DGfE-Kommission
Pädagogik der frühen Kindheit

Peter Cloos | Melanie Jester |
Jens Kaiser-Kratzmann | Thilo Schmidt |
Marc Schulz (Hrsg.)

Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit

Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung

BELTZ JUVENTA

Peter Cloos | Melanie Jester | Jens Kaiser-Kratzmann |
Thilo Schmidt | Marc Schulz (Hrsg.)
Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Pädagogik der frühen Kindheit

Herausgegeben von der
Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Vorstand der Kommission:
Lars Burghardt | Peter Cloos | Andrea G. Eckhardt |
Diana Franke-Meyer | Jens Kaiser-Kratzmann

Peter Cloos | Melanie Jester |
Jens Kaiser-Kratzmann | Thilo Schmidt |
Marc Schulz (Hrsg.)

Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit

Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7100-9 Print
ISBN 978-3-7799-7101-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung – eine Einleitung
Peter Cloos, Melanie Jester, Jens Kaiser-Kratzmann, Thilo Schmidt und Marc Schulz 7

I. Ordnungsbildungen der Pädagogik der frühen Kindheit und ihre(r) Handlungsfelder

Ordnungsbildungen einer Pädagogik der frühen Kindheit. Kartografierungsversuche eines sich zunehmend institutionalisierenden Feldes
Dominik Farrenberg 20

Kind – Organisation – Feld. Erkenntnisse und methodologische Reflexionen eines Handlungsfeldvergleichs
Peter Cloos, Frauke Gerstenberg und Isabell Krähnert 35

Konstant im Wandel: Die Berufskultur in der Frühen Bildung
Linda Wellmeyer und Anke König 52

Vom Kind zum Fall: Ein Differenzdilemma in der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung
Catalina Hamacher 69

Zwischen Singularisierung und Kollektivierung. Die Praxis nachmittäglicher Betreuungsangebote im Kontext von Pädagogisierungs- und Ökonomisierungsprozessen
Thomas Grunau 84

II. (Früh-)Pädagogische Konzepte

Frühpädagogische Handlungskonzepte – Forschungsstand und Forschungsperspektiven
Thilo Schmidt, Ulf Sauerbrey und Wilfried Smidt 98

Pädagogische Konzepte und ethische Fragen der Mensch-Tier-Beziehung im Anthropozän
Oktay Bilgi 115

Zum Verhältnis pädagogisch intendierter und gelebter Räume
Antonina Poliakova, Ursula Stenger und Michèle Zirves 130

Bildung als Erlebnis – Zwischen klassischer Erlebnispädagogik und elementarer Erlebenspädagogik
Ulrich Wehner 146

Didaktik der Kindheitspädagogik: Disziplinäre und empirische Vergewisserungen
Ina Kaul 161

Offenes Arbeiten – Programmatischer Anspruch und die Frage der Zuständigkeit. Empirische Analysen aus dem ProKi-Projekt
Margarete Jooß-Weinbach und Gabriel Schoyerer 175

III. Professionsentwicklung und Professionalisierung

Evidenzbasierte Professionalisierung – evidenzbasierte Praxis: Ein Weg für frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland?
Tina Friederich und Regine Schelle 192

Professionalisierung der Zusammenarbeit mit Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder in der Kita
Jens Kaiser-Kratzmann und Alexandra Witaschek 208

(Un-)Gleichheitskritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Mehrgenerationengesellschaften
Ulrike Sell 226

Pädagogische Irrelevanzdemonstration als Professionalisierungsfolge der Bearbeitung von (Geschlechter-)Differenz
Svenja Garbade 242

„Professionalisierung durch Weiterqualifizierung?" Ergebnisse zur Wirksamkeit der KoAkiK-Weiterqualifizierung für frühpädagogische Fachkräfte zur kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag
Michael Lichtblau und Heike Wadepohl 256

Autor*innenverzeichnis 271

Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung – eine Einleitung

Peter Cloos, Melanie Jester, Jens Kaiser-Kratzmann, Thilo Schmidt und Marc Schulz

Seit über zwei Dekaden stehen Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit im Fokus von Bildungs-, Sozial-, Familien- und Arbeitsmarktpolitik. Im Zuge dessen lassen sich vielfältige Bemühungen ausmachen, die frühpädagogischen Handlungsfelder weiter zu modernisieren und zu professionalisieren, womit eine erhebliche Diversifizierung der Handlungsfelder und ihrer pädagogischen Konzepte in Verbindung steht. Auch innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin vollzieht sich eine Ausdifferenzierung, sowohl thematischer, paradigmatischer als auch forschungsmethodischer Art. Dabei sind die Entwicklungen der Disziplin wiederum eng mit denen der Handlungsfelder, den dort verbreiteten pädagogischen Konzepten und der Professionsentwicklung verwoben. Hieran anschließend stellt sich die Frage, wie sich innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit das Verhältnis von Kontinuität und Wandel gestaltet und welche Ordnungsbildungen sich in diesem Kontext beschreiben lassen.

Der vorliegende Band zeigt die hier knapp skizzierten Entwicklungen anhand theoretischer und empirischer Studien auf. Er umfasst Beiträge, die die Ordnungsbildungen der Pädagogik der frühen Kindheit exemplarisch entlang ihrer Handlungsfelder, pädagogischen Konzepte und ihrer Professionsentwicklung bzw. Professionalisierung untersuchen. Von Bedeutung ist in diesem Kontext, dass sich die Pädagogik der frühen Kindheit in den letzten 20 Jahren von einer wenig beachteten, kleinen Forschungssparte zu einer relativ forschungsintensiven und anerkannten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin gewandelt hat (vgl. Viernickel 2015; Schmidt/Smidt 2018; Cloos 2021; Farrenberg/Schulz 2022). Ihre fortschreitende Institutionalisierung kommt anhand des erheblichen Ausbaus an kindheitspädagogischen Studiengängen, Lehrstühlen und forschungsbezogenen Instituten, verbunden mit wissenschaftlicher Publikationstätigkeit und Tagungen, sowie der Etablierung wissenschaftlicher Vertretungsorganisationen zum Ausdruck (vgl. Pasternack 2015; Hechler/Hykel/

Pasternack 2021). Zudem kann von einer Disziplinentwicklung im Sinne einer reflexiven Forschungskultur gesprochen werden (vgl. Cloos 2017), wenn sich die Pädagogik der frühen Kindheit disziplinär ihrer historischen, theoretischen und empirischen Grundlagen versichert (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2015; Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2017; Schmidt/Smidt 2018; Dietrich/Stenger/Stieve 2019).

Die fortschreitende Institutionalisierung der frühpädagogischen Forschung kann jedoch, wie eingangs beschrieben, nicht losgelöst von den ebenso dynamischen Entwicklungen in (früh-)pädagogischen Handlungsfeldern betrachtet werden: Entwicklungen in der Disziplin, den Handlungsfeldern, der Profession und den der pädagogischen Praxis zugrunde liegenden Konzepten können zwar auch unabhängig oder gegenläufig geschehen, sie sind aber insgesamt dynamisch aufeinander bezogen (vgl. Farrenberg i. d. Bd.; auch Farrenberg/Schulz 2020). So ist die Ausweitung frühpädagogischer Forschung seit Anfang der 2000er-Jahre beispielsweise eng mit den gestiegenen Professionalisierungserwartungen verbunden. Die Pädagogik der frühen Kindheit verfolgt dabei nicht nur den Anspruch, Professionalisierungsprozesse in Praxisfeldern zu evaluieren, sondern auch, diese Prozesse anzuregen, zu begleiten und mitzugestalten.

