

# Deutungen von Bildung frühpädagogischer Fachkräfte

## Biografische Konturierung im Diskurs um Professionalisierung

Frühpädagogische Fachkräfte sind aufgefordert, Bildungsmöglichkeiten in Kindertageseinrichtung für Kinder zu schaffen. Wie sie selbst dabei Bildung verstehen und wie sich diese Vorstellungen entwickelt haben, ist weitgehend unerforscht. Der Beitrag widmet sich diesem Thema und zeigt die Bedeutung biografischer Erfahrungen und Passungen und schließt an Fragen zur Professionalisierung an.

Kindertageseinrichtungen werden u. a. im Zuge der Corona-Pandemie stark über ihre Betreuungsfunktion aufgerufen, obwohl sie als erste Stufe des deutschen Bildungssystems gelten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973). Diese Vereinseitigung wird ihrer Bildungsorientierung nicht gerecht. Mit Blick hierauf sind Aspekte der Formalisierung des Aufwachsens impliziert und Fragen nach der Gestaltung und Deutung von Bildung aufgerufen, mit dem Ziel, Kinder optimal zu fördern, Spuren für die weitere Bildungsbiografie zu legen (vgl. Thole et al. 2008) sowie gleiche ‚Startchancen‘ zu ermöglichen (vgl. Bischoff et al. 2013). Bildung ist eine Schlüsselkategorie früher, institutionalisierter Kindheiten, auch im Kontext internationaler Anschlussfähigkeit der Bildungssysteme. Bezug kann dabei zu Diskursen um die Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte hergestellt werden, die

Bildung in Kindertageseinrichtungen ermöglichen sollen. Daher ist interessant, wie sich das Thema Bildung und Professionalisierung verschränkt, welche Rolle den frühpädagogischen Fachkräften zukommt und inwiefern theoretisches Wissen und biografische Erfahrungen Deutungsfolien pädagogischer Praxis generieren.

## Referenzrahmen für frühpädagogische Konzepte zu Bildung

Über einen empirisch-rekonstruktiven Zugang wurden frühpädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen gebeten, ihre Lebensgeschichten zu erzählen. Diese biografisch-narrativen Interviews sowie eine leitfragengestützte Erweiterung zum interessierenden Themenkreis Bildung bilden die Datengrundlage (vgl. Kaul 2019). Die Rekonstruktionen der Interviews zeigen, dass individuelle Erlebnisse und biografische Erfahrungen die Vorstellungen und Deutungen von Bildung grundieren und als bestätigender oder kontrastierender Referenzrahmen bei der Entstehung und Entwicklung eigener Bildungskonzepte herangezogen werden. Die Referenzrahmen lassen sich grundsätzlich als dem Handeln in der Praxis vorgelagerte Deutungsmodi beschreiben und zeigen folgende Bezugspunkte:

- Eigenerlebte, über das Aufwachsen gerahmte Erfahrungen, aber auch das Begleiten eigener Kinder sind für die Modulation und auch Transformation eines beruflichen Selbstverständnisses und für die Sichtweise auf Bildung bedeutsam. Zugleich zeigt sich, dass jene biografischen Erfahrungen aufgerufen werden, die beruflich für das Handlungsfeld anschlussfähig scheinen.
- Erfahrungen in Praxiskontexten und über die hier stattfindende Begleitung durch Anleiter\_innen spie-



Ina Kaul

Universität Kassel, Kassel, Deutschland  
\*1978, Dr., Gastprofessorin für das Fachgebiet Theorie, Organisation und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe an der Universität Kassel im FB01/Institut für Sozialwesen |  
[ina.kaul@uni-kassel.de](mailto:ina.kaul@uni-kassel.de)

**Zusammenfassung** Kindertageseinrichtungen gelten als Bildungsinstitutionen und leisten einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung des Aufwachsens von Kindern in Deutschland. Dabei spielen die frühpädagogischen Fachkräfte als Gestalter\_innen und Ermöglicher\_innen von Bildungsprozessen für Kinder eine entscheidende Rolle. Der Beitrag nimmt ihre Vorstellungen von Bildung und worauf sich diese gründen in den Blick.

