



Leseprobe aus Cloos, Gerstenberg und Krähnert, Kind – Organisation – Feld,

ISBN 978-3-7799-6046-1

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6046-1)

isbn=978-3-7799-6046-1

2 Zugänge zu einer Empirie von Teamgesprächen in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern

Da die Studie danach fragt, inwiefern sich Konturen eines „Kindheitspädagogischen Praxisfeldes“ empirisch nachzeichnen lassen, wird im Weiteren zunächst der Frage nachgegangen, was gemeint sein könnte, wenn von Kindheitspädagogik die Rede ist. Da zu dieser Frage kaum wissenschaftliche Auseinandersetzungen vorliegen, wird das Thema zu Beginn umfänglicher und zunächst aus verschiedenen theoretischen Perspektiven diskutiert (Kap. 2.1). Da das Forschungsprojekt handlungsfeldvergleichend angelegt ist und die Konturen und Zugänge einer handlungsfeldvergleichenden Forschung in der Erziehungswissenschaft bislang kaum ausgearbeitet wurden, wird sich in einem zweiten Schritt einer solchen Forschungsperspektive angenähert (Kap. 2.2). Drittens wird der Gegenstand der Untersuchung näher beleuchtet: Teamgespräche und Fallarbeit (Kap. 2.3). Die Auseinandersetzung mit diesen drei Dimensionen ermöglicht, die eigene Forschungsperspektive auf Teamgespräche in unterschiedlichen kindheitspädagogischen Teams zu profilieren (Kap. 2.4).

2.1 Was ist Kindheitspädagogik?

„Kindheitspädagogik“ ist ein erst in den letzten Jahren entwickelter Begriff, über den versucht wird, disziplinär ein breit angelegtes Forschungsfeld zu markieren: Es soll über die ehemalige Konzentration der Pädagogik der frühen Kindheit auf das Handlungsfeld³ des Kindergartens hinausweisen (Thole 2008;

3 In vorliegenden Beiträgen werden in der Regel die Begriffe Praxis-, Arbeits-, Berufs- und Handlungsfeld nicht genau voneinander abgegrenzt bzw. häufig synonym verwendet. Wir schlagen hier folgende Unterscheidung vor: Aus unserer Perspektive sind Praxisfelder (wie z. B. die Kindheitspädagogik) einer Disziplin zugeordnet und gliedern sich in mehrere (Arbeits- und) Handlungsfelder. Allerdings wird bisher kaum versucht, den Begriff des pädagogischen Handlungsfeldes genauer zu definieren. Eher wird diskutiert, welches Handlungsfeld nun zum jeweiligen Praxisfeld gehört (auch Thole 2010, S. 25). Auf diese Lücke bezugnehmend, wird hier ein pragmatischer Definitionsvorschlag gemacht: Als ein pädagogisches Handlungsfeld fassen wir ein Feld, in dem vor dem Hintergrund historischer Ausdifferenzierungsprozesse und qua gesellschaftlichen Mandats, auf Basis bildungs- und

Cloos 2010). Des Weiteren spiegelt der Begriff den Versuch, die vielfältigen institutionellen Ausdifferenzierungen im Feld der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern vom Säuglingsalter bis zu etwa zehn Jahren definitiv aufzunehmen. „Kindheitspädagogik“ kann somit eine zusammenfassende Bezeichnung für ein Praxisfeld sein. Drittens verweist der Terminus auf die Berufsbezeichnung, die durch den Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK 2011) etabliert wurde: „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“. Diese wird von AbsolventInnen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge erlangt. Der Begriff kann somit auch dann Verwendung finden, wenn ein spezifisches Berufs- oder Professionsfeld beschrieben werden soll. Im Folgenden wird entlang dieser drei Dimensionen der Frage nach einer möglichen Kontur der „Kindheitspädagogik“ nachgegangen.

2.1.1 Kindheitspädagogik als Forschungsfeld

Als Werner Thole und Peter Cloos vor mehr als zehn Jahren die Akademisierung des Personals der „Pädagogik der Kindheit“ diskutierten (Thole/Cloos 2006), verwiesen sie gleichzeitig darauf, dass sie diese Bezeichnung in Ermangelung eines anderen passenden Begriffes verwenden, zumal der von ihnen beschriebene Akademisierungsprozess eben nicht allein auf die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen ausgerichtet sei.