Im ersten Teil des Bandes werden *Ordnungsbildungen der Pädagogik der frühen Kindheit und ihre(r) Handlungsfelder* diskutiert. Neben den als klassisch geltenden frühpädagogischen Handlungsfeldern, den Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege, wächst das gesellschaftliche Interesse an Settings institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern insgesamt. Als markante Entwicklungen sind die Expansion (früh-)pädagogischer Einrichtungen und Betreuungszeiten sowie die zunehmende Ausdifferenzierung der Formate, einschließlich solcher in privat-kommerzieller Trägerschaft, hervorzuheben (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021). Zudem steigt die Bedeutung neuer Organisationsformen wie Familienzentren, Mehrgenerationen- und Bildungshäusern, die als integrierte Einrichtungsformen auch in der fachlichen Debatte zunehmend in den Blick geraten. Im Kontext dieser Ausweitungen stellt sich die Frage, welche Wechselwirkungen sich zwischen Forschungs-, Professions- und Praxisfelderentwicklungen identifizieren lassen, auf welche Weise (früh-)pädagogische Handlungsfelder zum Gegenstand frühpädagogischer Forschung werden und wie sich hierüber das Feld der Pädagogik der frühen Kindheit ordnet.

Der zweite Teil des Bandes beschäftigt sich mit Fragen der programmatischen Fundierung professioneller pädagogischer Arbeit in verschiedenen Handlungsfeldern über (*früh-)pädagogische Konzepte*. Pädagogische Konzepte können historisch als ein wesentlicher Ausgangspunkt der Etablierung der Disziplin betrachtet werden, setzen sie doch Theorie- und Praxisentwicklung in ein Verhältnis und liefern progressive Impulse. Sie stellen im Wesentlichen programmatische Verdichtungen pädagogischer Grundsätze, Rollenerwartungen und

Handlungsweisen dar (vgl. Drieschner/Gaus 2017). Einige Konzepte, wie z. B. die Fröbelpädagogik, die Offene Arbeit oder situationsorientierte Ansätze sind primär frühpädagogisch profiliert, andere hingegen – wie etwa die Montessoripädagogik, domänenspezifische oder inklusionsorientierte Konzepte – weisen eine disziplin- und handlungsfeldübergreifende Ausrichtung auf. Hinsichtlich Reichweite, theoretischer und empirischer Absicherung und Übertragbarkeit auf verschiedene Handlungsfelder der Pädagogik der frühen Kindheit differieren die verschiedenen Konzepte erheblich. Trotz hoher programmatischer Bedeutung für die Pädagogik der frühen Kindheit ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit (früh-)pädagogischen Konzepten noch wenig entwickelt. Reflexionen ihrer theoretischen Grundlagen und Analysen ihrer programmatischen Ausrichtungen sind *in der* und *bezogen auf die* Pädagogik der frühen Kindheit eher selten. Auch über ihre Rezeption, Verbreitung, Umsetzung und Wirkung liegen nach wie vor nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse vor (vgl. Schmidt/Sauerbrey/Smidt i. d. Bd., auch dies. 2021).

Im dritten Teil wird die anhaltende Diskussion um Fragen der *Professionsentwicklung und Professionalisierung* aufgenommen, die seit vielen Jahren in frühpädagogischen Handlungsfeldern – neben dem quantitativen Ausbau und der Pluralisierung der Angebotsformen – zu beobachten ist. Sie findet ihren Ausdruck u. a. in einer Ausweitung von Qualifizierungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte und der Expansion des Fort- und Weiterbildungssektors. Insbesondere angesichts des Fachkräftemangels werden zudem neue Ausbildungsformate erprobt, weshalb auch Fragen nach einer De-Professionalisierung der Handlungsfelder in den Blick rücken (vgl. Cloos/Jung 2021). Die wissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurse sind in mehrfacher Hinsicht komplex, unübersichtlich und miteinander verwoben: So werden beispielsweise nicht nur heterogene theoretische und definitorische Zugänge diskutiert (vgl. Cloos 2015; Smidt/Burkhardt 2018), auch der jeweilige Professionalisierungsstand unterscheidet sich zwischen den frühpädagogischen Handlungsfeldern (vgl. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019).

Die Beiträge

Der erste Teil des Bandes diskutiert die *Ordnungsbildungen der Pädagogik der frühen Kindheit und ihre(r) Handlungsfelder.* Exemplarisch für die Ausdifferenzierung der handlungsfeldspezifischen frühpädagogischen Forschung werden ausgewählte Handlungsfelder in den Blick genommen. Dabei werden jeweils unterschiedliche Fokussierungen vorgenommen, wie z. B. die Gemeinsamkeit und Differenz von kindheitspädagogischen Handlungsfeldern, die Berufskultur in Kindertageseinrichtungen, die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Angeboten der Frühförderung sowie nachmittägliche Betreuungsangebote.

Der erste, grundlegend ausgerichtete Beitrag von Dominik Farrenberg zu den *Ordnungsbildungen einer Pädagogik der frühen Kindheit* unternimmt *Kartografierungsversuche eines sich zunehmend institutionalisierenden Feldes*. Aus relationaler Perspektive wird gefragt, ob und wie im Kontext der oben beschriebenen Dynamiken von einem Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld einer Pädagogik der (frühen) Kindheit gesprochen werden kann. Angefragt sind hiermit die Wechselwirkungen zwischen Forschungs-, Professions- und Praxisfelderentwicklung. Erkundet wird, wie sich hierüber der Gegenstand der Pädagogik der (frühen) Kindheit herausbildet. Dabei verbindet der Autor eine prozessuale Perspektive auf Institutionalisierungsprozesse mit einer feldtheoretischen Betrachtung von Relationen. Seinen Versuch der Kartografierung bewertet Farrenberg noch als lückenhaft: Derzeit lasse sich das „Proprium einer Pädagogik der Kindheit weder eindeutig noch abschließend" (Farrenberg i. d. Bd.) bestimmen. Er plädiert für weitere theoretische und empirische Erkundungen, weist jedoch auch auf die damit verbundenen Dilemmata hin.

An diese Überlegungen schließt der Beitrag *Kind – Organisation – Feld. Erkenntnisse und methodologische Reflexionen eines kindheitspädagogischen Handlungsfeldvergleichs* von Peter Cloos, Frauke Gerstenberg und Isabell Krähnert an. Über die Analyse von Teamgesprächen in den drei Handlungsfeldern Kindertageseinrichtungen (einschließlich Familienzentren), Frühe Hilfen sowie Freizeit- und Kulturangebote für Kinder wird der Frage nach den möglichen Konturen der Kindheitspädagogik nachgegangen. Mithilfe der Dokumentarischen Methode arbeiten die Autor*innen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der drei Handlungsfelder heraus. Sie fragen, inwieweit sich Feldlinien unterschiedlicher Handlungsfelder über die Rekonstruktion von Teamgesprächen herausarbeiten lassen und kommen zu dem Ergebnis, dass sich das Praxisfeld der Kindheitspädagogik handlungsfeldspezifisch unterscheidet hinsichtlich der virtualen Identitätsnormen, Zuständigkeitsreklamationen, Fallkonstitution und Konstruktion von Kindern, sodass kaum von einer das Praxisfeld übergreifenden Klammer gesprochen werden kann. Mit der Rekonstruktion von Feldlinien hoffen sie, die kindheitspädagogische Diskussion um die Frage anzuregen, was *die* Kindheitspädagogik ausmacht bzw. ausmachen soll.