**Schlüsselwörter** Kindertageseinrichtung, Bildung, Biografie, Reflexion, Professionalisierung

len eine Rolle für spätere Deutungen und Sichtweisen der eigenen pädagogischen Praxis.

Diese beiden Aspekte werden durch andere empirische Befunde bestätigt und ergänzt (u. a. Thole und Küsterschapfl 1997; Rothe 2019). Biografische Erfahrungen sind prägend und relevant für die professionelle Praxis und das Selbstverständnis. Sie strukturieren und lenken entlang individuell bedeutsamer und anschlussfähiger Themen die eigene Aufmerksamkeit, blenden aber ebenso bestimmte Themen aufgrund derzeitiger Nichtpassung aus (vgl. Rothe und Betz 2018). Damit ist von einer engen Verschränkung von Biografie und Professionalität auszugehen.

Ein dritter Referenzrahmen ist in den elterlichen und gesellschaftlichen Sichtweisen auf das frühpädagogische Feld auszumachen. Das ist insofern bedeutsam, als dass es die Bildungskonzepte durchaus konturiert, da es mit der Bedeutungszuschreibung der Relevanz und der Erwartungen an die Institution korrespondiert:

- Die Pädagoginnen markieren, dass ihr Beruf Bedeutung hat, auch wenn dies andere zuweilen nicht so sehen oder scheinbar mehr, möglicherweise zu viel fordern, ohne entsprechende strukturell günstigere Rahmungen zu geben. Das professionelle Selbstverständnis muss demnach nicht nur in der eigenen Wahrnehmung auf den Beruf, sondern darüber hinaus auch im Konglomerat elterlicher Ansprüche und gesellschaftspolitischer Forderungen austariert werden.

Über die Interviews dokumentiert sich, dass die Referenzrahmen die eigene Positionierung und Deutung der Praxis grundieren. Hieran lassen sich Fragen nach dem Durchdringen und Aufschließen der Referenzrahmen als Möglichkeiten der Verschränkung von Wissen und Können im Zuge von Professionalisierung anschließen.

### **Konzeptualisierung von Bildung**

Anhand der Interviews zeigt sich, dass Bildung zuweilen schwer zu fassen ist. Sprachliche Suchbewegungen setzen bei formalen, an Schule orientierten Vorstellungen an und erweitern sich von hier aus. Fünf Dimensionen, so die Rekonstruktionen, begleiten die Perspektive auf Bildung der frühpädagogischen Fachkräfte. Sie sind nicht als isoliert, sondern miteinander verwoben zu verstehen:

#### *Bildung vollzieht sich über Beziehung*

Die Fachkräfte beschreiben ihre Arbeit als beziehungsformige Begleitung von Kindern. Sie verweisen dabei auf die Verbindung zu den Kindern, Kommunikation und emotionale Zugewandtheit. Erzählt wird weni-

ger über konkret konzipierte Bildungssettings, sondern vielmehr über den Modus der Beobachtung der Kinder. Hierüber und entlang der kindlichen Neugier begeben sich die Fachkräfte mit auf Spurensuche zu Fragen oder Phänomenen, die die Kinder interessieren. Dies wird in den Interviews als Bildungsprozess gerahmt. Das Konzept von Bildung gestaltet sich dabei eher als intuitives Handeln und wird in den Interviews zumindest nicht über Qualifizierungswege oder im Aufrufen theoretischer Bezüge thematisiert. Es zeigt sich vielmehr als habituellem Aspekt und erinnert an die Figur des pädagogischen Taktes (vgl. Muth 1961), der „als Urteilskraft und situative passende Gewandtheit, Geschicklichkeit und Geschmeidigkeit des Handelns“ (Drieschner und Staeger 2015, S. 97) sich gegen eine Technologisierung des pädagogischen Prozesses wendet. Darin eingewoben ist das Wissen um mögliche Grenzen und Chancen, Bildung im Rahmen des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtung zu ermöglichen.

