagespflegestellen) übertragen werden kann, wird deutlich, wie darüber eine als ‚Förderung‘ sich verstehende frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung autorisiert wird: Erziehung wird zur begrifflichen Chiffre, die Förderung der den Kindertagespflegestellen anvertrauten Kinder ‚engagiert‘ zu betreiben, da nur dann ‚Wirkung‘ zu erwarten sei. Die praktischen Bedingungen einer solchen Herstellungsleistung in den Kindertagespflegestellen werden hingegen nicht thematisiert („Gibts auch nicht so viel zu sagen“). Mit dieser apodiktischen Setzung zum Wirkzusammenhang von Erziehung wird das Kind unmittelbar positioniert als Zielobjekt pädagogischer Maßnahmen, was es im Muster einer förderungsbedürftigen Kindheit erscheinen lässt. Diese Orientierung dokumentiert sich auch im folgenden Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll. Spezifisch zeigt sich, dass hier das Alter der Kinder sowie Konzepte zu ihrem Entwicklungsstand die pädagogischen Maßnahmen hinsichtlich der legitimen Regeln, Normen und Grenzen autorisieren<sup>31</sup>.

*„Referentin: Also ich find's problematisch, wenn ganz kleine Kinder in Konfliktgesprächen sich dann erklären müssen, weil die wissen gar nicht – die sind noch gar nicht in der Lage, das zu verstehen, wenn es um Konflikte geht, die z. B. mit der Buddelschippe oder mit der Hand oder mit Beißen oder so ausgetragen werden. Weil das einfach die Art ist des Kindes, etwas zu zeigen, und da seid ihr auf alle Fälle unterstützend da. Also ich kenne es von Kolleginnen, die dann sagen: „Entschuldige dich!“ oder sowas. Also es ist einfach so, dass die Kinder einfach von der kognitiven Entwicklung und einfach von der Gefühlsentwicklung auf der Verhaltensebene das alles noch gar nicht können. Die verstehen das einfach noch nicht. Und da ist es wichtig, dass ihr unterstützend seid.“*

In dieser Sequenz wird anhand von Konflikten im Kleinkindalter („mit der Buddelschippe oder mit der Hand oder mit Beißen“) auf die Notwendigkeit einer „unterstützenden“ erzieherischen Intervention aufmerksam gemacht, die im negativen Horizont von falschen Erwartungen („Entschuldige dich!“) an das kognitiv und emotional noch unreife Kind („die wissen gar nicht“; „gar nicht in der Lage, das zu verstehen“; „und einfach von der Gefühlsentwicklung auf der Verhaltensebene das alles noch gar nicht können“) entfaltet werden. Im Anschluss an klassische entwicklungspsychologische Modelle werden Kinder als wissbares Wesen („artspezifisch“) verobjektiviert und im Sinne des kindlichen Entwicklungsparadigmas zur Referenz des legitimen pädagogischen Handelns.

Mit dem Verweis auf die altersbedingte Unreife von Kindern steht dementsprechend zwar nicht dezidiert die Einübung spezifischer sozialisationsrelevanter Handlungsmaximen im Vordergrund, die im Modus einer ‚Zeigepädagogik‘ sozial erwünschtes Verhalten hervorbringen soll. Mit dem Hinweis auf den Handlungsauftrag „unterstützen“ sind Kinder jedoch klar positioniert als Kinder erzieherischer Aufgaben und damit in einem kollektiv zugeschriebenen Muster einer generationalen Differenz – und nicht etwa kulturell-ethnische Differenzierungen zwischen Kindern. Das ‚Bildungskind‘ steht damit nicht im Zentrum der Bezugnahme, sondern Individuen, die innerhalb von Grenzen der Selbstbildung agieren, an diesen (Sozial-) Erziehung als legitimes Eingreifen ansetzt. Entsprechend werden Vergesellschaftungsaufgaben und

31 Vgl. hierzu auch Farrenberg, 2018, S. 147f.

die Sozialwerdung als Grenzen von ‚Bildungskindheit‘ entworfen und für den Einsatz des Erzieherischen gerechtfertigt. Die Sozialwerdung bedarf demnach der Erziehung und ‚unterstützender‘ pädagogischer Lösungen – im Gegensatz zur Bedeutung des Sozialen zwischen Kindern als Praxis ihrer Vergesellschaftung. Auch hier handelt es sich um einen Gegenentwurf von ‚Bildungskindheit‘, die auf das Bild des eigensinnig im sozialen Gefüge agierenden Kindes rekurriert, das es professionell zu beobachten gilt. Ähnlich wie schon zuvor bleibt mit der begrifflichen Kategorie des ‚Unterstützens‘ der konkrete pädagogische Auftrag offen, das heißt, die Frage, was unterstützt werden soll und was die Aufgabe der Kindertagespflegeperson ist (vgl. Kapitel 5.2.4). Es klingt lediglich an, dass kein erklärendes („die verstehen das einfach noch nicht“) oder moralisch orientiertes Vorgehen bzw. eines, das die Kinder den Konflikt selbst austragen lässt, hier ansetzt.

Deutlich wird hingegen die allgemeine pädagogische Erwartung, Kinder als Adressat\*innen einer über Entwicklungskindheit bestimmten Pädagogik zu behandeln. Wie sich auch in der folgenden Sequenz zeigt, autorisiert dieses Leitbild – wenn auch abstrakt über die Kurzvorstellung von pädagogischen ‚Klassikern‘ – einen legitimen Handlungshorizont für die Erziehungswirklichkeit für die Praxis von Kindertagespflegestellen.

„Nach 5 weiteren Minuten steht die Referentin auf und zieht ein Flipchart aus dem hinteren Bereich in die Mitte der Unterrichtsfront und schlägt das erste Blatt um. Zu sehen ist nun die Überschrift „Pädagogische Konzepte“, unter der in sechs Spiegelstrichen die Namen und Lebensdaten von Klassikern der Pädagogik zu sehen sind (Reihenfolge: Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Emmi Pikler). Im Folgenden rund 15-minütigen Monolog stellt die Referentin die aufgelisteten Personen vor, indem sie auf die biografischen Lebensumstände, bedeutsamen Werke und von ihr selektierte zeitgeschichtliche Aspekte eingeht. Während des Vortrags schauen die Teilnehmer\*innen weitestgehend interessiert auf die Kursbegleitung und geben vereinzelt Kommentare ab oder stellen Verständnisfragen. Die zweite Referentin ergänzt an einigen Stellen: „Damals hat man die Kinder ins Heim gegeben. (...) Mit dem Buch Emile hat Rousseau versucht, dieses Idealbild zu schaffen, was ist Erziehung und was ist veranlagt.“ Die Referentin geht nun auf Pestalozzi ein: „Schweizer Pädagoge und Wegbereiter der allgemeinen Pädagogik für den Menschen (...) Und ganz wichtig ist nochmal Kopf, Herz und Verstand [korrigiert später: „Hand, Herz und Hand“]. Nach weiteren historischen Ausführungen und Anekdoten aus dem Leben von Fröbel und Montessori geht die Referentin auf Rudolf Steiner und die von ihm eingeführten Konzepte ein. „Alle diese Pädagogen kann man sagen, waren Reformpädagogen. (...) Es war immer auch der Zeitgeist. (...) So ist 1919 die erste Waldorfschule entstanden. (...) Seine Anthroposophie sagt, wir sind nicht nur der Körper alleine, also auch hier nochmal Geist, Seele und Leib. Das hat er stark reingebracht.“ Die Referentin geht weiter auf die Verbreitung der Waldorfschulen, der Homöopathie, Ganzheitlichkeit und Naturpädagogik ein und bewertet dies immer wieder als „toll“ und „wertvoll“. Die Referentin beendet ihren Exkurs: „Also das wären die pädagogischen Konzepte, einfach in Abgrenzung zu den Erziehungsstilen, um zu sehen, wie sich das geschichtlich entwickelt hat.“ Die zweite Referentin übernimmt die Vorstellung des Lebens von Emmi Pikler und geht auf deren Biografie, zeitgeschichtlichen Kontext sowie die Konzepte der Achtsamkeit und Ganzheitlichkeit ein.“

Die hier ausführlich behandelten pädagogischen Konzepte können als Versuch einer Essentialisierung und Verallgemeinerung des Kindes gefasst werden, um damit Orientierung für pädagogisches Handeln zu erzeugen. In der vortragsähnlichen Präsentation, in der – ideen- und personengeschichtlich kontextualisiert – für die Frühpädagogik bedeutsame Konzepte vorgestellt werden, kann das in diesem Entwurf bisher herausgearbeitete Muster von Kindheit wiedergefunden werden. Auch hier wird das Kind kollektiv positioniert und löst so einen pädagogischen Handlungsauftrag aus – auch wenn die einzelnen Ansätze

konzeptionell zu inhaltlich anderen Aussagen kommen mögen<sup>32</sup>. Mit dieser Vorstellung der generational strukturierten Erziehungskonzeptionen wird – trotz ihrer unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen – Kindheit als kollektiv pädagogisiert entworfen. Dass es dabei nicht um die orthodoxe Setzung einer spezifischen pädagogischen Norm geht, zeigt sich daran, dass Erziehung als sozial-historisch bedingte Kategorie verhandelt wird, die verschiedene Normen und Methoden „geschichtlich“ unterschiedlich hervorbringen. Deutlich wird auch in dieser Sequenz, dass Kindheit nicht im Kontext ihrer spezifischen Betreuungswirklichkeit als Kind der Kindertagespflege thematisiert wird, sondern als pädagogisches Kind mit konzeptionellen Erwartungen an seine allgemein ‚gute‘ Entwicklung – jenseits seiner spezifischen Lebensumstände als Kind der Kindertagespflege. Implizit dokumentiert sich darin, auch wenn sie hier abstrakt bleibt, die Gelingensverantwortung beim erziehenden Erwachsenen: Die Frage des Erziehungsstils bleibt an die Kindertagespflegeperson gebunden (vgl. Kapitel 5.2.4).

