

Kindheitspädagogik als Forschungs-, Professions- und Praxisfeld

Peter Cloos

1. Relationale Beobachtungsweisen

Im Kontext der pädagogischen Arbeit mit Kindern erfährt der Begriff »Kindheitspädagogik« in der Praxis, der Profession und der Disziplin eine wachsende Beliebtheit. Es scheint aktuell der Begriff zu sein, der sich disziplinär durchzusetzen scheint, auch wenn z.B. auch der Begriff der Frühpädagogik weiterhin Verwendung findet. Allerdings bleibt unklar, ob Kindheitspädagogik überhaupt als ein spezifisches Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld beschrieben werden kann. Dieser Frage geht der Beitrag nach, skizziert das Zusammenspiel von Disziplin-, Professionsfeld- und Praxisfeldentwicklung und beschreibt damit verbundene Herausforderungen. Ausgangspunkt dieses Beitrages ist die Überlegung, dass es Aufgabe von wissenschaftlichen Disziplinen ist, sich ihrer eigenen Disziplinentwicklung reflexiv zu vergewissern. Disziplinforschung, die die eigene Entwicklung kritisch in den Blick nimmt, ist damit ein wichtiger Baustein von Disziplinentwicklung. Will sich Kindheitspädagogik als eine forschende Disziplin platzieren, muss sie nicht nur notwendige Forschungsstandards reflektieren, sondern auch im Widerstreit anderer Disziplinen aufzeigen können, dass sie als Disziplin die eigenen disziplinären Forschungsaktivitäten reflexiv absichern kann, »indem sie sich selbst beim Beobachten beobachtet« (Bätge et al. 2021: 76). Eine solche selbstkritische Selbstbeobachtung sollte allerdings relational erfolgen. Der Beitrag greift damit Überlegungen von Dominik Farrenberg (2023) auf, der die Institutionalisierung der Kindheitspädagogik unter Bedingungen sekundärer Disziplinbildung reflektiert. Er geht davon aus, dass die Disziplinentwicklung in der Kindheitspädagogik bereits existierenden Praxis- und Berufsfeldern nachfolgen muss, um sich sukzessive institutionalisieren zu können. Sekundäre Disziplinbildung vollzieht sich in Interaktion mit dem jeweiligen Praxis- und Professionsfeld sowie im Vielklang unterschiedlicher (Sub-)Disziplinen. Diesem Aufruf zur relationalen Betrachtung wird im Beitrag gefolgt,¹ um daraus Ambivalenzen und Brüche

1 Der Beitrag greift bereits publizierte Überlegungen auf und erweitert diese: Cloos (2015, 2014, 2016); Cloos/Jung (2021); Cloos et al. (2019); Cloos (2021).

abzuleiten. Somit will der Beitrag im Kontext frühpädagogischer Debatten eine kritische Diskussion dazu anregen, inwieweit der Begriff der Kindheitspädagogik eine neue Klammer für ein Forschungs-, Professions- und Praxisfeld sein kann.

2. Disziplinentwicklung

Die disziplinäre Entwicklung der Kindheitspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin ist eine Erfolgsgeschichte.² Das Forschungsfeld hat sich in den letzten zwanzig Jahren von einer empirisch wenig fundierten und im Wissenschaftssystem kaum beachteten kleinen Forschungssparte zu einer institutionalisierten, forschungsintensiven und im Kanon anderer Forschungsbereiche anerkannten Teildisziplin gewandelt (Cloos 2017, 2021). Grundlage dafür war der seit 2004 begonnene dynamische Aufbauprozess kindheitspädagogischer Studiengänge, mit dem Resultat, dass nun 76 Bachelor- und 14 Masterstudienangebote vorzufinden sind (im Folgenden: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023). Die Anzahl der Studienanfänger:innen ist 2021 im Vergleich zum Vorjahr noch einmal um 10 % auf 3.791 gestiegen. Im Zuge der Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge wurden kindheitspädagogische Professuren ausgeschrieben, entstanden neue Buchreihen, Handbücher, Zeitschriften und Promotionskollegs, gründeten sich die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) und der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit. Auch wurden wissenschaftliche Tagungsreihen institutionalisiert. Die Anzahl der Professuren, der Mitglieder der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE (Kommission Pädagogik der frühen Kindheit 2024), der Promotionen, der Forschungsinstitute, der wissenschaftlichen Artikel und der Drittmittelprojekte in diesem Themenfeld hat sich erheblich gesteigert (Hechler/Hykel/Pasternack 2021). Zusammenfassend kann unterstrichen werden, dass sich die Kindheitspädagogik als Disziplin formal weitgehend institutionalisiert hat, und dies in einer relativ kurzen Zeit von nur zwanzig Jahren (Cloos et al. 2024; Viernickel 2024).

Allerdings lässt sich aus wissenschaftstheoretischer Perspektive nachfragen, ob das Projekt der Disziplinbildung auch so abgesichert ist, dass die Kindheitspädagogik im Konzert anderer (Teil-)Disziplinen eine Kontur herausgebildet hat, die in der Lage ist, das Projekt auch dauerhaft abzusichern. Nach Daniel Hechler et al. (2021a) würde eine disziplinäre Stabilisierung nicht nur durch die oben beschriebene institutionelle Absicherung zum Ausdruck kommen, sondern auch epistemisch durch ein gemeinsames Gegenstandsverständnis, durch geteilte Begrifflichkeiten, einen Kanon an Wissensbeständen und Theorieansätzen sowie durch gemeinsam geteilte Normen und Werte (ebd.: 10). In Bezug auf diese Aspekte fallen die Einschätzungen deutlich skeptischer aus. So

-
- 2 Diese dynamische Entwicklung der Disziplin ist sicherlich auch mit der vielfach beschriebenen gewachsenen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für die Kindheitspädagogik als Disziplin, Profession und Praxis in Zusammenhang zu bringen (Liegler 2006). Es würde aber den Anstrengungen der Disziplin nicht gerecht werden, wenn die hier beschriebenen Entwicklungen sich nur auf politische Entscheidungen zurückführen ließen. Disziplinentwicklung ist wesentlich daran gebunden, dass nach innen und außen die Notwendigkeit eines mehr oder weniger abgegrenzten Forschungsfeldes markiert werden kann (auch Hechler/Hykel/Pasternack 2021).