Linda Wellmeyer und Anke König fokussieren in ihrem Beitrag *Konstant im Wandel: Die Berufskultur in der Frühen Bildung* die Frage, wie diese Berufskultur durch ihr Handeln zu Kontinuität und Wandel im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen beiträgt. Unter Berufskultur fassen sie die Sinngemeinschaft der frühpädagogischen Fachkräfte, die sich nach Anselm Strauss' Theorie der Sozialen Welten an der gemeinsamen Kernaktivität orientiert, im Fall der frühen Bildung an der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung junger Kinder. Anhand einer qualitativ-empirischen Studie wird mikroanalytisch das Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte betrachtet, wobei dieses im Wechselspiel mit den Handlungsbedingungen im Feld der Kindertageseinrichtungen

konzipiert wird. Empirisch wird festgestellt, dass die Berufskultur die Herausforderungen des sozialen Wandels löst, indem sie sich tendenziell auf sogenanntes „helfendes Handeln" bezieht. Als zentrale Erschwernis für eine professionelle Weiterentwicklung im Handlungsfeld wird der mangelnde disziplinäre Rückbezug zugunsten einer hohen Orientierung am (arbeits-)biografisch erworbenen Erfahrungswissen identifiziert. Der prominent auf Bildung und Teilhabe junger Kinder abgestellte Professionalisierungsdiskurs würde die Spannungsfelder innerhalb der Berufskultur verstärken.

Catalina Hamacher thematisiert in ihrem Beitrag *Vom Kind zum Fall: Ein Differenzdilemma in der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung* jene Kooperationspraxis unter der Perspektive programmatischer Spannungsverhältnisse zwischen Inklusion und Prävention, die sie als maßgebliche Leitnormen dieses Praxiszusammenhangs herausstellt. Im Zentrum des Beitrags stehen Befunde einer qualitativ-empirischen Studie, welche die impliziten Orientierungen der kooperierenden Akteur*innen zu den dargestellten Diskursen des Elementarbereichs und der Frühförderung ins Verhältnis setzt. Dabei ist der analytische Fokus darauf ausgerichtet, auf welche Weise sich die Gleichzeitigkeit von Differenz- und Ungleichheitskonstruktion in der Kooperationspraxis zeigt und von den Akteur*innen verhandelt wird. Dabei wird empirisch herausgearbeitet, wie sich zwischen der Orientierung einer Gewährung früher Chancen und der normativen Anforderung einer wertschätzend-egalitären Vielfalt in den Schilderungen der Praxis eine Kollision evoziert, die den Professionellen eine permanente Gratwanderung abverlangt. Fachpraktisch problematisch wird diese Gratwanderung deshalb, da sie unter dem Deckmantel der ‚Früherkennung' wichtige inklusionspädagogische Parameter in der frühen Bildung über einzuleitende (pädagogische) Implikationen sowie Praktiken der Kooperation unter Umständen untergraben – auch, wenn die Kooperationspraxis selbst meist positiv konnotiert ist.

Thomas Grunau befasst sich in seinem Beitrag *Zwischen Singularisierung und Kollektivierung. Die Praxis nachmittäglicher Betreuungsangebote im Kontext von Pädagogisierungs- und Ökonomisierungsprozessen* mit einem für das Aufwachsen von Kindern wichtigem und expandierendem Handlungsfeld, das in der Pädagogik der frühen Kindheit jedoch noch wenig beachtet wird: dem Kindersport. Dabei fokussiert er Prozesse der Pädagogisierung gegenüber denen der Ökonomisierung. Aus einer kindheitstheoretischen Perspektive betrachtet er diese Prozesse als Ausdruck des Wandels wohlfahrtsstaatlicher Erbringungskontexte, über die Kindheiten unterschiedlich hervorgebracht werden. Empirisch zeigt er mittels der Ergebnisse einer ethnografischen Studie, wie die Förderung von Kindern auch am Nachmittag in Prozesse der Aktivierung einer Bildungskindheit eingewoben ist. Er plädiert somit dafür, Pädagogisierung und Ökonomisierung von Kindheiten nicht nur in Bezug auf Kindertageseinrich-

tungen zu beobachten, sondern mit einem weiten Verständnis von Pädagogik der Kindheit solche Prozesse umfassender analysieren zu können.

Der zweite Teil des Bandes thematisiert *(früh-)pädagogische Konzepte*. Neben Fragen hinsichtlich des Forschungsstands zu frühpädagogischen Konzepten werden pädagogische Konzepte auch im Kontext ethischer Fragen der Mensch-Tier-Beziehung hinterfragt. Ferner werden pädagogische Raumkonzepte, das (Nicht-)Verhältnis von Erlebnis- und Elementarpädagogik, die praktische Umsetzung des Konzepts der Offenen Arbeit und Fragen nach einer kindheitspädagogischen Didaktik diskutiert.

Der Beitrag von Thilo Schmidt, Ulf Sauerbrey und Wilfried Smidt *Frühpädagogische Handlungskonzepte – Forschungsstand und Forschungsperspektiven* gibt einleitend eine thematische Übersicht über den Forschungsstand. Fokussierend auf die gängigen Konzepte Fröbel-, Montessori- und Waldorfpädagogik sowie Situationsansatz und Offene Arbeit werden systematisch wissenschaftliche Erkenntnisse zu deren Rezeption, Verbreitung, Umsetzung und Wirkung in den Blick genommen. Die Autoren benennen deutliche Unterschiede im Forschungsstand zwischen den einzelnen Konzepten und identifizieren aktuelle Forschungslücken. Bilanzierend stellen sie heraus, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit (früh-)pädagogischen Konzepten noch wenig entwickelt ist. Mit Blick auf eine Verbesserung des Forschungsstandes formulieren sie abschließend Forschungsfragen, die sich wiederum an der eingangs entfalteten Systematik orientieren.

Oktay Bilgi diskutiert in seinem Beitrag *Pädagogische Konzepte und ethische Fragen der Mensch-Tier-Beziehung im Anthropozän* die grundsätzliche Herausforderung an eine zeitgenössische Pädagogik der frühen Kindheit, eine historisch gewachsene (anthropozentrische) Mensch-Tier-Beziehung kritisch zu reflektieren. Der Beitrag stellt sowohl aus einer historischen Perspektive Konzepte der Mensch-Tier-Unterscheidung als auch aktuelle internationale Debatten der posthumanistisch informierten Kindheitsforschung vor, die unter dem Forschungsprogramm der „Childhoodnature Studies" zusammengefasst werden können. Deren zentrale analytische Figur ist, tradierte Dualitätsmodelle (Kultur vs. Natur, Mensch vs. Tier) zugunsten vielfältiger Verflechtungen von Körpern, Materialitäten, Diskursen, nicht-menschlichen Lebewesen und Kräften zu untersuchen und auf dieser Basis nach ethisch-ökologischen Neudefinitionen der Mensch-Natur-Beziehung zu suchen. Darüber lassen sich diese Positionen vom Ansatz einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (BNE) unterscheiden, der von einer manageriellen Steuerung des Dualismus durch den Menschen ausgeht. Damit verweist der Beitrag nicht nur auf die Notwendigkeit, sondern auch auf das Potenzial einer posthumanistischen Erweiterung bisheriger Bildungsverständnisse in der frühen Kindheit.