#### *Bildung orientiert sich an den Vorstellungen über Kindsein und Kindheit*

Ausgangspunkt für Bildungsvorstellungen sind insgesamt die Bilder über Kinder und über Kindheit, die die Fachkräfte implizit artikulieren (vgl. Kaul 2020). So benennen sie Wissbegier, Neugier, Aktivität und die fragende Haltung der Kinder als kindliche Dispositionen und Treiber für Bildungsprozesse. „Bildung vollzieht sich als aktive Aneignung von Welt, als neugieriges Forschen und Entdecken. Bildung bedeutet Aktivität“ (Viernickel 2008, S. 196). Diese Vorstellung ist anschlussfähig an Leitbilder guter Kindheit des politischen Diskurses, in welchem Kindheit als unbegrenzte „Entwicklungs-, Lern- und Entdeckerzeit“ (vgl. Bischoff et al. 2013) verstanden wird. Als etwas Natürliches entworfen, erfolgt hierüber eine anthropologische Setzung. Die Fachkräfte sehen ihre Aufgabe daher vordergründig im Schaffen eines Rahmens, um Ausprobieren zu ermöglichen. Dazu zählt auch, Zeiten der Unverplantheit zu lassen. Vorerst ausgeklammert werden hier Bildungsaspekte, die über Eltern oder gesellschaftspolitische Bezüge an die Einrichtung adressiert werden (vgl. Eunicke 2020). Erst in einem zweiten Schritt geht es um Selbstpositionierungen den Eltern und gesellschaftlichen Implikationen gegenüber. Kinder brauchen Freiraum, so die Rekonstruktionen, der auch von anderen Akteuren des Feldes, wie Eltern, eingefordert wird. Es geht dabei auch um einen taktvollen Umgang mit den Eltern im Sinne der gemeinsamen Gestaltung des Aufwachsens. Die Bedürfnisse der Kinder werden antizipiert. Dies zeigt sich auch in den Forderungen der Fachkräfte nach Freiwilligkeit und, dass nicht alle Kinder das Gleiche zur gleichen Zeit

machen müssen. Das Interesse der Kinder, Begleitung und Unterstützung, bei der Weltaneignung von deren Standpunkten aus, stehen im Zentrum. Die Fachkräfte bemühen sich nicht nur, jedes Kind mitzunehmen, sondern motivieren es auch, bei der Sache zu bleiben.

#### *Frühpädagogische Bildung meint Alltagsbildung*

Nach anfänglichen Suchbewegungen, was unter Bildung zu verstehen sei, kommen die Fachkräfte fast einhellig zu dem Schluss, dass eigentlich ‚alles‘ darunter gefasst werden kann. Konkretisierungen erfolgen dann an Beispielen aus dem pädagogischen Alltag, die verdeutlichen, dass jede Gelegenheit, jeder Ort, jedes Setting und jeder Gegenstand grundsätzlich das Potenzial der Bildungswirksamkeit haben. Bildung wird so zu einem Konzept, das entgrenzt ist und sich im und über den Alltag verwirklicht (vgl. Rauschenbach 2011). Anschlussfähig sind hier die Selbstpositionierungen der Fachkräfte als Hintergrundakteure im Bildungsgeschehen der Kinder. Das sogenannte ‚Alltägliche‘ wird dabei u. a. konkretisiert als das Kennen von Gegenständen, Fragen Stellen und Antworten Suchen, das gegenseitige Verstehen und Aushandeln unter den Kindern, das Fit-fürs-Leben-Werden, der Erwerb von Selbstkompetenz und der Entwicklung von Ichkompetenz. Mit Blick auf diese benannten Ziele erweitert sich die bisher eher individuell am einzelnen Kind orientierte Ausrichtung hin zu einem übergeordneten Entwurf, der für alle Kinder gleichermaßen gilt. Bildung realisiert sich entlang des alltäglichen Tuns und über das soziale Miteinander. Das Spezifische der frühen Bildung ist, so die Fachkräfte, dass sich dieses im Spiel der Kinder ermöglicht und über kommunikative Prozesse zwischen den Kindern und zwischen Kindern und Fachkräften herstellt.