sozialpolitischer Entscheidungen und gesetzlicher Grundlagen, pädagogische Prozesse begleitet oder initiiert werden. Die Konturen, die Aufgaben und damit das Mandat des Handlungsfeldes unterliegen aufgrund gesellschaftlicher Transformationen ständigen Wandlungsprozessen. Sie sind auch Gegenstand der Aushandlung zwischen den AkteurInnen des Feldes. In diesen Handlungsfeldern werden die Beziehungen der AkteurInnen im Feld geregelt, werden Organisationsformen, Ziele, AdressatInnen, Arbeitsausgaben und Arbeitsabläufe mehr oder weniger standardisiert. Handlungsfelder entsprechen Konstituenten umfassender Praxisfelder. Ein pädagogisches Praxisfeld erfüllt die gleichen Kriterien wie ein Handlungsfeld, allerdings bildet ein Praxisfeld – über eine (sub-)disziplinäre Zuordnung – die Klammer für mehrere Handlungsfelder. Pädagogische Praxisfelder sind u. a. Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung, Schule.

Der Begriff des Berufs- oder Professionsfeldes, der hier im Folgenden ebenso verwendet wird, jedoch für die vergleichende Untersuchungsperspektive dieser Studie nicht relevant ist, unterscheidet sich von den genannten Begriffen, weil hier die Grenzen der Felder entlang formaler Berufs- und Studienabschlüsse definiert werden und vermutet wird, dass mit den jeweiligen Abschlüssen spezifische berufsfeldtypische Orientierungen einhergehen. In der Kindheitspädagogik findet fälschlicherweise zuweilen eine Gleichsetzung von Handlungsfeld (z. B. Kindertageseinrichtung) und Berufsfeld (Bezugsdimension: ErzieherIn) statt, obwohl hier durchaus pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Abschlüssen zu finden sind und ErzieherInnen im Rahmen der Breitbandausbildung für verschiedene Arbeitsfelder ausgebildet werden.

Sie argumentierten, dass sich zwar ein Teil der neu etablierten Studiengänge in ihren Curricula ausschließlich auf das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen beziehen würden, der andere Teil der Studiengänge jedoch sehr unterschiedliche Studiengangsbzeichnungen trage (wie auch Kindheitspädagogik oder Pädagogik der Kindheit) und differierende inhaltliche Zuschnitte aufweise (vgl. Thole/Cloos 2006, S. 61). Gängige Termini wie „Pädagogik der frühen Kindheit“ oder „Frühpädagogik“ seien in diesem Zusammenhang nicht mehr präzise.

Während der Begriff „Pädagogik der Kindheit“ 2006 also noch als Notlösung auftaucht, finden sich zehn Jahre später einige Sammelbände, die den Terminus „Kindheitspädagogik“ im Titel tragen (Rißmann 2015; Friederich et al. 2016; Helm/Schwertfeger 2016; Lutz/Rehklau 2016) oder diesen bei der Herausgabe von Buchreihen nutzen (u. a. die Reihen „Studiengangsmodule Kindheitspädagogik“ und „Kindheitspädagogische Beiträge“ bei Beltz Juventa). Allerdings werden in Handbüchern und Nachschlagewerken bislang noch häufiger die Bezeichnungen „Frühpädagogik“, „Pädagogik der frühen Kindheit“ oder auch „Elementarpädagogik“ verwendet.⁴

Die Verwendung des Begriffes „Kindheitspädagogik“ schließt eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Terminus dabei nicht zwangsläufig ein. Eine solche Diskussion findet sich in aktuellen Publikationen eher selten. Peter Cloos und Tanja Betz begründen den Titel ihrer Buchreihe damit, dass Kindheitspädagogik als Forschungsfeld „den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert, und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und nonformalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt“ (Betz/Cloos 2014a (Umschlag)). Die Kontur der Kindheitspädagogik als ein Forschungsfeld wird damit über den Wandel der Handlungsfelder begründet. Kindheitspädagogik dient dann einerseits als „Klammer“ für das immer vielschichtiger werdende Praxisfeld und beschreibt andererseits ein Forschungsfeld, das diesem Wandel Rechnung trägt (Betz/Cloos 2014b, S. 10). Über die Argumentation von Tanja Betz und Peter Cloos hinausgehend, versuchen Jutta Helm und Anja Schwertfeger (2016), Kindheitspädagogik disziplinar als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld zu bestimmen, das sich mit der gesamten Lebensphase „Kindheit“ im Kontext von pädagogischen Institutionen befasst.⁵ Die

4 Die Organisation, die die Interessen der Studiengänge in diesem Forschungsfeld vertritt, nennt sich „Studiengangstag Pädagogik der Kindheit“.