### Impulse für die Qualifizierungspraxis

In diesem Kapitel verdeutlicht sich, wie Kindheit(en) im Rahmen der Qualifizierung über eine Orientierung an generalisierten Entwicklungsaufgaben und -zielen thematisiert werden. Dabei wird die kindliche Entwicklungsförderung im Modus der Erziehung und Bindung im Wesentlichen über den Personenbezug auf die Kindertagespflegeperson adressiert. Es zeigt sich damit zum einen die Herausforderung für Referent\*innen, die erzieherischen Leistungen von Kindertagespflegepersonen im Hinblick auf die gesellschaftlichen Dimensionen von Entwicklungs-kindheit, wie etwa normative Fähigkeiten und Verhaltensnormen zu reflektieren. Zum anderen sind damit verknüpfte Potenziale, was die Rolle der Kindertagespflegepersonen in Bezug auf die kindliche Entwicklung und den Lebenslauf betrifft, stets vor dem Hintergrund der Multireferentialität von Betreuungsinstitutionen und der Pluralität kindlicher Lebenslagen in Bezug zu setzen.

Die praktische Ausgestaltung der unter dem rechtlichen Förderauftrag der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zugrunde gelegten professionellen Handlungsaufträge ist in dieser Hinsicht durch die Strukturbedingungen von Kindertagespflege wie auch ihren Grenzen vermittelt zu verstehen. Insbesondere im Hinblick auf den alleinigen Verantwortungsbezug, der den Kindertagespflegepersonen in Zusammenhang mit der Erziehungs- und Bindungsaufgabe oft zugeordnet wird, besteht die Herausforderung, handlungspraktische Ableitungen für die Entwicklungsbegleitung in Kindertagespflege unter Berücksichtigung ihrer Kontextbedingungen zu reformulieren.

## 5.3.4 | Fürsorge für das individuelle Kind

Kinder sind im Rahmen der generationalen Ordnung auf vielfältige Weise in Sorgebeziehungen mit Erwachsenen sowie darüber hinaus auch mit anderen Kindern eingespannt. Innerhalb dieser nehmen sie vor allem gegenüber sorgegebenden Erwachsenen im Zuge ihres physisch-leiblichen Angewiesenseins auf Unterstützung sorgenehmende Positionen ein. Die konkrete praktische Ausgestaltung dieses Verhältnisses ist jedoch kulturell wie historisch kontingent angelegt (vgl. Dietrich et al., 2020; Baader et al., 2014). Sorgebeziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sind demnach durch die gesellschaftlichen Bedingungen und materialen Kontexte, vor denen sie stattfinden, vermittelt. Kindheitssoziologische Studien zeigen in diesem Zusammenhang auf, wie Kinder nicht nur als Objekte und Empfänger von Sorgepraktiken zu verstehen sind, sondern sie für den Vollzug von Sorge als Co-Akteure eine zentrale Rolle einnehmen (vgl. Kelle & Hiemesch, 2019, S. 170). Im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext in Deutschland ist Sorgearbeit zudem weitgehend über formalisierte, familienexterne Betreuungsarrangements institutionalisiert (vgl. Farrenberg, 2020; Wutzler, 2019): Neben dem Bildungs- und Erziehungsauftrag ist der Fürsorgeauftrag der Kindertagesbetreuung politisch und rechtlich verankert.

<sup>32</sup> Fokus dieser Lesart ist die Analyse dessen, wie die Präsentation der Konzepte pädagogische Erwartungen hervorbringen und welche Position von Kindheit dies auslöst. Nicht die Intention der Konzepte selbst.

Im interdisziplinären internationalen Diskurs um die gesellschaftlich-politischen Dimensionen von Fürsorge und Sorgearbeit findet sich eine Vielzahl an (empirisch unterfütterten) Begriffsbestimmungen, die sich an dem Konzept ‚Care‘ aufspannen. Hegemoniale Verständnisse von Fürsorge knüpfen an die dichotome Differenzierung zwischen Geben/Empfangen von alltäglichen, sozialen, psychologischen oder körperlich-pflegerischen Aktivitäten als Aufmerksamkeitsleistungen an (vgl. Knijn & Kremer, 1997). Demgegenüber erweitern neuere Ansätze den Begriff um die Vielgestaltigkeit sozialer, privater wie professioneller Beziehungen, für die Care vielschichtige Funktionen erfüllt – etwa als Betreuen, Versorgen, Umsorgen und Pflegen (vgl. Roller & Jurczyk, 2018; Moser & Pinhard, 2010). An dieses Verständnis knüpft auch Joan Tronto (2005; 1996) an. Sie geht davon aus, dass Care als eine Summe von Praktiken zu verstehen ist, die sowohl der Selbstsorge als auch der Fürsorge für andere Menschen und Entitäten der weltlichen Umgebung wie z. B. Haustiere und Gärten dienen. Sorgepraktiken, darunter das reziproke ‚Caregiving‘ und ‚Caretaking‘, sind in dieser Hinsicht als relationale und wechselseitige Beziehungen definiert, die auf den verschiedenen Ebenen der Bezugnahme in einem Prozess der Fürsorge zum Ausdruck kommen. Dieser ist nach Tronto (1996) – im Sinne eines analytischen Rasters – untergliedert in die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit für einen Bedarf an Fürsorge und Zuwendung, die Verantwortungsübernahme für den Bedarf, das hierauf bezogene praktische Agieren sowie die „reziproke Antwort des Gegenstandes, der Person oder Gruppe“ (Tronto, 1996, S. 147), die als Fürsorgeempfangende adressiert wurden. Demnach stellt mit Blick auf die im Rahmen der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen entworfenen Tätigkeitsbezüge neben den darin konzipierten kindlichen Sorgebedürfnissen und hierauf bezogenen professionellen Praxisanweisungen auch das reziproke Antwortverhältnis im Entwurf von institutionell gerahmten Sorgebeziehungen eine relevante analytische Dimension dar.

Unter dieser Rahmung erscheint es aufschlussreich, wie im Kontext eines Erfahrungsaustausches zum Thema Erziehungsstile eine Kursteilnehmende nachfolgend ein Beispiel aus der Arbeit im Schulbereich heranzieht, um ein generalisiertes Sorge- und Zuwendungsbedürfnis von Kindern zu identifizieren. An diesem richte sich folglich die praktische Ausgestaltung und der zeitliche Umfang von Sorgearbeit im Tätigkeitsfeld der Kindertagespflege idealerweise aus. Das nicht regelkonforme Verhalten von Kindern und das dahinterstehende Bild einer gescheiterten familialen Erziehung leiten dabei die implizite Konstruktion einer „Sorgenkindheit“ (Neumann, 2013, S. 155) an. Kinder brauchen demzufolge in Anlehnung an die „alte Pädagogik“ (Koch, 2017, S. 191; Hervorhebung im Original) zwar erzieherische Regelbezüge, als zentrale Voraussetzung und Strategie dafür erscheint jedoch die unmittelbare und von Bedingungsfaktoren losgelöste Zuwendung der sorgegebenden Erwachsenen.

*„Und dann habe ich in einer Schule gearbeitet und habe gesehen – so erste Klasse – ich habe da Englisch und Sport und Tanzen und sowas gemacht, und habe gesehen, wie die Kinder da anfangen, ne. Die kommen da in die Schule und die einen, die sitzen da ganz brav, ich komme rein und die stehen auf und setzen sich hin, bis auf ein paar, die offensichtlich nie zu Hause Regeln hatten. Und ich weiß noch dieser Tag, also das erste Mal so: Setzt euch bitte hin [freundlich gesprochen]. Einer so [verschränkt die Arme vor dem Körper] –. Kannst Du Dich bitte hinsetzen. [innehalten] Setzt Du Dich bitte hin [erhobene Stimme] [Die Referentin lacht]. Und dann irgendwann: Ich hab kein Bock [laut und trotzig gesprochen]. So und ich habe keine Ausbildung, kein gar nichts. Ich hab dann gesagt: Weißt Du was, dann kannst Du ins Nachbarzimmer gehen, zu der anderen Lehrerin. So ich wusste überhaupt nicht, was ich machen soll. Aber das hatte ich gehört von den anderen Lehrern: Wenn irgendwas gar nicht funktioniert, sagst Du: rüber. Aber da habe ich gesehen, manche Kinder, die brauchen Regeln, sie brauchen aber – vielleicht hat ja auch keiner Zeit – seine Eltern haben keine Zeit für ihn, er braucht Zuwendung. Der braucht einfach ein bisschen mehr also. Und das fließt bei mir auch rein, weil ich hab echt, ähm, ja, ich hab Zeit für diese Kinder, mehr als die Eltern wahrscheinlich, ich hab Zeit für diese vier Kinder und zwar die ganze Zeit, die sie da sind. Und das ist mir ganz wichtig, weil meine Eltern waren nie da und ich habe mir damals geschworen: Ich mache das besser. Also bei meinem Kind und ich mache das bei diesen Kindern besser: Ich bin für die da. Und von wegen Zusammenarbeit mit den Eltern: Mein eigenes Kind hatte richtig Probleme im Kindergarten und ich habe mir geschworen: Ich werde die Sorgen der Eltern ernst nehmen und habe gemerkt, wie wichtig das ist, dass je-*

*mand einem zuhört und das ich auch ehrlich und offen mit den sprechen kann. Und sie mit mir auch. Und Vertrauen ist ganz wichtig. Und, ja, so eine Helikoptermutter, oder eine ganz fürsorgliche oder besorgte Mutter ist mir tausendmal wichtiger als jemand, der das nicht wertschätzt, was er hat [jemand stimmt zu: „mhm“].“ Die Referentin signalisiert daraufhin ihre Zustimmung („Ja, sehr schön, vielen Dank.“) und schaut zur nächsten Teilnehmerin.“*

Das Verhalten des Kindes wird in den Ausführungen der Teilnehmenden einerseits über die Verfehlung elterlicher Zuwendung erklärt. Andererseits kompensiert die Kindertagespflegeperson sowohl dieses elterliche Fehlverhalten als auch das Fehlverhalten ihrer eigenen Eltern über den Ausdruck von Zuwendung und Verantwortungsübernahme. Die praktische Ausgestaltung von Fürsorge im Kontext der Kindertagespflege als formalisiertes Tätigkeitsfeld ist demnach auf einen uneingeschränkten zeitlichen Umfang und einen universellen Personenbezug („Ich bin für die da.“) ausgerichtet. Verklammert werden also das Ausmaß an Fürsorge und die (gelingende) Entwicklung des Kindes wie auch private (biografische) und öffentliche (professionell erbrachte) Fürsorgebeziehungen. Die Sorge um die Eltern des betreuten Kindes („zuhören“, „offen sprechen“, „vertrauen“) werden so in der Ausgestaltung von Fürsorge für das Kind adressiert. In der Identifikation von kindlichen Zuwendungsbedürfnissen liegt damit ein Bindungsmotiv, das in den obigen Ausführungen der Teilnehmenden die gelingende Erziehung im normativ geschlechtlichen Rekurs auf ‚Empathie‘, ‚Einfühlungsvermögen‘ und Ausschöpfung zeitlicher Ressourcen der mütterlichen Fürsorge verantwortet: Das Kind erscheint über investierte Zeit sozialisierbar, seine Teilhabe an Gemeinschaft hängt von der ihm gewidmeten Zuwendung ab. In dieser Bezugnahme auf das Kind wird Fürsorge somit jenseits der kindlichen Agency, mit der sich diese als co-produktives Verhältnis fassen lässt, als einseitige Aufgabe der Erwachsenen gezeichnet.