#### *Bildung zwischen Freiraum und Herausforderung*

In den Interviews wird diese Dimension von Bildung über sprachliche Suchbewegungen nach einer Definition, aber auch über Äußerungen sichtbar, die einerseits nicht zwangsläufig ‚große Projekte‘ zentral setzen, sondern die ‚kleinen Dinge‘ als relevant verstehen. Befragt nach kürzlich erlebten Bildungsmomenten erzählen die Fachkräfte in der Mehrheit von alltäglichen Begebenheiten und weniger von expliziten Bildungssettings, die als solche durch die Fachkräfte selbst gerahmt wurden. Dies verschränkt sich mit den anderen Dimensionen der Beziehungsorientierung im Modus des pädagogischen Taktes und der Alltagsbildung. Im Kontrast hierzu stehen aber auch Verweise darauf, das Bildungsarrangements ebenso ‚hergestellt‘ werden. Dies, so die Erzählungen, geschieht über das Gestalten von Gelegenheiten oder das Zurverfügungstellen von Gegenständen, wie

über größere, thematische Projekte, die auch auf Wissen abzielen und mit der Bewältigung von bestimmten Aufgaben verbunden sind. Bildung changiert daher zwischen Fördern und Fordern (vgl. Grell 2010). Insgesamt zeigt sich mit Blick auf die Modi der Alltagsbildung und das Selbstverständnis der Fachkräfte damit ein Kontinuum von freiheitlich-abwartender bis hin zu einer instruierenden Haltung.

#### *Bildung in Abgrenzung und Hinwendung zu Schule*

Ein ambivalenter Verweisungszusammenhang erfolgt gegenüber Vorstellungen schulischer Bildung. Insbesondere biografische Erfahrungen eigener schulischer und damit formalisierter Wege, aber auch das Miterleben der Schulbiografien eigener Kinder wird bei den Pädagoginnen als eher ver hindernd sowie über Frustration und Scheitern thematisiert. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Bildung mehr ist, ‚als Schule und Wissen‘. Schule wird, das Bildungskonzept betreffend, vorerst als Kontrastinstitution entworfen. Bildung in der frühen Kindheit scheint natürlich und weniger bereichsspezifisch gerahmt, geht nicht an den Fragen der Kinder vorbei, sondern wird als alle Lebensbereiche überspannender Prozess gesehen. Hierüber stellen die interviewten Fachkräfte insgesamt die Bedeutung der frühkindlichen Bildungsmöglichkeiten und Bildungsgestaltung heraus und markieren, dass das über Alltagsbildung erworbene Wissen und die hier verorteten Erfahrungen nachhaltiger sind. Dazu trägt auch die in Kindertageseinrichtungen gelebte Altersheterogenität bei. Dabei wird eine ‚Verzweckung‘ von Bildung und die gesellschaftspolitisch forcierte Vereinnahmung als Aktivierung, aber auch Intensivierung von Kindheit (vgl. Lange 2013) kritisch gesehen. Diese Abgrenzung von Schulbildung erweist sich mit Blick auf Kinder, die in ca. einem Jahr in die Schule wechseln, als ambivalent. Hier zeigt sich, dass die Bildungskonzepte brüchig werden. Verbreitet werden dann sogenannte Vorschulprogramme benannt (vgl. Fried 2003) und als bedeutsam und von dem bisherigen pädagogischen Geschehen abgegrenzt, markiert. Dies konterkariert die bisher rekonstruierten Bildungskonzepte. Die Kinder werden dann in altershomogenen Gruppen für den Übergang vorbereitet, indem Themen wie Hörverstehen, Finger motorik, Zahlen- und Buchstaben, aber auch konzentriertes Arbeiten, ruhiges Sitzen oder das Organisieren von Ausflügen (durch die Kinder) behandelt werden. In diesem Kontext beklagen die Fachkräfte auch, dass Eltern Schule scheinbar für wichtiger halten würden als die Kindertageseinrichtung. Die Hinwendung zu eher formalisierten und an Schule orientierten Bildungsvorstellungen zeigt die Ambivalenz, in der die Fachkräfte


stehen. Schule wird einerseits als negativer Gegenhorizont entworfen, dem man sich jedoch nicht entziehen kann – weder als Kind, noch als Fachkraft. Mit Blick auf Professionalisierung lässt sich fragen, wie eine Verschränkung zwischen erfahrungsbasierten mit theoretischen Bezügen als dialogische Wissenstransformation angelegt werden kann (vgl. Göbel et al. 2020), um frühpädagogische Bildungsdiskurse nicht nur versiert in Praxisbezüge zu überführen, sondern sich auch als bildungsbedeutsames Handlungsfeld zu positionieren.