Pädagogische Konzepte beschreiben in der Regel, wie sie das Verhältnis von Pädagogik und Raum konzipieren. Innerhalb der Pädagogik der frühen Kind-

heit wird allerdings selten gefragt, wie denn diese Konzepte in pädagogische Raumkonzepte überführt und wie dann der pädagogische Alltag mit und in diesen Räumen gelebt bzw. erlebt wird. Diesem Desiderat gehen Antonina Poliakova, Ursula Stenger und Michèle Zirves in ihrem Beitrag *Zum Verhältnis pädagogisch intendierter und gelebter Räume* nach. Aufbauend auf den Erkenntnissen des empirischen Forschungsprojektes „RaumQualitäten", in dem die Anregungsqualitäten von Räumen und die kindlichen Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen aus phänomenologischer Perspektive untersucht werden, nehmen sie die Differenzen und das Zusammenwirken der räumlichen Gegebenheiten, der von Kindern gelebten und der pädagogisch intendierten Räume in den Blick und unterstreichen das damit verbundene Bildungspotenzial.

Ulrich Wehner untersucht in seinem Beitrag *Bildung als Erlebnis – Zwischen klassischer Erlebnispädagogik und elementarer Erlebenspädagogik* das (Nicht-)Verhältnis von Erlebnis- und Elementarpädagogik. Demnach wirkt die Erlebnispädagogik auf unterschiedlichste Weisen in elementarpädagogische Handlungsfelder und Konzepte hinein und dennoch ist sie von ihrem Selbstverständnis her eine Pädagogik des Jugend- und Erwachsenenalters, die wenig Notiz vom Erleben und Lernen bzw. den Lernprozessen in der frühen Kindheit nimmt. Bei der diskursiven Ergründung des Spannungsverhältnisses von Erlebnis- und Erlebenspädagogik werden die grundlegenden Differenzen bezüglich ihrer jeweiligen theoretischen Annahmen zum (frühkindlichen) Lernen deutlich. Der Autor legt abschließend dar, wie ein bildungstheoretischer Paradigmenwechsel das erlebnispädagogische Denken und Handeln verändern könnte, um Anschlüsse für frühkindliche Lern- und Bildungsprozesse zu bieten.

In dem Beitrag *Didaktik der Kindheitspädagogik: Disziplinäre und empirische Vergewisserungen* fokussiert Ina Kaul Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte und geht der Frage nach, wie sich die Kindheitspädagogik zu Fragen der Didaktik und damit der Gestaltung von Bildungsprozessen und Lehr-Lern-Arrangements positioniert, um darüber letztlich auch die Disziplinentwicklung voranzubringen. In ihren Überlegungen zu einer kindheitspädagogischen Didaktik nimmt sie eine Abgrenzung zu schulischen (Fach-)Didaktiken vor, sodass im Sinne einer sozialkonstruktivistischen Didaktik der Fokus auf dem Handeln der pädagogischen Fachkräfte in Beziehungen liegt. Dies wird anhand zweier kontrastierender narrativer Interviews mit pädagogischen Fachkräften deutlich, indem deren subjektive Sicht auf den Bildungsort Kita und die damit verwobenen Aspekte von Lehren und Lernen dargestellt werden. In ihrem Fazit betont die Autorin die Notwendigkeit, dass pädagogische Fachkräfte über ein didaktisches Konzept verfügen. Zudem stellt sie die dilemmatische Frage, wie sich die Kindheitspädagogik einerseits von schulischen Verweisungszusammenhängen abgrenzen kann und andererseits pädagogische Fachkräfte derart qualifiziert, dass Bildungsprozesse für Kinder adäquat gestaltet werden können.

Margarete Jooß-Weinbach und Gabriel Schoyerer gehen in ihrem Beitrag *Offenes Arbeiten – Programmatischer Anspruch und die Frage der Zuständigkeit. Empirische Analysen aus dem ProKi-Projekt* der praktischen Umsetzung des Offenen Arbeitens im Kontext seiner organisationalen Bedingungen nach. Auf der Basis ethnografischer Daten betrachten sie Offenes Arbeiten in Kindertageseinrichtungen aus einer professionstheoretisch-praxeologischen Perspektive und fokussieren es als praktisch zu bearbeitende Aufgabe des pädagogischen Teams. Anhand ausgewählter Ergebnisse aus dem ProKi-Projekt wird aufgezeigt, inwiefern Kindertageseinrichtungen das Prinzip der Offenheit für sich in organisationale, personelle sowie inhaltliche Strukturen übersetzen und die daraus entstehenden Prinzipien bearbeiten und auflösen. Die Autorin und der Autor zeichnen ein Spannungsfeld von Offenem Arbeiten zwischen organisationaler Durchführung, notwendiger Aushandlung im Team und Kindorientierung nach. Sie kommen zu dem Schluss, dass der Rückbezug *auf* die Kinder hinter den Aushandlungsprozessen *für* die Kinder zurückbleibt, sodass deren Mitgestaltungsspielräume im pädagogischen Alltag eher gering ausfallen.

Der dritte Teil des Bandes *Professionsentwicklung und Professionalisierung* umfasst ein breites Spektrum an Beiträgen zum Diskurs über Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Neben empirischen Arbeiten zu Effekten von Weiterbildungsmaßnahmen als Maßnahmen zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Handlungsfeldern der frühen Kindheit werden auch Fragen nach Anforderungen an und Folgen der Professionalisierungsdiskurse bearbeitet.

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Bedeutung des Evidenzparadigmas in Forschung, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis setzen sich Tina Friederich und Regine Schelle kritisch mit diesem Paradigma bezogen auf die Pädagogik der frühen Kindheit auseinander. In ihrem Beitrag *Evidenzbasierte Professionalisierung – evidenzbasierte Praxis: Ein Weg für frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland?* gehen sie der Frage nach, ob sich durch eine Fokussierung auf eine evidence-based practice eine neue Schubkraft für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte entfalten könnte. Hierzu legen sie zunächst dar, welche Professionalisierungsmodelle die frühpädagogische Diskussion prägen. Zudem zeigen sie auf, was unter einer evidenzbasierten Praxis zu verstehen ist und welche Herausforderungen und Ansprüche damit verbunden sind. Aus einer handlungsbezogenen Professionalisierungsperspektive heraus ordnen sie schließlich ein, welche Anschlüsse, aber auch welche Unvereinbarkeiten sich daraus für die Kindheitspädagogik ergeben.

Fort- und Weiterbildungen frühpädagogischer Fachkräfte ermöglichen, dass Fachkräfte einen positiven Blick auf Mehrsprachigkeit an Eltern *mit* und *ohne* Migrationshintergrund weitertragen. Dieses Anliegen nimmt der Beitrag *Professionalisierung der Zusammenarbeit mit Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder in der Kita* von Jens Kaiser-Kratzmann und Alexandra Witaschek

in den Blick und untersucht die Auswirkungen einer Weiterbildung für Fachkräfte zum Einbezug von Mehrsprachigkeit auf Elternebene. Im Beitrag werden entlang der Einstellungen der Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder zur Integration der Herkunftssprache in der Kita Typen gebildet und Effekte von Weiterbildungsmerkmalen auf die Einstellungen der Eltern näher betrachtet.