Auch im weiteren Verlauf werden in der Fortbildungsarena implizite Vorstellungen einer Sorgekindheit, in der das Kind als bedürftig und potenziell gefährdet erscheint, von einer Teilnehmenden aufgerufen und von der Kursbegleitung auf anerkennende Weise validiert. Im nachfolgenden Beobachtungsausschnitt findet sich das Sorgemotiv als Selbstentwurf im „Bestrebt-Sein (Sorge) in eigentümlichem Verbundensein mit der Welt für seine eigenen Weltbezüge aufzukommen“ (Wehner, 2019, S. 442). So kommt in der Kurseinheit eine weitere Teilnehmende darauf zu sprechen, wie entscheidend das eigene Kindheits- und Familienbild für die Tätigkeit als Kindertagespflegeperson sei. Die zugeschriebenen Aufgaben der gewerblichen Fürsorgearbeit und ein mütterliches Ethos, das in die eigene Kindheit zurückreicht, verbinden sich auch hier in einem soziogenetischen Entwurf der idealen Kindertagespflegeperson und damit verknüpften Qualitäten sowie Personenbezügen (vgl. Kapitel 5.1.4). Normative Mütterlichkeit und die Kompensation von verfehlter Mütterlichkeit werden zu einer orientierenden Referenz, welche die Ausgestaltung von Fürsorge- und Bindungsarbeit motiviert. Das Erkennen der kindlichen Zuwendungsbedürfnisse und ein verantwortungsvoller Umgang damit werden als Ausdruck der eigenen Berufs- und Biografiearbeit verhandelt.

*„Teilnehmerin: Und für meinen Mann und mich stand fest: Haben wir ein Kind, hat einer von uns Zeit. Und wir wussten auch schon, es wird nicht bei einem Kind bleiben, also bleibe ich zu Hause. Weil ich die Arbeit mit Kindern auch schon immer gerne mochte. Meine ersten Babysitterkinder hatte ich mit 10. Auf die durfte ich sogar nachts aufpassen. Also ich war immer mit Kindern in Kontakt. Immer mit Geschwistern oder mit Sportkindern, immer waren Kinder bei uns ein ganz großer Anteil. So das Gleiche habe ich für meine Kinder umgesetzt: Zeit zu haben. Und da merkt man mal erst, wie viel Zeit die brauchen. Und wie wenig Zeit für einen selber bleibt. Aber ich glaube, ich habe unseren Kindern einen unfassbaren schönen großen Rucksack mitgegeben. Und das Gleiche wollte ich den anderen Kindern auch mitgeben: Zeit und ein festes Standbein für den weiteren Lebensweg. Und die Zeit, die Eltern nicht investieren können oder dürfen oder wie auch immer, oder es nicht schaffen, die mache ich mit denen. Die kriegen einen Rucksack mit, der gut bepackt ist mit schönen Erlebnissen, mit Sicherheit, mit Verlässlichkeit, mit –. Da ist immer irgendjemand da. Und so handhabe ich das heute noch. Da kommen wir dann auch auf die Zusammenarbeit mit den El-*

tern: Offenheit ganz wichtig, Ehrlichkeit ganz wichtig, Vertrauen dadurch ganz wichtig und Kommunikation. Also reden, reden, reden, mit den eigenen Kindern, mit den Tageskindern, mit den Eltern. Und so schaffen wir ganz viel zusammen und in der Regel auch, ähm, tolle zwei-, fast zweieinhalb Jahre, die wir dann mit den Kindern zusammen verbringen. [Referentin: „Ja, sehr schön. Vielen Dank.“]

Aus der Zukunftsprojektion der kindlichen Entwicklung leiten sich der Darstellung nach das Bedürfnis nach umfänglicher Aufmerksamkeit, ein konstanter Personenbezug sowie der zeitliche Rahmen für gemeinsame Erlebnisse ab („Zeit und ein festes Standbein für den weiteren Lebensweg“). Als positiver Horizont der Beziehungsgestaltung, die dem Auszug zufolge primär über die gebende Position der Erwachsenen hergestellt wird („schönen großen Rucksack mitgegeben“), dient in der Spiegelung zu dem Selbstentwurf der Kindertagespflegeperson der positiv auf die Kindheit zurückblickende Erwachsene. Diesbezüglich erscheint es zugleich als Aufgabe, individuelle elterliche Fürsorgeverhältnisse zu erkennen und auf verantwortungsvolle Weise auszugleichen, um eine allgemeine emotionale Harmonie herzustellen. Die Grenzverläufe zwischen privater, gewerblicher und selbstbezogener Sorge verwischen damit auch in diesem Beispielauszug (vgl. Kapitel 5.1.5).

Aus den bisherigen Bezugnahmen auf das Kind und Kindheiten, die im Rahmen der Fortbildungseinheit als gültige Referenzen der sozialpädagogischen Fürsorgearbeit hervorgehen, ergibt sich zusammengenommen die Normvorstellung von ‚guter‘ Kindheit. Auch für diejenigen Kinder, die im familiären Kontext nicht auf die notwendigen Fürsorge-Bedingungen treffen, wird demnach eine ‚gute‘ Kindheit gewährleistet. Dies impliziert, dass Kinder hinsichtlich sozialer Entwicklungsprozesse von außen geformt und gesteuert werden können und somit von der praktischen Rahmung abhängig sind, auch wenn sie nicht als spezifische Kinder der Kindertagespflege adressiert werden. Wie genau die Zeit gefüllt wird, steht weniger im Vordergrund, ebenso bleibt der konkrete Umfang der zeitlichen Ressourcen unklar, die notwendig sind, um die nachhaltige Entwicklung des Kindes sicherzustellen. Deutlich affirmiert wird lediglich der Status des Kindes als schützenswert und der engmaschigen Fürsorge bedürftig, ein Umstand, der von der Kindertagespflegeperson erkannt und ernstgenommen werden soll.

Der negative Horizont, keine Zeit für das eigene Kind zu haben und damit das Scheitern der (mütterlichen) Fürsorge, wird auch im nachstehenden Beispiel von einer Teilnehmenden herangezogen, um eine elterliche Re-Adressierung qua Fürsorgearbeit am Kind vorzunehmen. In diesem Fall habe die Mutter eines betreuten Kindes keine Zeit, dieses allmorgendlich zu kämmen. Der Personenbezug zur Kindertagespflegeperson befördert demnach die notwendigen struktur- und normgebenden Impulse zu einer nachhaltigen Entwicklung. Im Idealentwurf, sich dem Kind zeitlich ungebunden zu widmen und Mühe zu geben, bleibt ‚gute‘ Kindheit nahezu fatalistisch über die Geber\*innenrolle der Erwachsenen vermittelt. Die reaktive Annahme oder Verweigerung seitens des Kindes gegenüber dem Akt der Fürsorge bleibt auch hier unberücksichtigt. So spielt es für die Bewertung seitens der Qualifizierungsteilnehmenden keine Rolle, warum das Kind ungekämmt ist. Doch möglicherweise ist hierin ein Ausdruck bedürfnis- und handlungsorientierter Sorge – im Sinne eines reziproken Verhältnisses – zu sehen, sofern das Kind das Kämmen nicht mag.

„Den Punkt Fürsorge illustriert die Teilnehmerin dabei mithilfe eines Beispiels: „Ich habe ein Kind, das un-, immer ungekämmt ankommt. Und ich stell mich dann dahin und sage: Mensch, hat’s heut nicht gereicht von der Zeit? Und dann mach ich das. Und das ist mir wichtig, also, das – der Mama dann auch widerzuspiegeln, nimm dir die Zeit zu Hause, das ist deine Maus zu Hause und das ist wichtig, dass ihr das auch für euch zu Hause habt. Und das ist manchmal ganz schön schwierig, weil da tritt man ja in so einen ganz persönlichen Bereich dann wieder rein. Und trotzdem ist es wichtig.“ Die Referentin hört aufmerksam zu und bestätigt: „Mhm. Warum ist es wichtig?“ Darauf antworten die beiden Teilnehmer\*innen gemeinsam, dass es „für die Bindung ganz wichtig“ sei. Insbesondere sei die Botschaft: „Mama kümmert sich auch“ sehr wichtig. Bei einigen Familien passiere das zu wenig, weshalb von den Kindertagespflegepersonen eingehakt werden müsste.“

Indem der zeitliche Aufwand von Fürsorge und die Bindungsqualität im Auszug gleichgesetzt werden, geht kindliche Entwicklung als einfacher Ursache-Wirkungszusammenhang aus dem Tätigkeitsspektrum der Kindertagespflegeperson hervor. Einerseits ist sie qua eigener familialer Biografie taktgebend für ein Wissen um kindliche Bedürfnisse und ihre Bearbeitung, andererseits weitet sich damit die Fürsorge auf die Eltern und ihr Handeln aus. Die Ausgestaltung der Sorgearbeit orientiert sich in dieser Darstellung weniger an den Signalen des Kindes, als dass es die eigene Pädagogik der Kindertagespflegeperson vor dem biografischen Hintergrund plausibilisiert und an diesem ausagiert werden kann. Fürsorge wird eher als einseitige Leistung denn als Prozess mit hohem Konfliktpotenzial hergeleitet: Kinder erscheinen als zu Versorgende, womit die Grenzen der situativen Teilhabe im Rekurs auf die zukünftige Entwicklung und die implizite Risikoprävention abgesteckt werden. Das Kind wird über das Defizit der familialen Fürsorge selbst zum potenziellen Problemträger und „Objekt der Besorgtheit“ (Bühler-Niederberger, 2010, S. 17), was Spielräume für pädagogische Interventionen legitimiert. Mit diesem Kindheitsentwurf lösen sich die Spannungsfelder, die durch die Strukturen der Kindertagespflege als professionelle Tätigkeit konstituiert sind, folglich ein Stück weit auf: Die Kindertagespflegeperson ist über ihre pädagogische Tätigkeit in einer steuernden und handlungsbemächtigten Position, ohne dass die Tätigkeitsbedingungen im Sinne der hier herausgearbeiteten Fürsorgepraktiken hiermit kollidieren.