### Resümee und Ausblick

Die Analyse und Rekonstruktion des Datenmaterials zeigt in Bezug auf biografisch gerahmte Deutungen früher Bildung die Bedeutsamkeit der Alltagsbildung. Es fehlt dabei aber an ausgewiesenen theoretischen Bezügen oder Suchbewegungen, was möglicherweise mit der höheren Bedeutsamkeit von Praxis- und Alltagserfahrungen zu tun hat (Oevermann 2001) sowie der Einmündung in den Beruf und sich ein hierüber einstellender Realismus (Dippelhofer-Stiem 2000). Letztlich changieren in den Interviews Kontrastierungen zwischen bereichsspezifischer, formalisierter Bildung und einer Bildung, die als ‚natürlich‘ markiert wird und deren Ort die Kindertageseinrichtung ist. Damit stellen sich die frühpädagogischen Fachkräfte gegen eine Vereinnahmung der Kindertageseinrichtung als Bildungsinstitution im Sinne schulischer Prozesse und Vorläuferfertigkeiten zumindest für jüngere Kinder. Dieser Befund wird durch Vorschulprogramme und einer impliziten Neujustierung und Formalisierung von Bildung aufgeweicht, ohne dabei jedoch die Beziehungsförmigkeit des Handelns und Positionierung von Bildung als natürliche Komponente in Kindertageseinrichtungen sowie die Besonderheit kindlicher Disposition aufzugeben.

Insgesamt kann von einer gewissen Romantisierung des institutionellen Aufwachsens von Kindern gesprochen werden. Dies korrespondiert durchaus mit der Adressat\_innenkohorte der Kindertageseinrichtungen, in denen die befragten Fachkräfte tätig sind. Die Studie widmet sich den Bildungsvorstellungen allgemein und es bleibt offen, inwiefern Fachkräfte Bildung mit Blick auf Kinder mit spezifischen Bedürfnissen (bspw. Perspektive Inklusion oder Kinder aus benachteiligten Lebenslagen) konzipieren. Über eine Abwertung von schulischer Bildung erfolgt überdies eine Selbstlegitimation, die jedoch weniger zu einer versierten und überzeugten Selbstpositionierung bezugnehmend auf den Auftrag von und den Ort der Kindertageseinrichtung führt, sondern vielmehr eine Art ‚Co-Abhängigkeit‘ verdeutlicht. Es sind erste Hinweise sichtbar, dass die Fachkräfte die spezifische Bedeutung von Bildung in der frühen Kindheit markie-

ren. Es fehlt jedoch an einer stringenten und versierten Positionierung, die das Handlungsfeld als bedeutsam platziert. Qualifizierungswege und Professionalisierungsbemühungen sind, diesem Befund Rechnung tragend, so anzulegen, dass frühpädagogische Fachkräfte angeregt werden, sich sprach- und diskursfähig zu positionieren, um die Bedeutung früher Bildung in Kindertageseinrichtungen auch gegenüber der Gesellschaft zu behaupten. In diesem Sinne sind Disziplin und Profession aufgerufen, Stellung zu beziehen, auch in Zeiten der Coronapandemie und der Adressierung der Institutionen ausschließlich in ihrer Betreuungsfunktion. Kindertageseinrichtungen sind Bildungsorte.

Zugleich verweisen die Befunde der Studie darauf, dass die Bildungsvorstellungen deutlich mit der eigenen Affinität korrespondieren, Bildung über Aspekte zu gestalten, die biografisch und habituell an eigene Vorlieben, Lebensentwürfe und -vorstellungen anschlussfähig sind. Damit wird ein berufsbiografisches Passungsverhältnis sichtbar, was durchaus anschlussfähig an habitustheoretische und milieuspezifische Überlegungen (vgl. Bischoff-Pabst 2020) ist. Biografie ist als eine Schnittstelle für Professionalisierungsprozesse anzuerkennen (vgl. Kaul 2021). Biografische Erfahrungen aufzugreifen und reflexiv mit wissenschaftlichen Theorien in neue Wissensformen zu überführen und eine dialogische Auseinandersetzung zwischen Theorie- und Praxisbezügen anzuregen (vgl. Göbel et al. 2020), scheinen notwendige Schritte nicht nur für eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, sondern auch im Sinne der Entwicklung einer professionellen Haltung und des pädagogischen Taktes. Biografische Reflexionskompetenz ist in diesem Sinne in Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozessen zentral zu setzen (vgl. Drieschner und Staeger 2015). 