Ulrike Sell nimmt in ihrem Beitrag (*Un-)Gleichheitskritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Mehrgenerationengesellschaften* aus einer macht- und ungleichheitstheoretischen Perspektive die generationale Ordnung in den Blick und stellt die Frage nach Professionalisierungsanforderungen für kindheitspädagogische Fachkräfte unter dem Anspruch auf Gleichordnung der Generationen. Unter Bezugnahme auf den strukturtheoretischen Professionsansatz stellt sie Überlegungen zum professionellen Arbeitsbündnis, vor allem mit seinen sogenannten „diffusen Anteilen" auf beiden Seiten der Interaktion, an. Sie plädiert für die Herstellung eines Arbeitsbündnisses, das sich in erster Linie als Begleitung versteht. Ein solches Verständnis von Begleitung, innerhalb dessen die Biografie der Pädagog*innen ständig miteinspielt, erfordert nach dem Fazit der Autorin die Berücksichtigung der Erfahrungsebene und deren Reflexion im Rahmen von Professionalisierungsprozessen.

Svenja Garbade geht in ihrem Beitrag *Pädagogische Irrelevanzdemonstration als Professionalisierungsfolge der Bearbeitung von (Geschlechter-)Differenz* der Frage nach, inwiefern Professionalisierungsfolgen im Handlungsfeld über empirische Forschung zu Geschlechterdifferenz sichtbar werden. Hierunter versteht sie Bewältigungsstrategien pädagogischer Fachkräfte, die aus den Anforderungen der Professionalisierung als Reaktion auf Diskurse resultieren. Auf Grundlage von Stimulated-Recall-Interviews analysiert sie, welche Deutungsmuster zu Geschlecht bei pädagogischen Fachkräften in der Krippe sichtbar werden. In ihren Analysen beschreibt sie ein dominantes Deutungsmuster, das sie als pädagogische Irrelevanzdemonstration bezeichnet. Sie beschreibt drei Strategien, die pädagogische Fachkräfte anwenden, um Geschlecht als pädagogisch nicht relevantes und damit in der Praxis nicht zu bearbeitendes Thema zu beschreiben. Diese Befunde ordnet sie in die Professionalisierungsfolgenforschung ein und sieht die Strategien als Folge fehlender operationalisierbarer Handlungsoptionen für pädagogische Fachkräfte an, die in einem unübersichtlichen Feld auf diese Weise Handlungssicherheit erlangen. Hieraus leitet sie das Erfordernis ab, dass weitere Forschung zum Transfer von wissenschaftlichem Wissen in pädagogische Praxis zu erfolgen hat.

Michael Lichtblau und Heike Wadepohl stellen in ihrem Beitrag *Professionalisierung durch Weiterqualifizierung? Ergebnisse zur Wirksamkeit der KoAkiK-Weiterqualifizierung für frühpädagogische Fachkräfte zur kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag* Teilergebnisse ihres Forschungsprojekts zur Wirksamkeit einer modularisierten Weiterqualifizierung

frühpädagogischer Fachkräfte mit anschließender Prozessbegleitung vor. Hierbei nehmen sie zum einen quantitative Analysen anhand eines klassischen Prä-Post-Vergleichs vor. Zum anderen werden, einem qualitativen Forschungsansatz folgend, alltagsintegrierte Fachkraft-Kind-Interaktionen teilnehmend beobachtet. Im Ergebnis konstatieren sie die Notwendigkeit einer hohen Responsivität pädagogischer Fachkräfte für gelingende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Sinne der Fähigkeit, sich adaptiv an die Bedürfnisse und Interessen der Kinder anzupassen und hierbei eigene Zielvorstellungen zurückzustellen. Daraus wird die Selbstreflexion des eigenen Interaktionsverhaltens als ein Aspekt abgeleitet, der im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen Beachtung finden sollte.

Die in der Gesamtschau der Beiträge sich abzeichnenden Ordnungsbildungen der Pädagogik der frühen Kindheit, die sich als Dynamiken von Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld respektive Wechselwirkungen zwischen Forschungs-, Praxis- und Professionsfeldentwicklung ausweisen lassen, formatieren sich exemplarisch entlang der diskutierten Handlungsfelder, der pädagogischen Konzepte sowie der Professionsentwicklung und Professionalisierung. Zugleich laden sie ein, weitere Auseinandersetzungen mit dem Gegenstandsbereich der Pädagogik der frühen Kindheit anzuregen und hierzu sowohl theoretisch-analytische als auch empirische Perspektiven als Beiträge zur Disziplinentwicklung beizusteuern.

Ausdrücklich bedanken wir uns bei Caroline Hamsch für die umfassende Unterstützung zu diesem Band. Frau Hamsch war nicht nur für die Koordination des Bandes zuständig, sondern organisierte bereits die dem Band zugrunde liegende, virtuelle Tagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit im März 2021 an der TH Köln maßgeblich mit.

Literatur

Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2019): Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse. Opladen: Barbara Budrich.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: DJI.

Cloos, Peter (2015): Frühpädagogische Profession(alisierung)sforschung. Möglichkeiten und Grenzen professionstheoretischer Zugänge. In: Empirische Pädagogik 29, H. 3, S. 324–335.

Cloos, Peter (2017): Frühpädagogische Forschung. Wege in eine reflexive Forschungskultur. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Freiburg: FEL, S. 111–130.

Cloos, Peter (2021): Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung. Chancen, Ambivalenzen und Widersprüche. In: König, Anke (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 136–155.

Cloos, Peter/Jung, Edita (2021): (De-)Professionalisierung im Feld der Kindertageseinrichtungen. In: Fischer, Jörg/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Fachkräfte! Mangel! Die Situation des Personals in der Sozialen Arbeit. 3. Sonderband Sozialmagazin. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 132–141.

Dietrich, Cornelie/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (2017): Was sind pädagogische Konzepte? Probleme ihrer Begriffsbestimmung, Funktionalität und Bewertung. In: Pädagogische Rundschau 71, H. 3/4, S. 399–408.

Farrenberg, Dominik/Schulz, Marc (2020): Handlungsfelder Sozialer Arbeit. Eine systematisierende Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Farrenberg, Dominik/Schulz, Marc (2022, i. E.): Pädagogik der Kindheit und Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Franke-Meyer, Diana/Reyer, Jürgen (2015): Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hechler, Daniel/Hykel, Theresa/Pasternack, Peer (2021): Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge. WiFF Studien Nr. 34. München: DJI.

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.) (2017): Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Freiburg: FEL.

Pasternack, Peer (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.) (2018): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster: Waxmann.

Schmidt, Thilo/Sauerbrey, Ulf/Smidt, Wilfried (2021): Frühpädagogische Handlungskonzepte. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme. Münster: Waxmann/utb.

Smidt, Wilfried/Burkhardt, Laura (2018): Professionalisierung in Kindertageseinrichtung und in der Kindertagespflege. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster: Waxmann, S. 463–484.

Viernickel, Susanne (2015): Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft. In König, Anke/Leu Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 21–46.

I. Ordnungsbildungen der Pädagogik der frühen Kindheit und ihre(r) Handlungsfelder

Ordnungsbildungen einer Pädagogik der frühen Kindheit.