### Impulse für die Qualifizierungspraxis

In diesem Kapitel mit dem Fokus auf Sorgebeziehungen in der Kindertagespflege und die im Rahmen der Qualifizierung abgeleiteten Handlungserfordernisse zeigt sich, wie auch erzieherische und pflegerische Leistungen vor dem Hintergrund des allgemeinen Fürsorgeauftrags oft an die Kindertagespflegepersonen als Alleinverantwortliche rückgebunden werden. Die vorherrschende Profilierung von Kindertagespflege über eine Personenzentrierung, den Bezug auf kleine Gruppen und eine ‚familienähnliche‘ Betreuungspraxis birgt insbesondere mit Blick auf die Tätigkeitsbereiche der Fürsorge und der körperlich-emotionalen Zuwendung so die Gefahr, dass generalisierte positive Zuschreibungen an die Betreuungsform an normative Mütterlichkeit als Handlungsanforderung gekoppelt werden.

Hier besteht die Herausforderung für die Qualifizierungspraxis, strukturelle Ungleichheiten und Prekaritäten der Kindertagespflegepersonen hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status nicht über eine kontextunabhängige Verhandlung der Tätigkeitsanforderungen zu überlagern und gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie etwa das Geschlechterverhältnis, in dem Kindertagespflege gegenwärtig stattfindet, mit zu reflektieren. Auch hinsichtlich dieser Kindheitsdimension deutet sich ferner die Herausforderung an, dass sich Widersprüche zwischen den normativen Ansprüchen an Bildungs-, Entwicklungs- und Sorgekindheit und den strukturellen Voraussetzungen von Kindertagespflege nicht über den Rückgriff auf personenbezogene und subjektive Ressourcen der Kindertagespflegepersonen auflösen lassen. Diesbezüglich sind Ambivalenzen zu vermitteln: So ist bei der Thematisierung von Kindern als Adressat\*innen von Sorge zum einen die aktive Rolle der Kinder bei der Fürsorge- und Pfl egetätigkeit als grundsätzliche Rahmenbedingung zu berücksichtigen. Zudem wird deutlich, dass ein notwendigerweise direktives Eingreifen und Herstellen von Regelbezügen auch vor dem Hintergrund der neueren Kindheitsdiskurse um Agency immer wieder neu ausgehandelt werden muss.

## Ertrag der Studie und Ausblick

Die vorliegende Studie hat sich mit der Umsetzung der QHB-Qualifizierung in der Kindertagespflege auseinandergesetzt, wie sie in den Jugendamtsbezirken der Modellstandorte des Bundesprogramms ProKindertagespflege realisiert wird.

Dabei sind wir davon ausgegangen, dass das QHB seine Wirkung zwischen der ‚reinen Lehre‘ des QHB-Kompetenzparadigmas und den jeweiligen Kontexten der lokalen Qualifizierungspraxis als spezifisches Lehr-Lern-Angebot entfalten wird. Aus Perspektive (frühpädagogischer) Fort- und Weiterbildungsforschung ließ sich das QHB als ein Angebot der Fort- und Weiterbildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung einordnen, woran sich Entwicklungslinien einer professionellen (Selbst-)Positionierung der Kindertagespflege ablesen ließen, in die spezifische Relevanzsetzungen der in diesem Feld tätigen Akteur\*innen und ihrer Praktiken eingeschrieben sind.

Leitend war dabei die Frage, wie die QHB-Qualifizierung von den daran beteiligten Akteur\*innen (Referent\*innen und Teilnehmenden) diskursiv entworfen wird, und wie das ‚Feld‘ Kindertagespflege als ein Angebot der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung dabei konturiert und normiert wird. Damit versteht sich die Studie auch als ein Beitrag, das bislang kaum untersuchte (Qualifizierungs-)Feld der Kindertagespflege an frühpädagogische Wissenschaftsdiskurse anschlussfähig zu machen: Diese Studie untersucht erstmals die Praxis der Qualifizierung der Kindertagespflege. Aus diesem Grund standen neben der Erfassung von strukturellen Kennzahlen und Expert\*innen-Einschätzungen zur Qualifizierung auch die Praktiken in den Qualifizierungskursen selbst im Fokus dieser Untersuchung: Auf der Basis von teilnehmenden Beobachtungen wurde aufgezeigt, auf welche Weise ausgewählte Bildungsträger das QHB umsetzen, um damit Qualität auf je spezifische Weise herzustellen und weiterzuentwickeln.

Aus einer praxeologischen Forschungsperspektive haben wir auf der Basis eines multimethodischen Studiendesigns und unter Gesichtspunkten deskriptiver Qualitätstheorie mögliche Umsetzungsvarianten in der Qualifizierungspraxis identifiziert. Damit wollen wir einen Beitrag leisten, die Praxis der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen nach dem QHB im Verhältnis zu den an dieses Programm gerichteten Erwartungen zu betrachten. Damit sollte insbesondere aufgezeigt werden, wie die Qualifizierungspraxis interpretativ Bezug nimmt auf die Herstellung von ‚Kompetenzorientierung‘ als zentrales didaktisches Prinzip des QHB. Die Qualifizierungspraxis kann auf diese Weise auf organisationaler und didaktischer Ebene Hinweise erhalten, wie kompetenzorientierte Qualifizierung gestaltet werden kann und welche Qualifizierungselemente des QHB-Curriculums im Kontext unterschiedlicher lokaler Strukturen und Kulturen zu welchen praktischen Effekten führen können. Der Ertrag der Studie wird an drei Punkten entfaltet.

Erstens zeigt sich, dass das QHB auf der strukturellen Ebene der Qualifizierungspraxis bereits über ein gewisses Maß an Routine sowie an relevanten Netzwerken verfügt, um das Kompetenzparadigma praktisch umsetzen zu

können. Dies ist insofern positiv zu bewerten, als dass das QHB von den Modellstandorten in seiner Umsetzung überwiegend als herausfordernd beschrieben wird hinsichtlich der benötigten personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Daneben wird auch deutlich, dass die an der Qualifizierung beteiligten professionellen Akteur\*innen und Organisationen in ihren Aufgaben nicht getrennt voneinander zu betrachten sind, sondern ihre kooperative Zusammenarbeit ein zentraler Schlüssel der Umsetzung darstellt. Wer oder was sich hierbei im Kontext der lokalen Strukturen als relevant erweist – so hat sich gezeigt – ist zum Teil sehr unterschiedlich: Die Erwartungen an die Umsetzung des QHB, wie sie programmatisch vor allem in methodisch-didaktischer sowie organisationsbezogener Ebene entworfen sind, können im Lichte der interpretativen Umsetzung an den Modellstandorten insofern nur orientierende Richtschnur sein, was weiterführende Überlegungen in Richtung einer ‚Standardisierung‘ in kritischem Licht erscheinen lassen. Ein überwiegend homogenes Bild zeigt sich an den Modellstandorten hingegen mit Blick auf die mangelnde Kopplung von QHB und Tätigkeitsbedingungen: Die überwiegend fehlenden (monetären) Anreize lenken den Blick schließlich darauf, dass das QHB nur zu einer bestimmten Tiefe in die lokalen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe eingedrungen ist, auch wenn das Binnensystem der QHB-Qualifizierung in sich – einschließlich der digitalen Lehr- und Lernformate – insgesamt relativ gut in seiner Umsetzbarkeit bewertet wird.

Zweitens zeigt sich in unseren Beobachtungsdaten zur Qualifizierungspraxis, dass diese verschiedentlich positioniert ist zwischen den Feldspezifika der Kindertagespflege als eine Betreuungsform zwischen öffentlich und privat. In dieser Studie haben wir im Anschluss an frühpädagogische Diskurse dahingehend drei Fokussierungen an das empirische Material angesetzt:

(1) Zum einen wurde entlang von feldtheoretischen Überlegungen, wie ‚das Feld‘ Kindertagespflege in den aufgesuchten Qualifizierungskursen diskursiv entworfen wurde, zusammenfassend deutlich, dass die Kindertagespflegeperson ganz überwiegend zum personalen Zentrum der Verantwortlichkeit für sowohl Aufgaben der Erziehung, Bildung und Betreuung als auch für alle anderen alltagspraktischen Verrichtungen verstanden wird. Ähnlich wie in anderen Studien, die dieses Grenzmanagement der Kindertagespflege zwischen öffentlich und privat thematisieren, zeigt sich auch in unseren Daten der starke Bezug auf Selbstsorge in einem umfassenden Maße. Überraschend war dabei, dass selbst die professionelle Qualifizierungspraxis – als eine beruflich sozialisierende Instanz – das Muster der Kindertagespflegeperson als all(ein)verantwortliche Akteur\*in mit diffuser Aufgabenverdichtung reproduziert, während systembezogene Unterstützungssysteme wie etwa die Fachberatung allenfalls nachgeordnet aufgerufen werden.