hat sich die Kindheitspädagogik begrifflich noch nicht als disziplinäre Klammer für ein heterogenes Forschungsfeld etabliert (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019), zumal weiterhin andere Begrifflichkeiten, wie z.B. Früh- und Elementarpädagogik, genutzt werden (Farrenberg 2024). Zwar kann festgestellt werden, dass mit der Etablierung der Studiengänge und dem Ausbau der Forschung ein spezifisches epistemisches Objekt als forschungsrelevant erzeugt wurde. Hechler et al. (2021a: 80) identifizieren hier »die Konstruktion des Kleinkindes als bildungsfähiges Subjekt« (ebd.). Farrenberg (2024) argumentiert auf Basis der Auswertung von Veröffentlichungen in zentralen Publikationsorganen, dass die »epistemischen Objekte des kindheitspädagogischen Projektes formalstrukturell bereits relativ solide Konturen aufweisen« (ebd.: 145). Allerdings würde die Disziplin im Kontext der sekundären Disziplinbildung, »die die Ausbildung der Disziplin an die Etablierung eines ihr vorgängigen und mit ihr korrespondierenden Praxis- und Professionsfeldes knüpft« (ebd.: 125), thematisch stärker Professionalisierungsfragen als Fragen zu Kindheit und Bildung bearbeiten. Eine Verwissenschaftlichung der Kindheitspädagogik muss einerseits auf ihr Praxis- und Professionsfeld verweisen und andererseits »eine hinreichende, Analysen und Reflexionen ermöglichende Distanz hierzu aufrechterhalten [...], möchte sie [...] eine relative Autonomie gegenüber den Problemen der Praxis erhalten« (Farrenberg 2024: 144f.). Ausdruck einer solchen Distanzierung gegenüber den konkreten Problemlagen der Praxis ist, dass sich die kindheitspädagogische Forschungskultur erheblich ausdifferenziert hat.

Von der Praxis- zur Disziplinforschung: Die fortschreitende Institutionalisierung der kindheitspädagogischen Forschung seit Anfang der 2000er-Jahre war eng mit den gestiegenen Professionalisierungserwartungen an das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen verbunden, sodass eine Vermischung von Politik- und Forschungsinteressen zu beobachten war (Liegler 2006). Mittlerweile hat sich jedoch eine kindheitspädagogische Grundlagenforschung etabliert (Viernickel 2015, 2024), sodass sich Forschungsansinnen und Themenspektren erheblich erweitert haben, auch wenn weiterhin Professionalisierung ein zentrales Anliegen zu sein scheint (Farrenberg 2024). Im Sinne von Disziplinforschung lässt sich innerhalb der kindheitspädagogischen Forschung die Entwicklung einer reflexiven Forschungskultur beobachten (Cloos 2017). Eine solche reflexive Forschungskultur zeichnet sich dadurch aus, dass die Disziplin die eigenen Bestimmungsmerkmale systematisch reflektiert und Entwürfe für zukünftige Forschungskonturen entwickelt. Ausdruck dieser reflexiven Forschungskultur ist, dass sie sich zunehmend mehr ihrer historischen, theoretischen und empirischen Grundlagen versichert (Cloos et al. 2024). Allerdings kann insgesamt noch nicht von einer *kindheitspädagogischen* Kontur der Forschung gesprochen werden, der Schwerpunkt liegt weiter auf der *frühen Kindheit* und auf dem Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen (Farrenberg 2024). Weitere, die Lebensphase Kindheit adressierende Praxiskonstellationen, die auch über die Kinder- und Jugendhilfe hinaus gehen, werden innerhalb der Kindheitspädagogik kaum untersucht oder werden von anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen in den Blick genommen. Dies kommt einer Reduktion des möglichen Portfolios kindheitspädagogischer Fragestellungen gleich. In diesem Sinne ist die Kindheitspädagogik ein Projekt, das die programmatisch geforderte Ausweitung der Forschungsthemen über die Pädagogik der frühen Kindheit hinaus erst beginnt einzulösen.

Von der Professionalisierungs- über die Professionsforschung zur Professionalisierungsfolgenforschung: Ausdruck einer zunehmenden reflexiven Forschungskultur ist, dass die Kindheitspädagogik nicht nur professionalisierungsbezogene Ansinnen verfolgt, sondern zunehmend im Sinne einer Professionsforschung die Bedingungen der professionsbezogenen Institutionalisierung reflektiert. Dabei erweitert sie die Perspektiven von den individuellen Möglichkeiten Professionalität auszubilden zu den kollektiven Prozessen der Professionsentwicklung. Sie rekonstruiert professionelle Anforderungsstrukturen in Form von Normen und darauf bezogene kollektive praktische Bezugnahmen (Habitus) (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019: 284; auch Jooß-Weinbach/Schoyerer 2024). Bedingungen der professionsbezogenen Institutionalisierung zu reflektieren, schließt ein, Professionalisierungsfolgenforschung zu betreiben (Neumann 2014; Cloos 2017). Professionalisierung ist dann nicht das »Ziel von Forschung, sondern ihr ›Objekt‹ (Neumann 2014: 147)« (Krähnert 2023: 91). Gefragt wird, wie und mit welchen Konsequenzen das kindheitspädagogische Praxisfeld auf Professionalisierungserwartungen reagiert (ebd.).

Methodische Innovation: Eng mit der Entwicklung der Kindheitspädagogik als forschender Disziplin verbunden ist, dass sie ihre Forschungsmethoden an ihre Gegenstände anpasst, zumal kindheitspädagogische Fragestellungen nicht ausschließlich mit dem Kanon der bereits etablierten Methoden bearbeitet werden können. Viernickel (2024) attestiert der Kindheitspädagogik, sie sei »aufgeschlossen für kreative und innovative Methodenentwicklung und den Diskurs hierüber« (ebd.: 177). Sie reagiere damit »auf das wechselseitige Verweisungsverhältnis von Gegenstand und Methode: Das Wissen darum fügt dem Ringen um den kindheitspädagogischen Gegenstand die Herausforderung hinzu, die eigene methodologische Verortung und die gewählten methodischen Zugriffe selbst als wirksam werdende Konstituenten beständig zu reflektieren« (ebd.: 177).

Von einfachen zu komplexen Transfermodellen: In den letzten Jahren hat sich in der Kindheitspädagogik eine breite Debatte um Fragen des Transfers in der Kindheitspädagogik entwickelt, über die lineare Modelle des Transfers wissenschaftlichen Wissens in die Praxis überwunden werden, so dass dieser auf komplexen Transferstrategien einer dialogischen Wissenstransformation aufbaut (Sehmer et al. 2020; Blatter/Schelle 2022). Auf dieser Grundlage entstehen zunehmend empirische Arbeiten der Transferforschung (u.a. Weltzien et al. 2022; Blatter/Schelle 2023), die wiederum Möglichkeiten der Professionalisierung (vgl. Kap. 3) erweitern.