Kartografierungsversuche eines sich zunehmend institutionalisierenden Feldes

Dominik Farrenberg

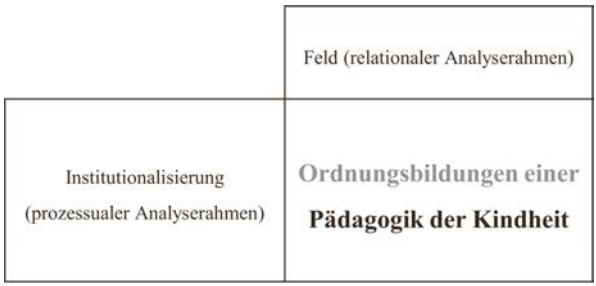
Einleitung

Um zu wissen, was Pädagogik der Kindheit eigentlich ist, braucht es auf den ersten Blick hin keine große Mühe. Bereits ein flüchtiger Blick auf den Klappentext der „Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit" (Fried et al. 2003) aus dem Jahr 2003 verrät, dass jene sich damit beschäftigt, „wie junge Kinder in Familie und vorschulischen Institutionen betreut und gebildet werden" (ebd.). Heute, knapp zwanzig Jahre später, zeigt sich die vermeintliche Klarheit und Eindeutigkeit dieser Definition durchaus brüchig. Mit Begriffen wie ‚Pädagogik der (frühen) Kindheit' bzw. ‚Kindheitspädagogik' wird aktuell versucht, ein Feld zu konturieren, welches sich – je nach Lesart – entweder nach wie vor im Aufbau befindet oder aber seit der Jahrtausendwende einen Transformationsprozess durchläuft, dessen Ende noch nicht abzusehen ist. In Fachpublikationen wie „Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel" (Bloch et al. 2020) und „Kindheitspädagogik im Aufbruch" (Friederich et al. 2016) ist die Rede von „einer *zunehmenden Ausdifferenzierung bei gleichzeitiger ‚Expansion'* " (Kluge et al. 2020, S. 7; Herv. i. O.), welche Disziplinbildung, Professionalisierung und Praxiskonstellationen gleichermaßen erfasst (vgl. ebd.). Im Zuge der gegenwärtig beobachtbaren Dynamiken wird die Frage virulent, inwiefern und wodurch überhaupt *ein* spezifisches „Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld" (Cloos 2020, S. 159) einer Pädagogik der Kindheit konturiert werden kann (vgl. ebd.). Angefragt sind hiermit *erstens* die Reichweiten und Grenzen eines solchen Feldes, *zweitens* das Zusammenspiel der drei Felddimensionen Disziplinbildung, Professionalisierung und Praxiskonstellationen und *drittens* der genuine Gegenstand des Feldes; sprich das Proprium über das sich erst ein Zum-Feld-Werden vollzieht.

Diesen Anfragen spürt der der vorliegende Beitrag nach im Versuch, Pädagogik der Kindheit als ein sich zunehmend *institutionalisierendes Feld* zu kartografieren. Der *Begriff des Feldes* stellt hierbei einen *räumlichen und inhaltlich zusammenhängenden Analyserahmen* her, der es ermöglicht, Pädagogik der Kindheit als ein thematisch verbundenes Geflecht spezifischer Funktionen, Akteur*innen, Institutionen und Kontexte zu *relationieren*. Er verweist auf einen prinzipiell abgrenzbaren Raum und damit auf das Vorhandensein von Grenzlinien, welche das einzelne Feld und seine Gegenstände erst in Relation zu benachbarten Feldern hervorbringen. In einem komplexen Spiel von Identität und Differenz erhalten einzelne Felder entlang ihrer Außen- und Binnen-Relationierungen ihre je spezifische Kontur. Allen voran Pierre Bourdieu hat darauf hingewiesen, dass in Feldern jeweils spezifische Logiken und Kräfteverhältnisse wirksam sind. Als *Gravitationskräfte* ordnen diese das jeweilige Feld in seinem Innern und begrenzen es zu differenten Nachbarfeldern nach außen (vgl. Farrenberg/Schulz 2020, S. 59 f.). Zudem reflektieren sie gesellschaftliche Bedingungen und Erwartungen. „In diesem Sinne existieren Felder als Netzwerke von Relationen" (Neumann 2019, S. 347), welche in soziale Ordnungen eingebettet sind und gleichermaßen selbst soziale Ordnungen hervorbringen (vgl. ebd.). „Dieser Prozess der Herstellung einer auf *ein Außen bezogenen* sozialen Ordnung *im Innern eines Feldes* ist das, was sich als Institutionalisierung fassen lässt" (ebd.; Herv. i. O.). Der *Begriff der Institutionalisierung* stellt hiermit auf einen *prozessualen, auf soziale Ordnungen fokussierenden Analyserahmen* ab, indem er das regelhafte Zur-Institution-Werden, das Einsetzen von und Einweisen in soziale Ordnungen, zu fassen vermag. Beide Analyserahmen zusammengenommen ermöglichen, Pädagogik der Kindheit *als Ordnungsbildungen*[1] eines sich zunehmend *institutionalisierenden Feldes* zu fassen (vgl. Abb. 1). In diesen Ordnungsbildungen drückt sich aus, *was* Pädagogik der Kindheit charakterisiert, begrenzt und hervorbringt.

1 Der Begriff verweist zum einen auf die prozessuale Hervorbringung von Ordnungen, dergestalt, dass jene fortlaufend in spezifischen Praktiken erzeugt und fortgeschrieben werden. Zum anderen macht er im Anschluss an Michel Foucault auf die darin eingelagerte epistemische Verschränkung von Macht und Wissen aufmerksam, welche es erst erlaubt, (etwas als für eine) Pädagogik der Kindheit (bedeutsam) zu rationalisieren (vgl. Farrenberg 2018, S. 50 ff.).

Abb. 1: Matrix des sich institutionalisierenden Feldes einer Pädagogik der Kindheit



Eigene Darstellung

Angeleitet von diesem methodologischen Kompass werden in den folgenden drei Schritten zentrale Ordnungsbildungen einer Pädagogik der Kindheit herausgearbeitet und im Verständnis eines sich institutionalisierenden Feldes zu kartografieren versucht. Hierzu wird in einem *ersten Schritt* eine Rückschau auf den Prozess der Feld-Werdung und seine Dynamiken genommen (Kap. 1). In einem *zweiten Schritt* werden Ordnungsbildungen fokussiert, die sichtbar werden im Hinblick auf Gegenstand, Professionalisierung und Funktionslogiken des Feldes (Kap. 2). In einem *dritten Schritt* werden hierzu synthetisierende Schlussgedanken diskutiert (Kap. 3).