(2) Zum anderen wurde aus der analytischen Perspektive, wie auf pädagogische Wissensbestände praktisch Bezug genommen wird, deutlich, dass die Qualifizierungspraxis der Kindertagespflege hinsichtlich der Vermittlung von pädagogischem Wissen vor der Herausforderung steht, das zu transportierende pädagogische Wissen, das im Kontext eines hohen fachlichen Anspruchs entfaltet wird, innerhalb eines relativ kurzen Zeitrahmens zielgruppenspezifisch bzw. teilnehmer\*innen-, das heißt kompetenzorientiert zu ‚vermitteln‘. Die dadurch ausgelösten Spannungsfelder führen im Effekt oftmals dazu, dass pädagogisches Wissen tendenziell entkontextualisiert behandelt wird, wodurch die Übersetzungsleistung im Sinne einer Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen überwiegend zur individuellen Bewältigungsaufgabe der Kindertagespflegeperson wird. Auffallend dabei war, dass sich dieses grundlegende Spannungsfeld auch in diskursiven Qualifizierungselementen (wie zum Beispiel Sprechräumen) zeigte, wenn dort Verhandlungssituationen zugunsten normativer Bewertungsmaßstäbe kategorisiert und pädagogisches Wissen als rezepthaft in die Kindertagespflegepraxis übertragbar entworfen wurden.

Schließlich haben wir (3) aus einer kindheitstheoretischen Perspektive aufgezeigt, wie in der Qualifizierungspraxis ‚pädagogisch‘ Bezug genommen wird auf ‚das Kind‘. Deutlich wird auch hier, wie die Referent\*innen der Qualifizierung herausgefordert sind, die interdisziplinären und zum Teil widerstreitenden Konstruktionen von Kind-Sein und Kindheit(en) in gegenwärtigen Fachdiskursen und gesellschaftspolitischen Strömungen zu differenzieren und im Rahmen der Qualifizierung als solche zu thematisieren. Während Kindheit(en) im Rahmen der Qualifizierung oftmals über Orientierungen an generalisierten Bildungs-, Entwicklungs- und Fürsorgekontexten thematisiert wurde(n), überraschte es, dass eine Relativierung zu den spezifischen Ressourcen und materialen Voraussetzungen des Betreuungssettings Kindertagespflege oftmals ausblieb. Gerade im Zusammenhang eines sich als kompetenzorientiert verstehenden Qualifizierungsprogramms wären diesbezüglich Ambivalenzen zu vermitteln und organisationale wie personale Kontextbedingungen wesentlich zu berücksichtigen.

Drittens wird zusammenfassend deutlich, dass die Praxis der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen insgesamt bestimmt und bedingt wird in Rückgriff auf die personalen Kompetenzen der Kindertagespflegeperson. Dies zeigt sich zum einen auf der Ebene der erzieherischen Norm, wenn bestimmte Idealvorstellungen an ‚kompetentes Tun‘ aufgerufen werden. Es zeigt sich aber auch auf der Ebene der Vereinbarkeit unterschiedlicher Anforderungen im Alltag, die die Kindertagespflegeperson leisten soll. Dazu werden zum Teil außerpädagogische Tätigkeiten pädagogisiert ebenso wie pädagogische Aufgaben privatisiert, indem erzieherische und pflegerische Leistungen vor dem Hintergrund des allgemeinen Fürsorgeauftrags an die Kindertagespflegeperson als Alleinverantwortliche rückgebunden und weit in den Bereich des Privaten hineindefiniert werden. Schließlich konnten auf der Ebene der pädagogischen Leistungen die personalen Kompetenzen der Kindertagespflegeperson als zentrale Einflussgröße hinsichtlich der Verwirklichung pädagogischer Praxis herausgearbeitet werden. Dabei wird in der Qualifizierungspraxis der Versuch unternommen, an personale Kompetenzen der Kindertagespflegepersonen anzuschließen bzw. auf diese Einfluss zu nehmen, wobei sich meist normativ an einer Idealpersönlichkeit einer Kindertagespflegeperson orientiert wird. Diese Zuschreibungen und diskursiven Entwürfe sind vor dem Hintergrund eines sich als System verstehenden Felds der Kindertagespflege zwingend mit strukturellen Unterstützungs- und Beratungsangeboten zu ergänzen. Deutlich hat sich gezeigt, dass diese stärker als bislang zum Gegenstand in der Qualifizierungspraxis zu machen sind, um die Bedingungen in den einzelnen Kindertagespflegestellen frühzeitig institutionell anzubinden sowie nachhaltig zu verankern und darüber der Gefahr von generalisierten positiven Zuschreibungen an die Betreuungsform mit Kindertagespflegepersonen als Allein- und Allverantwortlichen zu entgegnen.

## Literaturverzeichnis

**Ahnert, Lieselotte (2019):** *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. 4. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

**Alanen, Leena (1994):** *Zur Theorie der Kindheit. Die „Kinderfrage“ in den Sozialwissenschaften*. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau (SLR), Jg. 17, Heft 28, S. 93–112.

**Alt, Christian; Heitkötter, Martina; Riedel, Birgit (2014):** *Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern – gleichrangig, aber nicht austauschbar? Nutzerprofile, Betreuungspräferenzen und Zufriedenheit der Eltern auf Basis des DJI-Survey (AID:A)*. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 60, Heft 5, S. 782–801.

**Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2018):** *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

**Baader, Meike; Eber, Florian; Schröer, Wolfgang (2014):** *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. In: Baader, Meike Sophia; Eber, Florian; Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 7–20.

**Bahle, Thomas (2009):** *Public Child Care in Europe: Historical Trajectories and New Directions*. In: Schweiwe, Kirsten; Willekens (Hrsg.): *Childcare and Pre-school Development in Europe. Institutional Perspectives*. Palgrave Macmillan, S. 23–42.

**Belsky, Jay; Caspi, Avshalom; Moffitt, Terrie E.; Poulton, Richie (2020):** *The Origins of You. How childhood shapes later life*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.

**Benjamin, Walter (1921/1963):** *Die Aufgabe des Übersetzers*. In: Baudelaire, Charles: *Tableaux Parisiens*. Deutsch und mit einem Vorwort versehen von Walter Benjamin. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 5–24.

**Bernfeld, Siegfried (1968 [1925]):** *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Betz, Tanja; Bischoff, Stefanie (2018):** *Machtvolle Zuschreibungen ‚guter‘ Elternschaft. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung*. In: Sozial Extra, Jg. 42, Heft 3, 38–41.

**Betz, Tanja; Bischoff-Pabst, Stefanie; Moll, Frederick de (2020):** *Leitbilder »guter« Kindheit und ungleiches Kinderleben*. Weinheim: Beltz.

**Betz, Tanja; Bollig, Sabine; Joos, Magdalena; Neumann, Sascha (2018):** *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

**Betz, Tanja; Cloos, Peter (2014):** *Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als ein neues Professions- und Forschungsfeld*. In: Betz, Tanja; Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–22.

**Betz, Tanja; Neumann, Sascha (2013):** *Kinder und ihre Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 8, Heft 2, S. 143–148.

**Bilgi, Oktay (2021):** *Qualität pädagogisch gedacht: Ein historisch-systematischer Beitrag zum Qualitätsverständnis in der Pädagogik der frühen Kindheit*. In: Bilgi, Oktay; Blaschke-Nacak, Gerald; Durand, Judith; Schmidt, Thilo; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (Hrsg.): »Qualität« revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 49–67.

**Bischoff, Stefanie (2018):** *Frühpädagogische Professionalität und Habitus – Analysen zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen aus habitustheoretischer Perspektive*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, Jg. 11, Heft 2, S. 215–230.

**Blieninger, Lisa; Lipowski, Hilke; Ullrich-Runge, Claudia (2021):** *Das System Kindertagespflege. Unterstützende Strukturen und Prozesse im Fokus. Befunde und Analysen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „Kindertagespflege: Weil die Kleinsten große Nähe brauchen“*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

**BMFSFJ, Bundesministeriums für Familie; Senioren; Frauen und Jugend (2021):** *Gute-KiTa-Bericht 2021*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/190854/bc75f4d18c0a3235e9be28d1eacfd76a/gute-kita-bericht-2021-data.pdf>, letzter Zugriff am: 30.03.2022.

**Bohnsack, Ralf (2017):** *Praxeologische Wissenssoziologie*. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.

**Bohnsack, Ralf (2021):** *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Auflage, Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.

**Bollig, Sabine (2016):** *„Doing Familienähnlichkeit“ in der Kindertagespflege*. In: Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Betz, Tanja; Viernickel, Susanne (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik IX*. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre, S. 29–58.

**Bollig, Sabine; Neumann, Sascha; Betz, Tanja; Joos, Magdalena (2018):** *Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft*. In: Betz, Tanja; Bollig, Sabine; Joos, Magdalena; Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.

**Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc (1996):** *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Bremer, Helmut; Schlitt, Laura; Pape, Natalie (2020):** *Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Jg. 70, Heft 1, S. 57–70.

**Brumlik, Micha (2004):** *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. 2. Auflage, Berlin: Philo & Philo Fine Arts.

**Buchebner-Ferstl, Sabine; Kapella, Olaf; Kaindl, Markus; Stolavetz, Christina; Baierl, Andreas (2016):** *Erziehung – nicht genügend? Österreichische Eltern auf dem Erziehungsprüfstand*. Verfügbar unter: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/57330/ssoar-2016-buchebner-ferstl\\_et\\_al-Erziehung\\_-\\_nicht\\_genuegend\\_Osterreichische.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2016-buchebner-ferstl\\_et\\_al-Erziehung\\_-\\_nicht\\_genuegend\\_Osterreichische.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/57330/ssoar-2016-buchebner-ferstl_et_al-Erziehung_-_nicht_genuegend_Osterreichische.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2016-buchebner-ferstl_et_al-Erziehung_-_nicht_genuegend_Osterreichische.pdf), letzter Zugriff am: 02.03.2022.

**Bühler-Niederberger, Doris (1991):** *Legasthenie – Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen: Leske und Budrich.

**Bühler-Niederberger, Doris (2010):** *Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive.* In: Bühler-Niederberger, Doris; Mierendorff, Johanna; Lange, Andreas (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022):** *Handbuch Kindertagespflege.* Verfügbar unter: [http://www.handbuch-kindertagespflege.de/fileadmin/Dokumente/Einleitung/handbuch-kindertagespflege\\_gesamt\\_januar\\_2022.pdf](http://www.handbuch-kindertagespflege.de/fileadmin/Dokumente/Einleitung/handbuch-kindertagespflege_gesamt_januar_2022.pdf), letzter Zugriff am: 09.02.2022.