---

**Eingegangen.** 18. Juni 2021

**Angenommen.** 16. Juli 2021

**Funding.** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

**Open Access.** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern

das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

## Literatur

- Bischoff, S. (2013). Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiographie“. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs. In B. Grubenmann & M. Schöne (Hrsg.), *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung* (S. 15–33). Berlin: Frank & Timme.
- Bischoff-Pabst, S. (2020). Professionalität in Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund milieubedingter Habitusmuster. In T. Betz, S. Bischoff-Pabst & F. de Moll (Hrsg.), *Leitbilder guter Kindheit und ungleiches Kinderleben* (S. 238–254). Weinheim: Beltz Juventa.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission. Deutscher Bildungsrat*. Stuttgart: Klett. unveränd. Nachdr. d. 4. Aufl. 1972
- Dippelhofer-Stiem, B. (2000). Bildungskonzeptionen junger Erzieherinnen: Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Wandel. *Empirische Pädagogik*, 14(4), 327–342.
- Drieschner, E., & Staeger, R. (2015). Zur Relevanz des pädagogischen Takts in der Spannung von Nähe und Distanz sowie Theorie und Praxis im frühpädagogischen Handeln. In D. Burghardt, D. Krinninger & S. Seichter (Hrsg.), *Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur* (S. 89–104). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Eunicke, N. (2020). „Wir hören gerne die Meinung von der Erzieherin, aber im Endeffekt ist es ja nicht ihre Entscheidung“. Elterliche Habitusstypen und ihr Verhältnis zu den Kindertageseinrichtungen ihrer Kinder. In T. Betz, S. Bischoff & F. de Moll (Hrsg.), *Leitbilder guter Kindheit und ungleiches Kinderleben* (S. 135–152). Weinheim: Juventa.
- Fried, L. (2003). Vorschulprogramme. In L. Fried, et al. (Hrsg.), *Vorschulpädagogik* (S. 121–147). Baltmannsweiler: Schneider.
- Göbel, S., Kaul, I., & Schmidt, D. (2020). Möglichkeitsräume dialogischer Wissenstransformation. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt* (S. 185–197). Wiesbaden: Springer VS.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 154–167.
- Kaul, I. (2019). *Bildungskonzepte von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung biografischer Wege*. Wiesbaden: Springer.
- Kaul, I. (2020). Kindheitsvorstellungen von Pädagoginnen aus Kindertageseinrichtungen. Zumutungen und Herausforderungen. In B. Ritter & F. Schmidt (Hrsg.), *Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kaul, I. (2021). Biografieforschung als reflexive Selbstvergewisserung. Eine didaktische Perspektive auf die Verbindung von Biografieforschung und Professionalisierung. In B. Lochner, I. Kaul & K. Gramelt (Hrsg.), *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre* (S. 76–105). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lange, A. (2013). Frühkindliche Bildung: Soziologische Theorien und Ansätze. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 71–84). Wiesbaden: Springer.
- Muth, J. (1961). Pädagogischer Takt – Eine unplanbare erzieherische Verhaltensweise. *Bildung und Erziehung*, 14(1), 261–272.
- Oevermann, U. (2001). Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. *Sozialer Sinn*, 2(1), 3–33.
- Rauschenbach, T. (2011). Alltagsbildung – die andere Seite der Bildung. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport* (S. 35–52). Wiesbaden: VS.
- Rothe, A. (2019). *Biografie und Professionalität. Eine qualitative Studie zum Zusammenhang von biografischen Erfahrungen und professioneller Identität frühpädagogischer Fachkräfte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rothe, A., & Betz, T. (2018). Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 285–300. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0025-1>.
- Thole, W., & Küster-Schapfl, E.-U. (1997). *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Thole, W., Fölling-Albers, M., & Roßbach, H.-G. (2008). Die „Pädagogik der Kindheit“ im Fokus der Wissenschaft. In W. Thole, et al. (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 17–32). Opladen: Budrich.
- Viernickel, S. (2008). Bildungsprozesse in der Krippe. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 195–210). Opladen: Budrich.