1. Kartografierung einer dynamischen Feld-Werdung

Für die öffentliche Kleinkinderziehung lässt sich seit der Jahrtausendwende eine ungewohnt hohe politische wie ökonomische Aufmerksamkeit beobachten, in deren Folge in einem überaus dynamischen Prozess eine Vielzahl an Transformationen ‚das Feld bestellen'. Als Motor hierfür lässt sich unschwer eine *starke Zuschreibung von Bildungsbedeutsamkeit* identifizieren (vgl. Farrenberg 2018, S. 418 ff.). In Fachdebatten über die Förderung frühkindlicher Bildung und die Qualität vorschulischer Bildungsangebote sowie zur Professionalisierung und Akademisierung von Fachkräften wird diese Zuschreibung elaboriert verhandelt und weiter fortgeschrieben. So ist im Vorwort eines einschlägigen Handbuchs die Rede von der „Entdeckung der frühen Kindheit als zentrale Phase des lebensgeschichtlichen Bildungserwerbs" (Stamm/Edelmann 2013, S. 11). Bildung wird zum ordnungsbildenden Kernbegriff einer sich hierüber institutionalisierenden Pädagogik der Kindheit (vgl. Stenger/Edelmann/König 2015, S. 7 f.). Weiterhin zeichnet sich jedoch bereits vor dem Beginn der COVID19-Pandemie ein Shift von der noch neuen Bildungsbedeutsamkeit zu einer noch akuteren Betreuungsnotwendigkeit ab (vgl. Farrenberg 2018, S. 15 ff.; Farrenberg/Schulz 2021). Vieles deutet

darauf hin, dass der Betreuungsfunktion öffentlicher Kleinkinderziehung – wenn auch zwischenzeitlich durch die Bildungsbedeutsamkeit verschattet – bereits vor der Jahrtausendwende eine politische wie ökonomische Relevanz zukam. Jedoch wurde es erst über die Chiffre ‚Bildung' möglich, auch zunächst skeptische (bildungsbürgerliche) Milieus vom Benefit einer früh einsetzenden institutionellen Kinderbetreuung zu überzeugen (vgl. Großkopf 2014). Im Anschluss an Foucault (1978/2005) lässt sich diese erhöhte Aufmerksamkeit insofern als eine sozialinvestiv operierende ‚politische Ökonomie' interpretieren, in der sich die Motive Bildungsbedeutsamkeit und Betreuungsnotwendigkeit wirkmächtig zusammenschließen (vgl. Farrenberg 2018, S. 428 ff.): *Einerseits* geht es darum, die ‚klugen Köpfe' von morgen zu produzieren, nicht nur weil der Staat nicht allen Familien gleichermaßen zutraut, hinreichende Bildungsgelegenheiten zu schaffen, sondern auch generell, um die Gestaltung von frühkindlichen Bildungsprozessen steuern zu können. *Andererseits* werden durch den Ausbau institutioneller Betreuungsangebote immer mehr Eltern von Betreuungs- und Erziehungsleistungen entlastet, so dass beide Elternteile ihre Arbeitskraft ‚in Vollzeit' zur Verfügung stellen können, wodurch letztlich eine ‚doppelte Produktionssteigerung' wirksam wird. Entlang der beiden Motive Bildungsbedeutsamkeit und Betreuungsnotwendigkeit zeigen sich Ordnungsbildungen einer Pädagogik der Kindheit entsprechend eng verwoben mit sozialinvestiven, (volks-)wirtschaftlichen Interessen, welche das sich institutionalisierende Feld maßgeblich ‚von außen' strukturieren.

Kenntlich wird dies in zahlreichen dynamischen Transformationen: So implementierten die Bundesländer Bildungspläne zur Steuerung der vorschulischen Bildungsarbeit und zur Erhöhung der Qualität in Kindertageseinrichtungen. Programmtisch und verbindlich werden darin Bildungsbeobachtung und -dokumentation, die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit an einem domänenspezifischen Bildungskanon und die Zusammenarbeit mit den Eltern in Gestalt der Erziehungspartnerschaft fixiert. Vielerorts werden Kindertageseinrichtungen zu sozialräumlich agierenden Familienzentren ausgebaut, u. a. um die familiale Bildungs- und Erziehungsarbeit niedrigschwellig fördern und unterstützen zu können. Weiterhin wurde ab August 2013 für jedes Kind, welches das erste Lebensjahr vollendet hat, ein rechtlicher Anspruch auf institutionelle Betreuung in einer Kindertageseinrichtung oder bei einer Kindertagespflegeperson verankert (vgl. BMFSFJ 2013, S. 261). Der Aus- und Umbau, um entsprechende Betreuungsangebote auch lokal vorhalten zu können, ist vielerorts nach wie vor nicht abgeschlossen. Profilbildend konnten an den Hochschulen zudem zahlreiche Professuren und Studiengänge einer Pädagogik der Kindheit eingerichtet werden. Letztere qualifizieren zu einem neuen akademischen und staatlich anerkannten Berufsprofil, welches seit 2011 unter der vereinheitlichten Bezeichnung ‚Kindheitspädagog*in' firmiert. Zahlreiche Initiativen, Programme und Förderlinien unterstützen diesen dynamischen Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozess (vgl. Betz/Cloos 2014, S. 10).

Insgesamt lassen sich diese dynamischen Transformationen als Ordnungsbildungen einer Pädagogik der Kindheit lesen, die ihren Ausgang in der klassischen Praxiskonstellation der Kindertageseinrichtung nimmt. Angesprochen ist damit ein Tätigkeitsfeld, in dem ursprünglich überwiegend drei- bis sechsjährige Kinder mehrheitlich von Erzieher*innen und Kinderpfleger*innen betreut und auf die Schule vorbereitet werden, und dessen erziehungswissenschaftliche Begleitung zunächst unter Bezeichnungen wie ‚Kindergartenpädagogik', ‚Elementarpädagogik' und ‚Sozialpädagogik', sowie später dann vermehrt unter der Bezeichnung ‚Frühpädagogik' firmiert. Nach „einem langen Stillstand in der alten Bundesrepublik" (BMFSFJ 2013, S. 307) transformiert sich dieses Tätigkeitsfeld dynamisch und mit „einer teilweise ungewöhnlichen Entschlusskraft" (ebd.) zu einem expansiven und ausdifferenzierten Feld unterschiedlicher Praxiskonstellationen, welches als ‚System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung' (FBBE) konturiert werden kann, dessen Professionalisierung über das Berufsprofil der/des Kindheitspädagog*in angestrebt wird und dessen erziehungswissenschaftliche Begleitung sich nun vermehrt unter den Bezeichnungen ‚Pädagogik der (frühen) Kindheit' und ‚Kindheitspädagogik' vollzieht.

Pädagogik der Kindheit institutionalisiert sich somit als ein dynamisches Feld, dessen Ordnungsbildungen – wenngleich sie im Feld vielfach ineinanderlaufen – analytisch in die Felddimensionen Disziplinbildung, Professionalisierung und Praxiskonstellationen ausdifferenziert werden können. Deren Zusammenspiel lässt sich im Anschluss an Überlegungen von Rudolf Stichweh (1987) für eine Pädagogik der Kindheit – wie auch für die Erziehungswissenschaft insgesamt – im Modus einer sogenannten „sekundären Disziplinbildung" reflektieren. Diese zeichnet sich nach Stichweh dadurch aus, dass sie bereits existierenden Praxis- und Berufsfeldern nachfolgen muss, um sich sukzessive institutionalisieren zu können (vgl. ebd., S. 254 f.; Hofstetter/Schneuwly 2010, S. 682 f.). Dabei gehört es zu den Kennzeichen einer sekundären Disziplinbildung, dass sich jene in einer starken Heteronomie, in Interaktion mit dem jeweiligen Praxis- und Professionsfeld sowie im Vielklang unterschiedlicher Disziplinen bzw. Subdisziplinen vollzieht (vgl. Hofstetter/Schneuwly 2010, S. 683). Diese Kennzeichen lassen sich allesamt auf den gegenwärtigen Status Quo der Pädagogik der Kindheit übertragen. Angesichts der von Stichweh angebotenen Reflexionsfolie liegt zudem auf der Hand, dass sich Fragen der Disziplinbildung nicht ‚am grünen Tisch', losgelöst von Professionalisierung und dem Aufbau von Praxiskonstellationen klären lassen. Das Feld einer Pädagogik der Kindheit institutionalisiert sich demnach vielmehr in einem interdependenten Wechsel- und Zusammenspiel von Professionalisierung, dem Aufbau spezifischer Praxiskonstellationen und der Bildung der Disziplin (vgl. Kluge et al. 2020). Weiterhin ist dann – in Analogie zu Fabian Kessls (2020) Überlegungen zum Verhältnis von Disziplin und Profession in der Sozialpädagogik – auch die Wissenschaft einer Pädagogik der Kindheit nicht ‚im Elfenbeinturm' zu haben,

sondern immer nur als Relationierung von Disziplinbildung, Professionalisierung und spezifisch konstellierter Praxis (vgl. ebd., S. 76). Disziplinbildung ist dann als analytisch-systematisierende und empirische Erträge erzeugende Ordnungsbildung zu fassen, welche sich zu sich selbst sowie zu den entsprechenden Professionalisierungsprozessen und Praxiskonstellationen ins Verhältnis setzt und das sich institutionalisierende Feld und seine Verstrickungen mit benachbarten Feldern reflexiv zu bearbeiten versucht.