**Bundesverband für Kindertagespflege e. V. (2018):** *Kompetenzorientierte Qualifizierung in der Kindertagespflege: Was heißt das für die Fachberatung? Begleitmaterial zum Kompetenzorientierten Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege (QHB).* Verfügbar unter: <https://www.bvkt.de/service-publikationen/publikationen/das-qualifizierungshandbuch-fuer-die-kindertagespflege-was-heisst-das-fuer-die-fachberatung/>, letzter Zugriff am: 30.03.2022.

**Bundesverband für Kindertagespflege e. V. (2022):** *Was ist Kindertagespflege.* Verfügbar unter: <https://www.bvkt.de/was-istkindertagespflege/>, letzter Zugriff am: 28.02.2022.

**Clark, Sue Campbell (2000):** *Work/Family Border Theory: A New Theory of Work/Family Balance.* In: *Human Relations*, Jg. 53, Heft 6, S. 747-770.

**Cloos, Peter (2008):** *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe.* Weinheim, München: Juventa.

**Cloos, Peter (2018):** *Die Kinder und Kindheiten der Frühpädagogik. Überlegungen zur Kontur eines Forschungsprogramms.* In: Betz, Tanja; Bollig, Sabine; Joos, Magdalena; Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierung von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 148-162.

**Cloos, Peter (2020):** *Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld.* In: Cloos, Peter; Lochner, Barbara; Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession.* Wiesbaden: Springer VS, S. 159-170.

**Cloos, Peter; Gerstenberg, Frauke; Krähnert, Isabelle (2019):** *Kind - Organisation - Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

**Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2011):** *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011.* Verfügbar unter: [https://www.dqr.de/dqr/de/service/downloads/downloads\\_node.html](https://www.dqr.de/dqr/de/service/downloads/downloads_node.html), letzter Zugriff am: 30.03.2022.

**Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2022):** *Vertiefungsanalysen. Monitoring zum KiQuTG. ERIK-Forschungsbericht III.* München.

**Dietrich, Cornelia; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (2019):** *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung.* 1. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.

**Dietrich, Cornelia; Uhlendorf, Niels; Beiler, Frank; Sanders, Olaf (2020):** *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

**Dinkelaker, Jörg (2015):** *Lernen in der Erwachsenenbildung. Grundlagen und Konzepte.* In: *EB Erwachsenenbildung*, Jg. 61, Heft 2, S. 6-8.

**Dinkelaker, Jörg (2021):** *Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.* In: Dinkelaker, Jörg; Hugger, Kai-Uwe; Idel, Till-Sebastian; Schütz, Anna; Thünemann, Silvia (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung.* Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 141-203.

**Dinkelaker, Jörg; Ebner von Eschenbach, Malte; Kondratjuk (2020):** *Ver-Mittlung oder Über-Setzung? Eine vergleichende Analyse von Relationsbestimmungen in erziehungswissenschaftlichen Konzepten des Wissenstransfers.* In: Ballod, Matthias (Hrsg.): *Transfer und Transformation von Wissen.* Berlin: Peter Lang, S. 27-50.

**Drieschner, Elmar (2021a):** *Prozess- und Outputqualität. Eine Erörterung aus erziehungs- und bildungstheoretischer Sicht.* In: Bilgi, Oktay; Blaschke-Nacak, Gerald; Durand, Judith; Schmidt, Thilo; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (Hrsg.): *»Qualität« revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 33-48.

**Drieschner, Elmar (2021b):** *Zur Modernisierung von Betreuung. Balancen zwischen (Für)sorge und Bildung.* In: Bilgi, Oktay; Sauerbrey, Ulf; Stenger, Ursula (Hrsg.): *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 82-97.

**Duffy, Mignon; Armenia, Amy; Stacey, Clare L. (2015):** *Caring on the clock. The complexities and contradictions of paid care work.* New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

**Engel, Nicolas (2016):** *Die Übersetzung des Pädagogischen. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven empirischer Erkenntnisgenerierung.* In: Meseth, Wolfgang; Dinkelaker, Jörg; Neumann, Sascha; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 253-263.

**Eßer, Florian (2013):** *Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung. Ethnographische Betrachtungen zu ‚familienähnlichen‘ Formen der Heimerziehung.* In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 8, Heft 2, S. 163-176.

**Fangmeyer, Anna; Mierendorff, Johanna (2017):** *Kindheit und Erwachsenenheit. Relationierungen in und durch soziologische Forschung und Theoriebildung. Einleitung.* In: Fangmeyer, Anna; Mierendorff, Johanna (Hrsg.): *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 10-21.

**Farrenberg, Dominik (2018):** *RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes.* Verfügbar unter: [https://voado.uni-vechta.de/bitstream/handle/21.11106/120/RegierungsSpielRaeume\\_Farrenberg.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://voado.uni-vechta.de/bitstream/handle/21.11106/120/RegierungsSpielRaeume_Farrenberg.pdf?sequence=5&isAllowed=y), letzter Zugriff am: 30.03.2022.

**Farrenberg, Dominik (2020):** *Das Kindergarten-Kind – ein Kind der Sozialpädagogik? Anfragen an sozialpädagogische Kindheiten an einem überdeterminierten Ort.* In: Ritter, Bettina; Schmidt, Friederike (Hrsg.): *Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 140-157.

**Fend, Helmut (2008):** *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

**Frank, Carola; Jooß-Weinbach, Margarete; Loick Molina, Steffen; Schoyerer, Gabriel (2019):** *Professionalität als empirische Kategorie. Zur praktischen Bearbeitung von ‚Familienähnlichkeit‘ in der Kindertagespflege.* In: Frank, Carola; Jooß-Weinbach, Margarete; Loick Molina, Steffen; Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): *Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendhilfeforschung. Methodologische Herausforderungen für qualitative Zugänge.* Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 101-123.

**Friederich, Tina (2017):** *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung.* Weinheim: Beltz.

**Gloger, Tanja Christiane (2007):** *Arbeitszufriedenheit im Kontext der Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Europa. Dissertation.* Verfügbar unter: [https://edoc.ub.uni-muenchen.de/8011/1/Gloger\\_Tanja.pdf](https://edoc.ub.uni-muenchen.de/8011/1/Gloger_Tanja.pdf), letzter Zugriff am: 28.03.2022.

**Göbel, Sabrina; Kaul, Ina; Schmidt, Desirée (2020):** *Möglichkeitsräume dialogischer Wissenstransformation.* In: Cloos, Peter; Lochner, Barbara; Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession.* Wiesbaden: Springer VS, S. 185–197.

**Heinsohn, Gunnar; Knieper, Barbara M. (1975):** *Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Heitkötter, Martina (2019):** *QHB Perspektiven zur Arbeit mit dem Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege (QHB).* Seelze: Klett Kallmeyer.

**Heitkötter, Martina; Lipowski, Hilke (2016):** *Kindertagespflege.* In: Helm, Jutta; Schwertfeger, Anja (Hrsg.): *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 101–113.

**Heitkötter, Martina; Teske, Jana (2014a):** *Formenvielfalt der Kindertagespflege - ein Entwicklungsland?* In: Heitkötter, Martina; Teske, Jana (Hrsg.): *Formenvielfalt in der Kindertagespflege. Standortbestimmung, Qualitätsanforderungen und Gestaltungsbedarfe.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 15–25.

**Heitkötter, Martina; Teske, Jana (2014b):** *Formenvielfalt in der Kindertagespflege. Standortbestimmung, Qualitätsanforderungen und Gestaltungsbedarfe.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

**Helm, Jutta; Schwertfeger, Anja (2016):** *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik - eine Einleitung.* In: Helm, Jutta; Schwertfeger, Anja (Hrsg.): *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–15.

**Hillebrandt, Frank (2014):** *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

**Honig, Michael-Sebastian (1996):** *Normative Implikationen der Kindheitsforschung.* In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, Jg. 16, Heft 1, S. 9–25.

**Honig, Michael-Sebastian (1999):** *Entwurf einer Theorie der Kindheit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Honig, Michael-Sebastian (2002):** *Zur Konzeptionalisierung pädagogischer Qualität. Arbeitspapier II - 07.* Verfügbar unter: [https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier7\\_Die\\_Konzeptualisierung\\_paedagogischer\\_Qualitaet.pdf](https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier7_Die_Konzeptualisierung_paedagogischer_Qualitaet.pdf), letzter Zugriff am: 30.03.2022.

**Honig, Michael-Sebastian (2011):** *Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit.* In: Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien.* Weinheim und München: Juventa, S. 181–197.

**Honig, Michael-Sebastian (2012):** *Frühpädagogische Einrichtungen.* In: Fried, Lilian; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Honig, Michael-Sebastian; Liegle, Ludwig (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 91–128.

**Honig, Michael-Sebastian (2016):** *Kindheiten.* In: Scherr, Albert (Hrsg.): *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe.* Wiesbaden: Springer VS, 3. Auflage, S. 169–174.

**Honig, Michael-Sebastian (2018):** *Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken.* In: Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andrea; Rißler, Georg (Hrsg.): *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 193–209.

**Honig, Michael-Sebastian (2019):** *Pädagogische als soziale Phänomene auffassen: Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit.* In: Dietrich, Cornelia; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung.* Weinheim: Beltz Juventa, 1. Auflage, S. 63–77.

**Honig, Michael-Sebastian; Leu, Hans Rudolf; Nissen, Ursula (1996):** *Kinder und Kindheit: Soziokulturelle Muster – Sozialisationstheoretische Perspektiven.* Weinheim/Basel: Juventa.

**Honig, Michael-Sebastian; Neumann, Sascha; Schnoor, Oliver; Seele, Claudia (2013):** *Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Problemstellung, Ansatz und ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts »Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Qualität und Qualifizierung in flexiblen Strukturen der Kinderbetreuung luxemburgischer Maisons Relais pour Enfants« (EDUQUA-MRE).* Walferdange.

**Humboldt, Wilhelm von (1816/1969):** *Einleitung zu Agamemnon.* In: Störig, Hans Joachim (Hrsg.): *Das Problem des Übersetzens.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 71–97.