Von der Akademisierung zur Hochschuldidaktik: Innerhalb der Disziplin hat sich eine breite Debatte um eine kindheitspädagogische Hochschuldidaktik etabliert (Lochner et al. 2021; Zehbe/Kaul 2024). Hochschuldidaktische Fragen sind für die disziplinäre Selbstvergewisserung zentral, reflektieren sie doch die hochschulischen Bedingungen der Herausbildung einer darauf bezogenen Profession.

Die Weiterentwicklung der Disziplin in Richtung einer Disziplinforschung und einer Professions- und Professionalisierungsfolgenforschung, ihre forschungsmethodischen Anpassungen an den Gegenstand, ihre Reflexionen zum Transfer sowie zur Hochschuldidaktik können insgesamt als Ausdruck einer reflexiven disziplinären Absicherung angesehen werden.

3. Professionsentwicklung

Professionsentwicklung kann aus einer feldspezifischen Perspektive als Entwicklung von Berufssystemen betrachtet werden, in denen Professionen, über ein gesellschaftliches Mandat und mit einer beruflichen Lizenz ausgestattet, spezifische zentralwertbezogene Aufgaben bearbeiten (Dick 2016). Professionen verfügen innerhalb von Berufssystemen über einen von der Laienwelt abgegrenzten Orientierungs- und Handlungsbereich und erbringen, am Wohl von Klient:innen ausgerichtet, Dienstleistungen. Sie besitzen das Mandat zur »Verrichtung besonderer Leistungen der Problembewältigung und zur Verwaltung ihr übertragener besonderer gesellschaftlicher Werte« (Schütze 1996: 191). Mandat und Lizenz werden spezifischen Berufsgruppen jedoch nicht »einfach so« zugesprochen. Professionsentwicklung kann als ein dynamischer Prozess in Berufssystemen beschrieben werden, innerhalb derer einzelne Berufsgruppen um Vorrangstellung und Vorrechte kämpfen, um ein Zuständigkeitsmonopol für die autonome Ausübung ihres Berufs zu erreichen. Diese Vorrechte werden »mit Hilfe des Einsatzes von Machtressourcen gegen widerstreitende Interessen erkämpft und durch staatliche Lizenzierung abgesichert« (Olk 1986: 28). Aus Perspektive von Professionsentwicklung ist es am Beispiel »Kindheitspädagogik« nun besonders interessant zu untersuchen, inwieweit sich bereits ein spezifisches Berufsfeld der Kindheitspädagogik herausbilden konnte. Dies geschieht unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven:

Akademisierung: Da Professionsentwicklung grundsätzlich nicht losgelöst von Disziplinentwicklung betrachtet werden kann, kann die oben beschriebene disziplinäre Entwicklung als eine grundlegende Bedingung angesehen werden, dass überhaupt von einem kindheitspädagogischen Professionsfeld die Rede sein kann. Die beschriebene disziplinäre Unschärfe bleibt jedoch nicht ohne Konsequenzen für die Professionsentwicklung. Im Mittelpunkt der Diskussion standen zunächst Fragen der Akademisierung und Verwissenschaftlichung des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen, ohne dass eine handlungsfeldübergreifende Sichtweise auf *eine kindheitspädagogische* Profession entwickelt wurde – während z.B. in der Sozialen Arbeit, trotz der Vielfältigkeit der dort vorzufindenden Berufsgruppen und -felder, wie selbstverständlich von der Profession Sozialer Arbeit gesprochen wird.

Aus Sicht klassischer Professionstheorien (u.a. Parsons 1939) stellt das Kernarbeitsfeld der Kindheitspädagogik, die Kindertageseinrichtungen, wegen der dort vorzufindenden geringen Akademisierungsrate von 7 % kein professionalisiertes Berufsfeld dar (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 36). Die akademisch ausgebildeten Kindheitspädagog:innen haben 2022 laut Fachkräftebarometer nur einen marginalen Anteil am Personal (ebd.: 35). Jedoch sind hier nominell deutliche Anstiege zu verzeichnen, sodass mittlerweile fast 11.000 Kindheitspädagog:innen in Kindertageseinrichtungen (1 % des pädagogischen und leitenden Personals) und rund 1.550 in anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kindertageseinrichtungen 0,6 %

des Gesamtpersonals) arbeiten (ebd.: 35).³ Ergebnis der Akademisierungsdiskussion ist auch ein erheblicher Zuwachs bei den in Kindertageseinrichtungen beschäftigten Sozialpädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen, sodass mittlerweile 37 % der Kindertageseinrichtungen über akademisch erweiterte Teams verfügen. 2007 betrug dieser Anteil nur 14 % (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 56). In anderen kindheitspädagogischen Handlungsfeldern differieren die Quoten an einschlägig qualifizierten Akademiker:innen erheblich (Hilfen zur Erziehung 36,9 %, Kinder- und Jugendarbeit 46 %, Jugendsozialarbeit 24 %, Jugendamt 55,4 % und Allgemeiner Sozialer Dienst 92,1 %;⁴ Mühlmann et al. 2024), sodass hier von einem uneinheitlichen Professionsprofil auszugehen ist. Der aktuelle Fachkräftemangel scheint einerseits auch für Kindheitspädagog:innen eine Platzierung in Handlungsfeldern jenseits von Kindertageseinrichtungen möglich zu machen (vgl. ebd.), andererseits stellen Fachkräftekataloge (Oelerich/Hengstenberg 2022) zum Teil eine Hürde dar, weil diese wenig transparent und regional unterschiedlich Zugänge für Kindheitspädagog:innen beschränken.

Formale Absicherung der Akademisierung: Aus Perspektive der Professionsentwicklung kann in *formaler Hinsicht* eine recht zügige Absicherung der Profession Kindheitspädagogik verzeichnet werden: 2011 wurde durch die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK 2011) das Berufsprofil für die Absolvent:innen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge durch die Berufsbezeichnung »staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge« abgesichert. In dem Beschluss wird aber von »Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung« (Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) 2011: 1) gesprochen. Damit wird die Kindheitspädagogik auf die Frühe Bildung und Erziehung enggeführt. Auf Basis des Beschlusses wurde in den Bundesländern ein berufspolitischer Prozess der Anerkennung dieser Berufsbezeichnung angestoßen u.a. durch die Aufnahme der Berufsbezeichnung in Fachkräftekataloge und durch die Vergabe der staatlichen Anerkennung (Stieve/Worsley/Dreyer 2014). Einen Beitrag zur bildungspolitischen Absicherung bietet auch das vom Studiengangstag entwickelte Berufsprofil (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015) und das auf Bachelorstudiengänge der Kindheitspädagogik bezogene Kerncurriculum (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2022).