5 Es erscheint plausibel, die Kindheitspädagogik als ein erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld zu fassen. Diese Frage ist jedoch bislang disziplinar kaum diskutiert worden.

„Etablierung der Kindheitspädagogik“ (Helm/Schwertfeger 2016, S. 11) sei demnach eng mit dem dynamischen Wandel der Lebensphase Kindheit vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierung verbunden, ebenso mit den hieraus folgenden wissenschaftlichen und bildungspolitischen Vergewisserungen im Kontext des Kinderschutzes und des Ausbaus der außerhäuslichen Betreuung von Kindern vor der Schule (vgl. ebd.). Im Zuge dieses Wandels sei es zu einer Neukonturierung bestehender und zur Etablierung neuer, teils multiprofessioneller Handlungsfelder (u. a. den Frühen Hilfen) gekommen. Kindheitspädagogik begründen die Autorinnen auf diese Weise als einen neuen erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt; als eine „integrative, interdisziplinäre und prozessorientierte Programmatik bisher teils segmentierter, teils konkurrierender pädagogischer und institutioneller Handlungsfelder und Professionen für die Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsphase Kindheit insgesamt“ (ebd., S. 11). Damit wird ein Bild gezeichnet, innerhalb dessen sich die beiden Felddimensionen gegenseitig bestimmen: Die Konturen des sich entwickelnden Forschungsfeldes speisen sich aus den Konturen des – sich stark in Transformation befindenden – Praxisfeldes. Die Transformation und Ausdifferenzierung auf beiden Seiten des Feldes binden die Autorinnen begrifflich zusammen, wenn sie festhalten: „Kindheitspädagogik, so zeichnet sich ab, ist künftig das Synonym für die Gesamtheit der pädagogischen Theorien und Praxen, der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der pädagogischen Handlungsfelder, der beruflichen und der akademischen Ausbildung, die sich mit der Lebensphase Kindheit im generationalen Gefüge und im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungsdynamik beschäftigen“ (ebd.).

Eine solch offene begriffliche Fassung trägt der anhaltenden Dynamik Rechnung, die in dem noch schwach konturierten Feld der Kindheitspädagogik zu beobachten ist. Dabei vergewissert sich die Disziplin im Zuge solcher Definitionsversuche nicht nur reflexiv ihres eigenen Forschungsgegenstandes, sondern versucht ebenso professionell-disziplinär, „claims“ (Abbott 1988) – an der Schnittstelle u. a. von Sozialpädagogik, (Entwicklungs-)Psychologie, (Kindheits-)Soziologie und den Neurowissenschaften – abzustecken und Zuständig-

Da z. B. ein Großteil kindheitspädagogischer Studiengänge an Hochschulen den Fachbereichen Sozialer Arbeit und nicht, wie die Studiengänge an Universitäten, der Erziehungswissenschaft zugeordnet sind, ist offen, ob Forschende und Lehrende in diesem Forschungsfeld die Kindheitspädagogik als erziehungswissenschaftliches oder nicht auch als ein interdisziplinäres Forschungsfeld beschreiben würden. Hier können Parallelen zur Sozialen Arbeit gezogen werden: Hier wird die disziplinäre Zuordnung kontrovers diskutiert, zumal hier Versuche zu finden sind, diese nicht der Erziehungswissenschaft, sondern der Sozialarbeitswissenschaft zuzuordnen (Erath 2006).

keiten für Handlungsfelder einer Teildisziplin „Kindheitspädagogik“ zu reklamieren.⁶

2.1.2 Kindheitspädagogik als Praxisfeld

Die Frage, was als Praxisfeld der Kindheitspädagogik bezeichnet werden kann, ist noch weitgehend unbearbeitet. Während der Begriff der Kindheitspädagogik in wissenschaftlichen Publikationen zunehmend häufiger verwendet wird und hier eine explizite Begriffsarbeit⁷ vorangetrieben wird, wird er in der pädagogischen Praxis als Selbstbeschreibung kaum genutzt. Allerdings versucht die Kindheitspädagogik als Forschungsfeld zunehmend Zuständigkeiten für spezifische Handlungsfelder zu reklamieren, die zusammen als Praxisfeld „Kindheitspädagogik“ gefasst werden. Hier wird die Zuschreibung folglich nicht aus dem Praxisfeld selbst, sondern über eine sich profilierende Wissenschaftsdisziplin vorgenommen, die ihre Forschungsterritorien absteckt. Solche Zuständigkeitsreklamationen sind u. a. in einschlägigen Sammelbänden, Handbuchartikeln und Berufsprofilen zu finden (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015; Cloos 2016a; Helm/Schwertfeger 2016). Was das kindheitspädagogische Praxisfeld ist, wird demnach hier von außen bestimmt.