**Jaszus, Rainer; Küls, Holger; Albrecht, Brit (2017):** *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht.* 2. Auflage, Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.

**Jenks, Chris (1992):** *Constituting the child.* In: Jenks, Chris (Hrsg.): *The sociology of childhood. Essential readings.* Aldershot: Gregg Revivals, S. 9–24.

**Jergus, Kerstin (2018):** *Bildungskindheit und generationale Verhältnisse.* In: Jergus, Kerstin; Krüger, Jens Oliver; Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Studien zur Schul- und Bildungsforschung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 121–140.

**Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane (2017):** *Autorisierungen des pädagogischen Selbst.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

**Joos, Magdalena (2018):** *„Gute Kindheit“ als Herstellungsleistung in geteilter Verantwortung. Konstruktionen von „guter Kindheit“ in der Kinder- und Jugendberichterstattung in Deutschland.* In: Betz, Tanja; Bollig, Sabine; Joos, Magdalena; Neumann, Sascha (Hrsg.): *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 30–48.

**Joos, Magdalena; Betz, Tanja; Bollig, Sabine; Neumann, Sascha (2018):** *„Gute Kindheit“ als Gegenstand der Forschung. Wohlbefinden, Kindeswohl und ungleiche Kindheiten.* In: Betz, Tanja; Bollig, Sabine; Joos, Magdalena; Neumann, Sascha (Hrsg.): *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–27.

**Jurczyk, Karin (2005):** *Tagespflege – Frauenarbeit, familiennah. Eine Betreuungsform zwischen Familie, Markt und Öffentlichkeit.* In: Diller, Angelika; Jurczyk, Karin; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Tagespflege zwischen Markt und Familie. Neue Herausforderungen und Perspektiven.* München: DJI Verl. Deutsches Jugendinstitut, S. 7–14.

**Kaul, Ina (2020):** *Kindheitsvorstellungen von Pädagoginnen aus Kindertageseinrichtungen Zumutungen und Herausforderungen.* In: Ritter, Bettina; Schmidt, Friederike (Hrsg.): *Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 210–224.

**Kelle, Helga; Hiemesch, Wiebke (2019):** *Kinder als Beteiligte in präventiven Wohlfahrtspraktiken. Ambivalenzen in der Konstruktion von Beteiligungsrechten und praktischen Mitwirkungen.* In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 39, Heft 2, S. 168–186.

**Kerl-Wienecke, Astrid; Schoyerer, Gabriel; Schuhegger, Lucia (2013):** *Kompetenzprofil Kindertagespflege in den ersten drei Lebensjahren.* 1. Auflage, Berlin: Cornelsen.

**Kluge, Markus (2020):** *Kindheit in Theorien institutioneller Kleinkinderziehung.* In: Ritter, Bettina; Schmidt, Friederike (Hrsg.): *Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 274–286.

**Knijn, Trudie; Kremer, Monique (1997):** *Gender and the Caring Dimension of Welfare States: Toward Inclusive Citizenship.* In: *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, Jg. 4, Heft 3, S. 328–361.

**Knoblauch, Hubert (2001):** *Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie.* In: *Sozialer Sinn*, Jg. 2, Heft 1, S. 123–141.

**Koch, Sandra (2017):** *Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierung eines veränderten frühpädagogischen Handelns.* In: Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 177–200.

**Koch, Sandra (2020):** *Zwischen Autonomie und Angewiesenheit. Objektivierungen von Kindern und Kindheit in (fach-)politischen Dokumenten der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern.* In: Ritter, Bettina; Schmidt, Friederike (Hrsg.): *Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 287–306.

**Koch, Sandra; Schulz, Marc; Bloch, Bianca; Cloos, Peter; Smidt, Wilfried (2018):** *Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. Eine Einführung.* In: Bloch, Bianca; Cloos, Peter; Koch, Sandra; Schulz, Marc; Smidt, Wilfried (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 1. Auflage, S. 9–20.

**König, Anke; Friederich, Tina (2015):** *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. WIFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung. Band 3.* Weinheim: Beltz.

**Kruse, Jan (2015):** *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.* 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

**Kuger, Susanne; Peter, Frauke (2019):** *Soziale Ungleichheiten reduzieren: Was die Kita leisten kann.* In: DJI-Impulse. Frühe Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland, Jg. 2019, Heft 1, S. 14–18.

**Lepsius, Mario Rainer (1995):** *Institutionenanalyse und Institutionenpolitik (Sonderheft).* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 1995, Heft 35, S. 392–403.

**Lipowski, Hilke; Ullrich-Runge, Claudia (2020):** *Empfehlungen zur Umsetzung des Qualifizierungshandbuchs Kindertagespflege (QHB). Theorie-Praxis-Verzahnung. Kontinuierliche Kursbegleitung. Team-Teaching. Pädagogische Fachkräfte in der Qualifizierung nach QHB.* Verfügbar unter: [https://www.bvkt.de/media/qhb\\_umsetzungsempfehlung\\_122020.pdf](https://www.bvkt.de/media/qhb_umsetzungsempfehlung_122020.pdf), letzter Zugriff am: 30.03.2022.

**Maiwald, Annett (2021):** *Die strukturelle qualitas der institutionellen Kleinkinderziehung. Soziologisch-strukturtheoretische Überlegungen zu den Abhängigkeiten pädagogischer Qualität.* In: Bilgi, Oktay; Blaschke-Nacak, Gerald; Durand, Judith; Schmidt, Thilo; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (Hrsg.): *»Qualität« revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 85–113.

**Merkens, Hans (Mai 2019):** *Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion.* In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, 13. Auflage, S. 286–299.

**Moser, Vera; Pinhard, Inga (2010):** *Care – Wer sorgt für wen?* In: Moser, Vera; Pinhard, Inga (Hrsg.): *Care – Wer sorgt für wen?* Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 11–14.

**Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; Richter, Sandra (2011):** *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).* München.

**Neumann, Sascha (2013):** *Sorgenkinder. Zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“.* Mannheim.

**Neumann, Sascha (2014):** *Bildungs-kindheit als Professionalisierungsobjekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung.* In: Betz, Tanja; Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 145–159.

**Neumann, Sascha (2018a):** *Die Wissenschaft und ihre Kinder. Zur politischen Epistemologie der Frühpädagogik.* In: Bloch, Bianca; Cloos, Peter; Koch, Sandra; Schulz, Marc; Smidt, Wilfried (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 1. Auflage, S. 40–54.

**Neumann, Sascha (2018b):** *Krippenkindheit. Eine feldtheoretische Annäherung.* In: Betz, Tanja; Bollig, Sabine; Joos, Magdalena; Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 163–180.

**Neumann, Sascha (2019):** *Der Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit in institutionentheoretischer Perspektive.* In: Dietrich, Cornelia; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung.* Weinheim: Beltz Juventa, 1. Auflage, S. 340–352.

**Neumann, Sascha (2020):** *Figurationen sozialpädagogischer Kindheitsforschung. Sondierungen zum gegenwärtigen Stand in einer heterogenen Forschungslandschaft.* In: Ritter, Bettina; Schmidt, Friederike (Hrsg.): *Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 36–52.

**O’Connell, Rebecca (2010):** *(How) is Childminding Family Like? Family Day Care, Food and the Reproduction of Identity at the Public/Private Interface.* In: *Sociological Review*, Jg. 2010, 58 (4), S. 563–586.

**Ott, Marion; Schweda, Anja; Langer, Anna (2014):** *Ethnographische Erforschung von Erziehung, Bildung und Sozialisation.* In: Dippelhofer-Stiem, Barbara; Dippelhofer, Sebastian (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online (EEO).* Weinheim: Juventa, S. 1–26.

**Pabst, Christopher; Schoyerer, Gabriel (2015):** *Wie entwickelt sich die Kindertagespflege in Deutschland? Empirische Befunde und Analysen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms Kindertagespflege.* Weinheim: Beltz.

**Pietsch, Stefanie; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Ullrich-Runge, Claudia; Lipowski, Hilke (2019):** *Methodisch-didaktisches Manual zur Umsetzung von Kompetenzorientierung.* In: Schuegger, Lucia; Hundegger, Veronika; Lipowski, Hilke; Lischke-Eisinger, Lisa; Ullrich-Runge, Claudia (Hrsg.): *Qualität in der Kindertagespflege (QHB 2). Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei.* Hannover: Kallmeyer, S. 1–131.

**Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2021):** *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* 5. Auflage, Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

**Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; Honig, Michael-Sebastian (2009):** *The Palgrave handbook of childhood studies.* Houndmills, Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.

**Reckwitz, Andreas (2003):** *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices.* In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, Heft 4, S. 282–301.

**Reyer, Jürgen (1987):** *Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkinderziehung.* In: Erning, Günter; Naumann, Karl; Reyher, Jürgen (Hrsg.): *Geschichte des Kindergartens.* Band 2: *Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe.* Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 232–284.

**Roller, Katrin; Jurczyk, Karin (2018):** *Care als Schlüsselkategorie – für das Leben und die Forschung. Ein Interview.* In: Krüger, Maik (Hrsg.): *Fürsorge-Relationen. Theoretische und empirische Sichtweisen auf Care.* München: Soziologiemagazin e. V., S. 5–13.

**Rosken, Anne (2009):** *Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Rothe, Antje (2019):** *Professionalität und Biografie. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

**Rothe, Antje; Betz, Tanja (2018):** *Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis.* In: *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, Jg. 11, Heft 2, S. 285–300.

**Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (2011):** *Wissen – eine Einleitung.* In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hrsg.): *Wissen.* Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7–33.

**Schleiermacher, Friedrich (1816/1969):** *Methode des Übersetzens.* In: Störig, Hans Joachim (Hrsg.): *Das Problem des Übersetzens.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 38–70.

**Schmidt, Friedericke (2020):** *Pädagogisch-anthropologische Differenzierungen und Grenzziehungen. Methodologische Überlegungen einer Theorie und Empirie sozialpädagogischer Kindheiten und Jugenden.* In: Ritter, Bettina; Schmidt, Friederike (Hrsg.): *Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 53–73.