Fachliche Absicherung der Professionsentwicklung: Auf Basis von in der Kindheitspädagogik diskutierten Professionstheorien (u.a. Kuhn 2019), wird festgestellt, dass die Binnenlogiken des Handelns der kindheitspädagogischen Arbeit nicht grundlegend vom Handeln in anderen pädagogischen Feldern unterschieden werden können. In diese Lesart erbringen die in der Kindheitspädagogik Tätigen für die Gesellschaft ebenso essenzielle, zentralwertbezogene Leistungen. Sie sind fortwährend mit Risikopotenzialen und widersprüchlichen Anforderungen, mit Ungewissheit, Deutungs Offenheit und Komplexität konfrontiert (Schütze 2000). Darüber hinaus begegnen sie diesen Handlungsanforderungen mit generalisierten Analyse- und Handlungsverfahren, die den Prozess der Anamnese, Diagnose und Behandlung sowie deren Evaluation steuern

3 https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403209004.pdf?__blob=publicationFile

4 Die Werte beziehen sich hier auf das Jahr 2020.

(Abbott 1988). Aus diesen Überlegungen heraus wird dann grundlegend festgestellt, dass Kindheitspädagogik ein Praxisfeld ist, das jedoch professionalisierungsbedürftig ist (König/Pasternack 2008). In berufspolitischen Papieren wird dies aufgegriffen, wenn im »Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge« formuliert wird: Kindheitspädagog:innen erbringen für die Gesellschaft »essenzielle Leistungen, indem sie Kinder auf der Grundlage verlässlicher Beziehungen in individuellen und sozialen Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsprozessen begleiten, ihre jeweiligen Interessen, Erfahrungen und Lebenswelten anerkennen und wertschätzen, und damit ihre Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern« (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015: 2).

Faktische Professionalisierung im Feld: Empirisch nachzeichnen lässt sich (im Folgenden: Cloos/Jung 2021), dass akademisch qualifizierte Kindheitspädagog:innen auf der *individuellen Ebene* auf spezifische wissenschaftliche Wissensressourcen zurückgreifen können, über ausgewiesene akademische Könnensdispositionen verfügen und sich diese auch in Form von professionellen Handlungskompetenzen im Berufsfeld abbilden. Die bislang vorliegenden Forschungsbefunde zeigen auf, dass Kindheitspädagog:innen und andere akademische Fachkräfte auf der *institutionellen bzw. teambezogenen Ebene* eine hohe Bedeutung dafür haben, dass das professionelle Wissen und Können der neuen Profession in der Handlungspraxis systematisch eingebunden wird (Cloos et al. 2015). Allerdings müssen Akademiker:innen als eine marginale Gruppe, insbesondere im Feld Kindertageseinrichtungen, nach wie vor um ihre Anerkennung kämpfen und in den Teams dementsprechend vorsichtig agieren (ebd.). Auch angesichts der voranschreitenden Ausweitung von Anforderungen an die pädagogische Arbeit in der Kindheitspädagogik und der zunehmenden Heterogenität der Teams wird die Chance noch nicht umfänglich wahrgenommen, ihre erweiterten Kompetenzen u. a. bei der fachlichen Absicherung des täglichen Handelns, beim Umgang mit neuen professionellen Herausforderungen und bei komplexen Aufgaben zu nutzen.

Insgesamt werden die Effekte und Erfolge der noch jungen Akademisierungsbewegung als eher durchwachsen bewertet (Cloos/Jung 2021; Fuchs-Rechlin/Hartwich 2024). Wenn auf Basis der klassischen Professionstheorie die akademische Qualifizierung als zentrale Bedingung von Professionalisierung erachtet wird, ist in der Kindheitspädagogik eine unsichere Koppelung der Profession mit Instanzen der wissenschaftlichen Wissensproduktion festzustellen. Zumindest hat die Etablierung von Studiengängen einen Prozess vermehrter Wissensproduktion in Form von empirischer Forschung, Theoriebildung und Anstrengungen im Bereich Wissenstransfer hervorgerufen (Cloos 2017), wobei unsicher bleibt, wie das wissenschaftliche Wissen in das Feld einsickern kann, wenn der Wissenstransfer nicht durchgängig auch durch eine akademische Qualifizierung des Personals abgesichert wird. Mit der Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen wurde jedoch grundlegend die Möglichkeit geschaffen, eine auf Kindheit bezogene pädagogische Profession zu etablieren.

Professionsentwicklung in einem heterogenen Berufsfeld: In den letzten zwanzig Jahren wurde bildungspolitisch insgesamt weniger stark auf Akademisierung als auf die Weiterentwicklung der Qualifizierung von Erzieher:innen gesetzt. Es wurden neue bundesweite Rahmenvereinbarungen erarbeitet (JFMK/KMK 2010), kompetenzorientierte Qualifikationsprofile entwickelt (MKM 2011) oder auch ein länderübergreifender

Lehrplan Erzieherin/Erzieher (Länderoffene Arbeitsgruppe (LOAG) 2012) etabliert. Zusammenfassend ist festzustellen, dass diese Reformen zu einer curricularen Absicherung der fachschulischen Ausbildung geführt haben, was an sich jedoch noch kein Garant für eine gute Ausbildungsqualität darstellt.

Vorliegende Studien bescheinigen der Fachschulausbildung eine gute Qualität, aber auch eingeschränkte Möglichkeiten der Qualifizierung. Die fachschulische Ausbildung hat nach Meinung von Schulleitungen vor allem Stärken in der »Schulung des Reflexionsvermögens und der Persönlichkeitsentwicklung« (Rudolph 2012: 29). Auch verfüge sie über eine enge »Praxisanbindung und intensive Praxisbetreuung« (ebd.). Schwächen werden gesehen in der »Theorievermittlung, Theorieaneignung und (...) [in der] Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten« (ebd.: 30). Die Qualität der Vorbereitung der Schüler:innen auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen für das pädagogische Kernarbeitsgeschäft wird von Fachschulen allgemein positiv eingeschätzt (Leygraf 2012; Kleeberger/Stadler 2011), in Bezug auf besondere pädagogische Situationen, auf die Einrichtungsorganisation, den Sozialraumbezug und auf die Zusammenarbeit mit Eltern in besonderen Problemlagen wird sie als weniger erfolgreich bewertet (Kleeberger/Stadler 2011). Somit stellt sich die Frage, ob sie dem professionstheoretisch formulierten Anspruch einer Qualifizierung für komplexe Aufgaben unter Ungewissheitsbedingungen hinreichend nachkommen kann.