Ausgehend von diesen Überlegungen fokussieren die folgenden Kartografierungsversuche das sich institutionalisierende Feld im Hinblick auf seinen genuinen Gegenstand, seine Professionalisierung und seine Funktionslogiken. Reichweiten und Grenzen des Feldes werden dabei vor allem über die Unschärfen und Brüche sichtbar, die in der Analyse der Ordnungsbildungen hervortreten.

2. Kartografierungsversuche …

2.1 … im Hinblick auf den genuinen Gegenstand des Feldes

‚Pädagogik der (frühen) Kindheit', ‚Kindheitspädagogik', ‚Frühe Kindheit', ‚Frühe Bildung', ‚Frühpädagogik' sowie das Akronym ‚FBBE' (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) – im Zuge der Ordnungsbildungen einer Pädagogik der Kindheit werden Unschärfen bereits definitorisch über die Vielzahl an parallel und in Teilen synonym verwendeter Feldbezeichnungen deutlich. Zwar deutet sich an, dass die Bezeichnung ‚Kindheitspädagogik' – in begrifflicher Nähe zum neuen Berufsprofil der/des Kindheitspädagog*in – insbesondere in professionspolitischer Hinsicht hohe Relevanz erfährt (vgl. Stieve/Dreyer 2015; Friederich et al. 2016) sowie zumindest in Teilen auch für eine konzeptionell angelegte Expansion des Feldes steht (vgl. Helm/Schwertfeger 2016). Dennoch sind Reichweiten und Grenzen selbst bei den beiden derzeitig maßgeblich zur Markierung des Feldes eingesetzten Bezeichnungen ‚Pädagogik der (frühen) Kindheit' und ‚Kindheitspädagogik' nach wie vor nicht eindeutig bestimmt. Als semantisch unscharf erweist sich zudem die, viele Bezeichnungen des Feldes kennzeichnende, Vokabel ‚früh': Unlängst haben sich nicht nur vorschulische Angebote auf Betreuungsformate für unter dreijährige Kinder ausgeweitet. Ebenso werden in Angeboten neben der Schule vermehrt ältere Kinder mitadressiert. Entsprechend kann von einer Ausdehnung der Altersspanne der Adressat*innen in beide Richtungen und somit auf die gesamte Lebensphase Kindheit gesprochen werden.

Die Unschärfe in den Feldbezeichnungen macht explizit, dass auch um die Kalibrierung des inhaltlichen Kerns des Feldes – sprich das Proprium einer Pädagogik der Kindheit – nach wie vor gerungen wird (vgl. Betz/Cloos 2014, S. 11). Die unterschiedlichen Bezeichnungen lassen sich als Versuche verstehen,

das Feld und seinen genuinen Gegenstandsbereich mit Überschriften zu ordnen und thematische Akzente zu setzen. So macht es durchaus einen Unterschied in der Bestimmung des Gegenstandes, ob dieser mit der Überschrift ‚Frühe Kindheit' oder aber mit der Überschrift ‚Frühe Bildung' überschrieben wird. Mehr noch: Im Versuch, die beiden zentralen Begriffe ‚Kindheit' und ‚Bildung' zu ordnen und miteinander zu relationieren, treten Unschärfen und Brüche besonders deutlich zutage. Verstanden als Hinweis auf Relevanz erscheint es im Folgenden daher produktiv, Ordnungsbildungen von den gegenstandstheoretischen Reichweiten und Grenzen dieser beiden Kernbegriffe her zu betrachten.

So wie über die Begriffe ‚früh' und ‚Kindheit' die Markierung eines spezifischen Lebensalters eingelassen ist, bauen Ordnungsbildungen einer Pädagogik der Kindheit maßgeblich auf einem entwicklungspsychologisch informierten und an generational geordneten Lebensphasen orientierten Zuschnitt auf. So wie Kind und Kindheit über diesen Zuschnitt rationalisiert werden, findet sich eine für selbstverständlich genommene, quasi-anthropologische Annahme kindlicher Entwicklung grundlegend und ordnungsbildend in Pädagogik der Kindheit eingeschrieben (Farrenberg 2018; Neumann 2018). Sich selbst hierdurch institutionalisierend greift Pädagogik der Kindheit paradigmatisch auf eine altersbezogene Entwicklung des Kindes zurück und damit auf einen stufenförmigen Zuwachs von Fähigkeiten, welcher qua pädagogischer Förderung kontrolliert und optimiert werden kann und soll (vgl. Honig 1999, S. 59 ff.). Wie ein Scharnier verbindet der Topos Kindheit spezifische Zuschreibungen an die Anthropologie des Kindes mit den hierauf antwortenden pädagogischen Reaktionen (vgl. Kuhn/Neumann 2016, S. 117) – etwa impliziert die Vorwegnahme des bildsamen Kindes, das Schaffen von Lernanlässen und seine Sorgebedürftigkeit, das Erfordernis seiner Betreuung. Nicht frei von Spannungen amalgamieren die anthropologische „Entwicklungstatsache" (Bernfeld 1925/2012, S. 51) des Kindes und die hierauf reagierenden, sozial hervorgebrachten Institutionalisierungen als ‚Erziehungstatsachen' zu Ordnungsbildungen, welche Pädagogik der Kindheit erkenntnis- wie gegenstandstheoretisch herausfordern: *Erkenntnistheoretisch* werden Kinder und Kindheiten einer Pädagogik der Kindheit gegenwärtig insbesondere durch kindheitstheoretisch informierte Anfragen in produktiver Weise irritiert (vgl. Neumann 2018; Cloos 2018). Naturalisierende und essentialisierende Aussagen über das Wesen des Kindes werden somit zunehmend hinterfragbar und ihrer Selbstverständlichkeit enthoben. Angebotsformen, Konzepte und Programme geraten, mitunter machtkritisch perspektiviert, nun selbst als Konstruktionsmechanismen von Kindern und Kindheiten in den Blick (vgl. Farrenberg 2018; Cloos 2018). *Gegenstandstheoretisch* bleibt Pädagogik der Kindheit dabei jedoch grundlegend auf die gesellschaftliche Hervorbringung und Etablierung von Kindheit als einer eigenständigen Lebensphase verwiesen, so wie sich jene sozialhistorisch zunächst in Familie, später in Schule und schließlich in den ersten Kleinkinderbewahranstalten institutionalisiert