**Schoyerer, Gabriel; Frank, Carola; Jooß-Weinbach, Margarete; Loick Molina, Steffen (2018):** *Was passiert in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege? Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung. Ergebnisse aus dem ethnografischen Forschungsprojekt „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“.* München.

**Schoyerer, Gabriel; Frank, Carola; Jooß-Weinbach, Margarete; Loick Molina, Steffen (2020a):** *Professionelle Praktiken. Ethnografische Studie zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Schoyerer, Gabriel; Ihm, Maria; Bach, Clarissa (2020b):** *Fachkräftegewinnung und -bindung in der Kindertagespflege. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt“.* München.

**Schoyerer, Gabriel; Ihm, Maria; Bach, Clarissa (2021):** *Merkmale der Kindertagespflege. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt“.* München.

**Schoyerer, Gabriel; Weimann-Sandig, Nina (2015):** *Tagespflegepersonen in tätigkeitsbegleitender ErzieherInnenbildung. Berufsmotivation, Alltagsmanagement und öffentliche Förderung.* München.

**Schoyerer, Gabriel; Wiesinger, Julia (2018):** *Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.* In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, Jg. 13, 4-2018, S. 417–431.

**Schuhegger, Lucia; Hundegger, Veronika; Lipowski, Hilke; Lischke-Eisinger, Lisa; Ullrich-Runge, Claudia (2019):** *Qualität in der Kindertagespflege (QHB 2). Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei.* Hannover: Kallmeyer.

**Schuhegger, Lucia; Hundegger, Veronika; Lipowski, Hilke; Lischke-Eisinger, Lisa; Ullrich-Runge, Claudia (2020):** *Qualität in der Kindertagespflege (QHB 1). Qualifizierungshandbuch (QHB) für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei.* Hannover: Kallmeyer.

**Schulz, Marc (2018):** *How to do things without words. Das Kind als begriffliche Leerformel der Pädagogik der frühen Kindheit.* In: Bloch, Bianca; Cloos, Peter; Koch, Sandra; Schulz, Marc; Smidt, Wilfried (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 1. Auflage, S. 55–67.

**Schweppe, Cornelia (2006):** *Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen.* Weinheim, München: Beltz Juventa.

**Seckinger, Mike (2014):** *Formenvielfalt in der Kindertagespflege aus Sicht der institutionellen Betreuung – kritische Reflexionen.* In: Heitkötter, Martina; Teske, Jana (Hrsg.): *Formenvielfalt in der Kindertagespflege. Standortbestimmung, Qualitätsanforderungen und Gestaltungsbedarfe.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 189–203.

**Siebert, Horst (2019):** *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.* 8. Auflage, Augsburg: Ziel.

**Starke, Pauline (2017):** *Frühpädagogische Professionalisierung – Das Ringen um Anerkennung als professionelles Selbst.* In: Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 131–173.

**Statistisches Bundesamt (2021):** *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2021.*

**Sünkel, Wolfgang (2013):** *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung Band 1.* 2. Auflage, Weinheim: Beltz.

**Thompson, Christiane (2017a):** *Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis.* In: Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 231–265.

**Thompson, Christiane (2017b):** *Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung.* In: Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 49–90.

**Thompson, Christiane (2021):** *Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens. Ambivalenzen des Qualitätsdispositivs im System frühkindlicher Bildung.* In: Bilgi, Oktay; Blaschke-Nacak, Gerald; Durand, Judith; Schmidt, Thilo; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (Hrsg.): *»Qualität« revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 20–32.

**Trabandt, Sven; Wagner, Hans-Jochen (2020):** *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium.* Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.

**Tronto, Joan Claire (1996):** *Politics of Care: Fürsorge und Wohlfahrt.* In: *Transit. Europäische Revue*, Jg. 7, Heft 12, S. 142–153.

**Tronto, Joan Claire (2005):** „Care as the Work of Citizens: A Modest Proposal“. In: Friedman, Marilyn (Hrsg.): Women and Citizenship. New York: Oxford University Press, S. 130–146.

**Viernickel, Susanne (2016):** Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale in der Kindertagespflege. Theoretische und empirische Analysen, steuerungsrelevante Konsequenzen. In: Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Strehmel, Petra; Preissing, Christa; Bensel, Joachim; Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Herder, 3. Auflage, S. 403–484.

**Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016):** Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Strehmel, Petra; Preissing, Christa; Bensel, Joachim; Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Herder, 3. Auflage, S. 11–130.

**Viernickel, Susanne; Ihm, Maria; Böhme, Martin (2019):** Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt: Gute gesunde Kindertagespflege. Bildung und Gesundheit in der Kindertagespflege. Berlin, Leipzig: Alice Salomon Hochschule Berlin.

**Wagner, Petra (2017):** Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung® als inklusives Praxiskonzept. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 4. Auflage, S. 22–41.

**Wehner, Ulrich (2019):** Frühkindliche Erziehung. In: Dietrich, Cornelia; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa, 1. Auflage, S. 435–451.

**Wehner, Ulrich (2020):** Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung – programmatisch mittendrin, theoretisch marginalisiert. Über Schwierigkeiten und Möglichkeiten, Betreuung systematisch als ein (früh)pädagogisch vollwertiges Moment zu achten. In: Bilgi, Oktay; Sauerbrey, Ulf; Stenger, Ursula (Hrsg.): Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff? Weinheim: Beltz, S. 12–26.

**WiFF (2014):** Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. Verfügbar unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_uploads/media/WiFF\\_Wegweiser\\_7\\_Kompetenzorientierte\\_Weiterbildung.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Wegweiser_7_Kompetenzorientierte_Weiterbildung.pdf), letzter Zugriff am: 30.03.2022.

**WiFF (2018):** Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Kompetenzorientierte Weiterbildungen didaktisch-methodisch planen, durchführen und evaluieren. Ein Leitfaden für frühpädagogische Arbeitsfelder. Verfügbar unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_53\\_Meyer\\_WEB.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Expertise_53_Meyer_WEB.pdf), letzter Zugriff am: 30.03.2022.

**WiFF (2022):** Homepage der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Verfügbar unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/themen?tx\\_lfthemesportal\\_list%5Boffset%5D=0&cHash=305ee47db138129c99346010da8374a3](https://www.weiterbildungsinitiative.de/themen?tx_lfthemesportal_list%5Boffset%5D=0&cHash=305ee47db138129c99346010da8374a3), letzter Zugriff am: 30.03.2022.

**Wutzler, Michael (2019):** Die Sorge um Kinder als Biopolitik: Techniken der Transparenz. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 14, Heft 1, S. 19–38.

**WyBuwa, Franziska (2017):** Biografien als kommunikative Konstruktion in Lehr-Lern-Interaktionen: Zur Bedeutung personenspezifischer und professionsspezifischer Adressierung in pädagogischen Weiterbildungen. In: Dörner, Olaf; Iller, Carola; Pätzhold, Henning; Franz, Julia; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 265–279.



# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Tätigkeitsdauer von Kindertagespflegepersonen (Gesamt, %)	14
Abbildung 2: Kindertagespflegepersonen nach ihrem höchsten Qualifizierungsgrad	15
Abbildung 3: Häufigkeit der Umsetzung der QHB-Qualifizierungskurse	15
Abbildung 4: Prozentuale Verteilung der Bewertung zur Machbarkeit der Umsetzung aller Qualifizierungskurse	16
Abbildung 5: Aspekte zur Begründung der Einschätzungen	16
Abbildung 6: Vollständige Umsetzung des durch das QHB angedachten Ursprungsformats. Antwort: Ja	17
Abbildung 7: Prozentuale Verteilung der Vergütung von Kindertagespflegepersonen in Abhängigkeit zu 300 Unterrichtseinheiten	19
Abbildung 8: Rangordnung der Organisationsebenen	20
Abbildung 9: Zusammenspiel der drei Organisationsebenen	22
Abbildung 10: Die weitere Umsetzung des QHB ist vor allen anderen fachlichen Bereichen die zentrale Schraube für die Qualitätsweiterentwicklung in der Kindertagespflege	23
Abbildung 11: Übersicht über die prozentuale Verteilung der Aussagen zur Qualität der Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen	24
Abbildung 12: Übersicht über die prozentuale Verteilung der Fragestellungen zur Theorie-Praxis-Verzahnung	25
Abbildung 13: Die Qualifizierung nach dem QHB stellt in unserem Jugendamtsbezirk eine Möglichkeit dar, die Durchlässigkeit hin zu beruflichen Ausbildungssystemen zu erhöhen und Ausbildungszeiten qualifizierter Kindertagespflegepersonen zu verkürzen.	26
Abbildung 14: Kindertagespflegepersonen, die die Qualifizierung nach QHB abgeschlossen haben, sind eher an einer berufsförmigen Ausübung der Tätigkeit interessiert.	26
Abbildung 15: Setzen Sie im Zuge der QHB-Qualifizierung digitale Lehr- und Lernformate ein?	27
Abbildung 16: Welche digitalen Lehr- und Lernformate kommen im Zuge der QHB-Qualifizierung zum Einsatz?	28
Abbildung 17: Einschätzungen positiver und negativer Aspekte bei der Nutzung digitaler Lehr- und Lernmethoden	28

## **Abkürzungsverzeichnis**

KTP – Kindertagespflege

KTPP – Kindertagespflegeperson(en)

QHB – Kompetenzorientiertes Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege

TvQ – Tätigkeitsvorbereitende Grundqualifizierung

TbQ – Tätigkeitsbegleitende Grundqualifizierung

AQ – Anschlussqualifizierung (160+)

AQ/TbQ – Tätigkeitsbegleitende Grundqualifizierung in Verbindung mit der Anschlussqualifizierung

UE – Unterrichtseinheit(en)

**Katholische  
Stiftungshochschule  
München**

**Campus München**  
Preysingstraße 95  
81667 München  
Telefon 089 48092-900  
Telefax 089 48092-1900

**Campus Benediktbeuern**

Don-Bosco-Straße 1  
83671 Benediktbeuern  
Telefon 08857 88-500  
Telefax 08857 88-599

Hochschule für angewandte  
Wissenschaften der Kirchlichen  
Stiftung des öffentlichen Rechts  
„Katholische Bildungsstätten für  
Sozialberufe in Bayern“

**Gefördert vom:**



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