Vor dem Hintergrund eines wachsenden Fachkräftemangels kommt hinzu, dass sich nach einer Phase der Konsolidierung der Fachschulausbildung eine Phase der Ausdifferenzierung anschloss: Zugänge und Formen wurden weiter pluralisiert (König et al. 2018: 50) durch praxisintegrierte Ausbildungsformen (PIA), Modelle der Vergütung der Auszubildenden, berufsbegleitende und Kurzeitausbildungen sowie Möglichkeiten des Quereinstiegs (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Vorliegende Studien (König et al. 2018; Kratz/Stadler 2015) können zwar zum Teil die Potenziale der Pluralisierung für die Fachkräftegewinnung herausstellen, jedoch ist nicht auszuschließen, dass die Entwicklung in der Tendenz zu einer De-Professionalisierung führt, wenn »Ausbildung letztlich zur Nebensache [wird], denn nicht sie, sondern der möglichst rasche Arbeitseinsatz in den Einrichtungen wird vergütet« (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Lücken in der empirischen Absicherung von Professionsentwicklung: Die Weiterentwicklung der Qualifizierung an Fach- und Hochschulen steht vor dem Problem einer kaum etablierten Fachschul- und Hochschulforschung. Zwar besteht grundlegendes Wissen zur Struktur (u.a. König et al. 2018) und zu einigen Fragen der Ausgestaltung der Fachschulausbildung (Leygraf 2012; Rudolph 2012; Deppe 2011). Diese Studien können als erste Versuche gewertet werden, eine Qualifizierungsforschung im Bereich Kindheitspädagogik zu etablieren. Jedoch besteht insgesamt noch wenig empirisches Wissen darüber bereit, wie die Qualifizierung (didaktisch) gestaltet und organisiert und wie ein fach- oder hochschulisches Lernen möglich wird. Eine Weiterentwicklung der Qualifizierungslandschaft bedarf der Absicherung durch empirisches Wissen über Qualifizierung für die Kindheitspädagogik.

4. Praxisfeldentwicklung

Während der Begriff der Kindheitspädagogik in wissenschaftlichen Publikationen zunehmend häufiger Verwendung findet, wird er in der pädagogischen Praxis als Selbstbeschreibung kaum genutzt. Allerdings versucht die Kindheitspädagogik *als Disziplin* zunehmend Zuständigkeiten für spezifische Handlungsfelder zu reklamieren, die zusammen als Praxisfelder der »Kindheitspädagogik« gefasst werden. Solche Zuständigkeitsreklamationen sind u.a. in einschlägigen Sammelbänden, Handbuchartikeln und Berufsprofilen zu finden (Helm/Schwertfeger 2016; Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015).

Das Zuständigkeitsprofil wird beispielsweise im »Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge« folgendermaßen konturiert: Kindheitspädagog:innen seien »im Feld der Kinder- und Jugendhilfe sowie im Bildungs- und Gesundheitswesen tätig« (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015: 2). Als die zentralen Handlungsfelder des Praxisfeldes werden die Kindertageseinrichtungen und die Tagespflege bezeichnet. Zusätzlich wird auch Zuständigkeit für Handlungsfelder an der Schnittstelle von Familie, Schule und Kinderkultur zugeschrieben. Frühförderung, Familienbildung und -beratung, Betreuung an der Schule, Freizeit- und Kulturangebote für Kinder und ihre Familien werden hier ebenso genannt wie Hilfen zur Erziehung, Frühe Hilfen und Kinderschutz. Darüber hinaus wird der Kindheitspädagogik die Aufgabe zugewiesen, handlungsfeldübergreifend in Feldern der medienbezogenen, kulturellen, politischen, gesundheitsbezogenen und diversitätsbewussten Bildung in Bezug auf unterschiedliche Bildungsbereiche tätig zu sein (vgl. ebd.). An diese, auf die direkte Interaktionsarbeit mit Kindern und ihren Familien bezogenen Handlungsfelder, wird ein weites Angebotspektrum zur qualitativen Sicherung und Weiterentwicklung, zur Aus- und Fortbildung in der Kindheitspädagogik und der politischen Interessenvertretung angeschlossen (Helm/Schwertfeger 2016). Insbesondere durch die Einbeziehung des Kinderschutzes und den Hilfen zur Erziehung wird der Rahmen der Kindheitspädagogik erheblich erweitert, zumal Kindheitspädagogik dann nicht nur familienunterstützende und -ergänzende, sondern auch familienersetzende Maßnahmen einschließt.

Eine auf Kindheit bezogene Zuständigkeitsreklamation schließt an eine neuerliche sozial- und bildungspolitische Aufmerksamkeit für die Kindheit nach PISA an. Fragestellungen rund um die Qualität von Kindertageseinrichtungen wurden aus ihrem jahrzehntelangen wissenschaftlichen Nischendasein herausgeführt und ins breite öffentliche Bewusstsein gebracht. Aber auch die Schulkinderbetreuung in Form schulischer Ganztagsangebote auf der einen Seite und die im SGB VIII verankerten Betreuungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe (u.a. der Hort; Tillmann 2022: 20) auf der anderen Seite erfuhren eine erheblich gewachsene bildungspolitische Bedeutung. Die Frühen Hilfen wurden durch das Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) 2012 von einem Projekt zur Verbesserung der frühen Prävention im Schnittfeld von Sozial- und Gesundheitswesen in ein dauerhaft institutionalisiertes, rechtlich abgesichertes Regelangebot überführt (Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) 2023; Buschhorn 2018). Auch im Bereich Familienbildung und -beratung lassen sich Veränderungen durch die Ausdifferenzierung und Erweiterung des Angebotes feststellen, wenn auch mit geringerem quantitativem Wachstum (Juncke et al. 2021). Die Kinder- und Jugendarbeit ist

vor dem Hintergrund gestiegener Kosten bei den mit Rechtsansprüchen versehenen Angeboten (insb. Kindertagesbetreuung, Ganztagsbildung, Hilfen zur Erziehung) mit einem Abbau an Angeboten, Einrichtungen und Personal konfrontiert (Mühlmann et al. 2024: 145ff.). Auf die wachsenden gesellschaftlichen Erwartungen wird zum Teil durch eine Erweiterung von Konzepten und Methoden, durch Ausdifferenzierung der Organisationsformen, auch durch die Integration unterschiedlicher Angebote in Form von Familienzentren, Bildungshäusern, Angeboten der Kinder und Jugendhilfe im Ganztag etc. und durch multiprofessionelle Zusammenarbeit (Bauer 2014) und Vernetzung von Einrichtungen (Töpfer/Cloos 2023) sowie durch neue Schwerpunktsetzungen (Wald- oder Bewegungskindergarten, Hochbegabung etc.) reagiert. Der damit eingeläutete Transformations- und Professionalisierungsprozess im Feld der Kindheitspädagogik wurde bildungspolitisch durch Bildungspläne und fachlich durch vielfältige Konzepte u. a. zur Sprachförderung, Bildungsbeobachtung oder naturwissenschaftlichen Bildung flankiert.

Professionalisierungserwartungen und Gratifikationskrisen: Mit der neuerlichen bildungspolitischen Aufmerksamkeit geht einher, dass teilweise neue, nicht einfach erfüllbare Erwartungen an kindheitspädagogische Handlungsfelder herangetragen werden (Viernickel et al. 2013). Dies betrifft z. B. erweiterte Öffnungszeiten und flexible Buchungsmodelle, aber auch gestiegene inhaltliche Erwartungen an das pädagogische Handeln, wie sie in den Bildungsplänen formuliert werden. Solche Erwartungen können zwar Professionalisierungsprozesse unterstützen, erzeugen aber ebenso in hohem Maß einen Professionalisierungsdruck, dem zum Beispiel im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen mit einem großen Interesse gefolgt wird, die erwarteten Transformationen anzunehmen und umzusetzen (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019). Da sich zugleich die Rahmenbedingungen der kindheitspädagogischen Praxis nicht wesentlich verändern, führen laut *AQUA-Studie* die Disparitäten zwischen Erwartungen und Möglichkeiten der Realisierbarkeit zu Gratifikationskrisen (Schreyer et al. 2014). Diese bestehen dann, wenn ein Ungleichgewicht zwischen geforderten Anstrengungen und zu erwartenden Belohnungen (Bezahlung, Wertschätzung) besteht. Das Autor:innenteam stellt fest: »Die vielfältigen, komplexen und sich ständig weiter entwickelnden Aufgaben in einer Kita fordern von den Fachkräften ihren Tribut: Immer mehr fühlen sich stark belastet« (ebd.: 78). Laut dieser Studie befindet sich ein Großteil der Fachkräfte in einer Gratifikationskrise (ca. 72 %). Die Befragten schätzen die gesellschaftliche Anerkennung ihrer Tätigkeit als gering ein. Auch gäbe es eine hohe Belastung durch Arbeiten außerhalb der Arbeitszeit. Der Grad der Burnout-Gefährdung liege bei 36 % (ebd.: 188). Die Fachkräfte sind belastet, weil sie zu wenig Zeit für die mittelbare Arbeit, nicht ausreichend Zeit für die pädagogische Arbeit mit den Kindern und erheblichen Zeitdruck haben (Viernickel et al. 2013: 160). Allerdings können die Fachkräfte auf ein hohes Maß an Ressourcen, die in Zusammenhang mit Abwechslungsreichtum, Flexibilität und Kreativität sowie mit Wertschätzung durch Kolleg:innen und Teamklima stehen, zurückgreifen (vgl. ebd.: 164). Aufstiegsmöglichkeiten, gesellschaftliches Ansehen des Berufs und Höhe des Einkommens werden von den Fachkräften jedoch besonders schlecht eingeschätzt (ebd.). Hinzu kommt in den letzten Jahren in den westdeutschen Bundesländern der Fachkräftemangel als Faktor für gestiegene Arbeitsbelastungen. Diese stehen in Zusammenhang mit Arbeitszeitverdichtungen, hohen Krankenständen und Fallzahlen, mit längeren als

vertraglich geregelten Arbeitszeiten und mit drohenden Einrichtungsschließungen. Ähnliche Entwicklungen zeigen sich auch in anderen, für die Kindheitspädagogik relevanten Arbeitsfeldern (Meyer/Alsago 2023). In Zusammenhang mit der in den letzten Jahren stetig anwachsenden Krise wird von einem Kollaps des Systems gesprochen (Meyer-Lantzberg et al. 2023).

5. Fazit

Im Beitrag konnte *erstens* auf Ebene der Disziplinentwicklung ein dynamischer Prozess des Ausbaus einer Disziplin im Werden aufgezeigt werden. Deutlich wurde, dass die Kindheitspädagogik sich als forschende und reflexive Disziplin im Kanon anderer (pädagogischer Teil-)Disziplinen in einer beachtlichen Geschwindigkeit bereits gut etabliert hat. Allerdings bleibt weiterhin unklar, ob sich der Begriff Kindheitspädagogik dauerhaft als eine Klammer für unterschiedliche disziplinäre Perspektiven für das Aufwachsen von Kindern in institutionalisierten Kontexten etablieren wird. Zudem konnte *zweitens* eine voranschreitende Professionsentwicklung herausgearbeitet werden. Berufspolitisch hat die Profession eine gute Absicherung erfahren. Kindheitspädagogik scheint sich innerhalb des Feldes pädagogischer Berufe als Profession zu etablieren, wenn auch auf einem quantitativ niedrigen Niveau. Unklar ist, ob sich Kindheitspädagog:innen auch außerhalb von Kindertageseinrichtungen neben Sozialpädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen als akademische Berufsgruppe werden etablieren können. Im Kontrast zu anderen Professionen kann von einem Professionsfeld Kindheitspädagogik noch lange nicht die Rede sein, da die Entwicklungen in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern zu heterogen sind, auch was die unterschiedliche Bedeutung von akademischen Berufen und der Anerkennung kindheitspädagogischer Perspektiven betrifft. Etabliert sich der Begriff Kindheitspädagogik nicht dauerhaft im Praxisfeld, kann von einer unvollständigen Professionsentwicklung ausgegangen werden. *Drittens* kann geschlussfolgert werden, dass die Entwicklung einer Disziplin und Profession Kindheitspädagogik in kindheitspädagogischen Praxisfeldern zu einer voranschreitenden Professionalisierung, zur empirischen Grundierung des Handelns und zur Ausdifferenzierung von Konzepten und Methoden beitragen kann. In Zeiten voranschreitender gesellschaftlicher Transformationsprozesse könnte eine kindheitspädagogische Profession einen fachlichen Anker für das Professionsfeld bieten. Zugleich muss aber auch kritisch festgehalten werden, dass die Professionsentwicklung nicht mit der voranschreitenden Disziplinentwicklung standhält, sodass es zu einer Entkoppelung von Disziplin- und Professionsentwicklung kommt. Betrachtet man die empirischen Erkenntnisse zur Fachlichkeit in der Kindheitspädagogik vor dem Hintergrund der beschriebenen Erfolgsgeschichte der kindheitspädagogischen Forschung, werden die Ambivalenzen dieser gegenläufigen Entwicklungen deutlich: Während auf der einen Seite das wissenschaftlich generierte Wissen der Kindheitspädagogik wächst, findet es über die akademische Ausbildung noch nicht hinreichend einen Weg in die kindheitspädagogische Praxis. Somit werden die Potenziale der Akademisierung nicht ausgeschöpft. Dies ist insbesondere angesichts der Entwicklung der Kindheitspädagogik in Richtung einer reflexiven Forschungskultur zu bedauern. Das reflexive

Wissen, das über eine Vielzahl an Mitteln der Forschungsförderung entstanden ist, hat zumindest über den Weg der Akademisierung keine breite Möglichkeit, ins Feld zu gelangen.

Kritisch eingewendet werden kann auch, dass die Professions- und Disziplinentwicklung ebenso dazu beitragen, den Professionalisierungsdruck in den Praxisfeldern zu erhöhen. Neben positiven Effekten kann eine Professionalisierungsfolgenforschung auch die damit verbundenen Ambivalenzen aufzeigen. Abschließend lässt sich festhalten, dass in einem Professions- und Praxisfeld, das einerseits durch auch disziplinär herangetragene Professionalisierungserwartungen und andererseits durch Fachkräftemangel bei nur begrenzt verbesserten Rahmenbedingungen geprägt ist, Professionalisierungsprozesse besser als bislang durch Maßnahmen einer kohärenten, systemisch angelegten Professionalisierungsstrategie begleitet werden müssten (Friederich et al. 2024). Dies schließt ein, dass die Kindheitspädagogik die Folgen ihrer Disziplinentwicklung im Verhältnis von Professions- und Praxisfeldentwicklung zu reflektieren hat.

Literatur

- Abbott, Andrew D. (1988): *The system of professions*. Chicago IL: Univ. of Chicago Press.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung*, München: DJI.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023*, Bielefeld: wbv Media.
- Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Riechers, Katharina/Gerstenberg, Frauke (2021): »Perspektivierungen im Rahmen einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit«, in: Carolin Bätge/Peter Cloos/Frauke Gerstenberg/Katharina Riechers (Hg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 56–98.
- Bauer, Petra (2014): »Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern«, in: Stefan Faas/Mirjana Zipperle (Hg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 273–286.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): *Wissenstransfer in der Frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen*, München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2023): *Wissenstransfer in der Frühen Bildung. Empirische Erkenntnisse einer qualitativen Studie*. Empirische Studie, Frankfurt: DIPF Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Buschhorn, Claudia (2018): »Förderung der Erziehung in der Familie und Frühe Hilfen«, in: Karin Böllert (Hg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*, Wiesbaden: Springer VS, S. 783–804.
- Cloos, Peter (2014): »Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung«, in: Tanja Betz/Peter Cloos (Hg.), *Kindheit und Profession*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 100–115.
- Cloos, Peter (2015): »Frühpädagogische Profession(alisierung)sforschung. Möglichkeiten und Grenzen professionstheoretischer Zugänge«, in: *Empirische Pädagogik* 29, 324–335.

- Cloos, Peter (2016): »Kindheitspädagogik«, in: Michael Dick/Winfried Marotzki/Harald A. Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 577–585.
- Cloos, Peter (2017): »Frühpädagogische Forschung. Wege in eine reflexive Forschungskultur.«, in: Iris Nentwig-Gesemann/Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hg.), *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen.*, Freiburg i.Br.: FEL, S. 111–130.
- Cloos, Peter (2021): »Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung. Chancen, Ambivalenzen und Widersprüche«, in: Anke König (Hg.), *Wissenschaft für die Praxis*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 136–155.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche.*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Göbel, Anika/Lemke, Ilka (2015): »Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen«, in: Anke König/Hans R. Leu/Susanne Viernickel (Hg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 144–162.
- Cloos, Peter/Jung, Edita (2021): »Kindheitspädagogische Qualifizierung an Hochschulen – Zwischen den Erwartungshorizonten und Realitäten des frühpädagogischen Feldes«, in: *Bildung und Erziehung* 74, S. 135–151.
- Cloos, Peter/Jung, Edita/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hg.) (2024): *Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Dick, Michael (2016): »Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld«, in: Michael Dick/Winfried Marotzki/Harald A. Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–24.
- Farrenberg, Dominik (2023): »Ordnungsbildungen einer Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Peter Cloos/Melanie Jester/Jens Kaiser-Kratzmann/Thilo Schmidt/Marc Schulz (Hg.), *Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–34.
- Farrenberg, Dominik (2024): »Disziplinäre Konturen und Gegenstandsbereiche. Empirisch-systematische Einblicke in die Disziplinbildung des kindheitspädagogischen Projektes«, in: Peter Cloos/Edita Jung/Claus Stieve/Susanne Viernickel/Dörte Weltzien (Hg.), *Das kindheitspädagogische Projekt*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 124–147.
- Friederich, Tina/Liebers, Katrin/Jankowicz, Victoria/Reinhold, Simone/Rönnau-Böse, Maike (Hg.) (2024): *Facetten der Professionalisierung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Festschrift für Susanne Viernickel*, Freiburg: FEL.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Hartwich, Pascal (2024): »Konsolidiert – Homogenisiert – Pluralisiert: Schlaglichter auf Entwicklungstrends kindheitspädagogischer Studiengänge«, in: Peter Cloos/Edita Jung/Claus Stieve/Susanne Viernickel/Dörte Weltzien (Hg.), *Das kindheitspädagogische Projekt*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 22–38.
- Hechler, Daniel/Hykel, Theresa/Pasternack, Peer (2021): *Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge*, München: Deutsches Jugendinstitut.

- Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (Hg.) (2016): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik eine Einführung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Jooß-Weinbach, Margarete/Schoyerer, Gabriel (2024): »Feldspezifische Professionalisierungsforschung als Beitrag zur professionellen Entwicklung der Kindheitspädagogik«, in: Peter Cloos/Edita Jung/Claus Stieve/Susanne Viernickel/Dörte Weltzien (Hg.), Das kindheitspädagogische Projekt, Weinheim: Beltz Juventa, S. 72–86.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (2011): Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Beschluss von 26./27. Mai 2011, Essen.
- Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen »Bildung und Erziehung in der Kindheit«. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf vom 15.11.2019.
- Juncke, David/Lehmann, Klaudia/Nicodemus, Johanna/Stoll, Evelyn/Weuthen, Ulrich (2021): Familienbildung und Familienberatung in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme, Düsseldorf: Prognos AG.
- Kleeberger, Fabian/Stadler, Katharina (2011): Zehn Fragen – zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus der Sicht der Lehrkräfte, München: DJI.
- Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (2024): Mitgliederversammlung der Kommission »Pädagogik der frühen Kindheit« der DGfE, Halle (Saale).
- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina/Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik, München: DJI.
- König, Karsten/Pasternack, Peer (2008): Elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland, Halle, Saale, Lutherstadt Wittenberg, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-8558>.
- Krähnert, Isabell (2023): Inklusive Kindertagesstätten in der Inklusivgesellschaft? Eine rekonstruktive Studie zur Professionalisierungsfolgenforschung im frühpädagogischen Handlungsfeld, unveröffentlichte Dissertation, Hildesheim.
- Kuhn, Melanie (2019): »Profession und Professionalität. Gegenstandskonstitutionen und analytische Perspektiven klassischer Professionstheorien und Theorien professionellen Handelns«, in: Cornelia Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, 2019, S. 368–383.
- Kultusministerkonferenz (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der KMK vom 01.12.2011., https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf vom 15.11.2019.
- Länderoffene Arbeitsgruppe (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf. Stand 01.07.2012, <https://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergreifender-Lehrplan-Endversion.pdf> vom 15.11.2019.

- Leygraf, Jan (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, München: DJI.
- Liegle, Ludwig (2006): »Konjunkturen der (frühpädagogischen) Forschung. Thesen zum Spannungsverhältnis zwischen politischer Steuerung, Eigendynamik und wissenschaftlicher Verantwortung«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, S. 307–315.
- Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hg.) (2021): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre, Weinheim: Beltz Juventa.
- Meyer, Nikolaus/Alsago, Elke (2023): »Arbeitsbedingungen in der Sozialen Arbeit und die Gesundheit der Beschäftigten. Empirische Befunde und professionsbezogene Einordnungen«, in: Forum Jugendhilfe, S. 12–19.
- Meyer-Lantzberg, Franziska/Kerber-Clasen, Stefan/Kutlu Yalçın (2023): »Kita – Krise – Kollaps?«, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, S. 111–116.
- Mühlmann, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane/Fendrich, Sandra/Volberg, Sebastian/Olszenka, Ninja/Afflerbach, Lena Katharina/Tabel, Agathe/Pothmann, Jens/Erdmann, Julia/Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Tiedemann, Catherine/Froncek, Benjamin/Röhm, Ines/Haubrich, Julia/Kopp, Katharina (Hg.) (2024): Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel, Opladen: Barbara Budrich.
- Nationales Zentrum Frühe Hilfen (2023): Daten zum Stand der Frühen Hilfen in Deutschland. Verbreitung von Netzwerken., über: <https://www.fruehehilfen.de/grundlagen-und-fachthemen/daten-zum-stand-der-fruehen-hilfen-in-deutschland/verbreitung-von-netzwerken-fruehe-hilfen/vom-15.12.2023>.
- Neumann, Sascha (2014): »Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt«, in: Tanja Betz/Peter Cloos (Hg.), Kindheit und Profession, Weinheim: Beltz Juventa, S. 145–159.
- Oelerich, Gertrud/Hengstenberg, Charis (2022): »Das Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe«, in: EW (Erziehungswissenschaft) 33, S. 45–55.
- Olk, Thomas (1986): Abschied vom Experten, Weinheim: Juventa.
- Parsons, Talcott (1939): »The Professions and Social Structure«, in: Social Forces 17, S. 457–467.
- Rudolph, Brigitte (Hg.) (2012): Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel, München: DJI.
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Abschlussbericht., www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf vom 06.11.2017.
- Schütze, Fritz (1996): »Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen«, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 183–273.
- Schütze, Fritz (2000): »Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß«, in: ZBBS 1, S. 49–96.
- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Prigge, Jessica/Rohde, Julia/Schildknecht, Lukas/Simon, Stephanie (2020): »Dialogische Wissenstransformation«, in: Peter Cloos/Barbara Lochner/Holger Schoneville (Hg.), Soziale Arbeit als Projekt, Wiesbaden: Springer VS, S. 171–184.

- Stieve, Claus/Worsley, Caroline/Dreyer, Rahel (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, Köln: Studiengangstag Pädagogik der Kindheit; BAG-BEK e.V.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge, <https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun>.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2022): Kerncurriculum »Kindheitspädagogik«, <https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun>.
- Tillmann, Katja (2022): »Ganztag für Grundschulkinder«, in: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hg.), Ganztag für Grundschulkinder. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, München: DJI, S. 16–31.
- Töpfer, Tom/Cloos, Peter (2023): »Kindertageseinrichtungen als sozialräumlich vernetzte und vernetzende Akteure?«, in: Regine Schelle/Kristine Blatter/Stefan Michl/Bernhard Kalicki (Hg.), Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Viernickel, Susanne (2015): »Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Landschaft«, in: Anke König/Hans R. Leu/Susanne Viernickel (Hg.), Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik, Weinheim: Beltz Juventa, S. 21–46.
- Viernickel, Susanne (2024): »Kindheitspädagogische Forschung. Beobachtungen zu ihren Strukturen, Gegenständen und Methoden«, in: Peter Cloos/Edita Jung/Claus Stieve/Susanne Viernickel/Dörte Weltzien (Hg.), Das kindheitspädagogische Projekt, Weinheim: Beltz Juventa, S. 164–180.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung, Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira/Gerstenberg, Frauke/Schumann, Miria (2013): STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen, Berlin, www.gew.de/Binaries/Binary109551/STEGE_NRW_Abschlussbericht.pdf vom 06.11.2017.
- Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hg.) (2022): Transfer in der Frühpädagogik, Freiburg i.Br.: FEL.
- Zehbe, Katja/Kaul, Ina (Hg.) (2024): Reflexivität in Lehre und Profession, Weinheim: Beltz Juventa.