Vergleichbare Bestimmungsversuche sind von AkteurInnen des Praxisfeldes, wie Wohlfahrts- oder Berufsverbänden, hingegen kaum zu finden. Deshalb werden im Folgenden aktuelle Papiere aus dem Bereich der Wissenschaft diskutiert, die disziplinär anstreben, die für sie relevanten Handlungsfelder „ihres“ Praxisfeldes zu bestimmen. Das Zuständigkeitsprofil der Kindheitspädagogik wird beispielsweise in dem, vom Studiengangstag Pädagogik der Kindheit herausgegebenen, „Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ folgendermaßen konturiert: KindheitspädagogInnen seien „im Feld der Kinder- und Jugendhilfe sowie im Bildungs- und Gesundheitswesen tätig“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2). Als die zentralen Handlungsfelder des Praxisfeldes Kindheitspädagogik werden zum einen die Kindertageseinrichtungen bezeichnet, in denen Kinder bis zu ca. zehn Jahren und regelmäßig, d. h. mehrere Stunden am Tag bis hin zu ganztägig, in altershomogenen oder gemischten

6 Solche Versuche, neue Forschungsfelder disziplinär zu etablieren, sind auch in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften immer wieder zu beobachten, z. B. im Rahmen der Diskussion um die Sozialarbeitswissenschaft, im Kontext der Etablierung des Begriffs Soziale Arbeit, der unterschiedliche historische Entwicklungen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik zusammenführt, und im Zusammenhang mit der Gründung von Arbeitsgruppen wie der Organisationspädagogik und der Professionssoziologie, über die neue Subdisziplinen etabliert werden soll(t)en.

7 Als solche versteht sich auch die vorliegende Publikation.

Gruppen betreut werden, und zum anderen die Tagespflege, in der eine flexiblere und familienähnliche Betreuung von Kindern durch Tagesmütter und -väter angeboten wird (Cloos 2016a; im Folgenden auch Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015). Zusätzlich wird hier der Kindheitspädagogik auch die Zuständigkeit für Handlungsfelder, die sich an der Schnittstelle von Familie, Schule und/oder Kinderkultur bewegen, zugeschrieben, sodass sich ein nicht unwesentlicher Überschneidungsbereich mit den Handlungsfeldern der Sozialpädagogik ergibt. 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. Aber auch neue Einrichtungsformen, die verschiedene Handlungsfelder integrieren, (wie z. B. Familienzentren, Bildungshäuser, Mehrgenerationenarbeit etc.) sowie projektförmige Angebote werden im Zuge der Diskussion um die Kindheitspädagogik aufgeführt. Darüber hinaus wird der Kindheitspädagogik die Aufgabe zugewiesen, handlungsfeldübergreifend „in der kulturellen, politischen, gesundheitsbezogenen, religiösen, gender- und diversitätsbewussten Bildung von Kindern und Familien, in den auf Bildungsbereiche bezogenen Didaktiken (Sprache, Bewegung, Naturwissenschaften, Mathematik und Technik, elementare ästhetische Bildung etc.), der Gestaltung von institutionellen Übergängen, der inklusiven Pädagogik, einschließlich der interkulturellen Bildungsarbeit, der Medienpädagogik“ tätig zu sein (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2). An diese, auf die direkte Interaktionsarbeit mit Kindern und ihren Familien bezogenen Handlungsfelder schließt sich ein weites Angebotsspektrum zur qualitativen Sicherung und Weiterentwicklung, zur Aus- und Fortbildung in der Kindheitspädagogik und der politischen Interessenvertretung an (Helm/Schwertfeger 2016).

Insbesondere durch die Einbeziehung der Hilfen zur Erziehung wird der Rahmen der Kindheitspädagogik erheblich erweitert, zumal Kindheitspädagogik dann nicht nur familienunterstützende und -ergänzende, sondern auch familienersetzende Maßnahmen einschließt.⁸

2.1.3 Kindheitspädagogik als Professionsfeld

Wenn nachfolgend der Frage nachgegangen wird, wie Kindheitspädagogik als Professionsfeld bestimmt werden kann, so geschieht dies unter Rückgriff auf unterschiedliche Diskussionsstränge: Es werden sowohl professionstheoretische

8 Diese sind nicht mehr an Freiwilligkeit orientiert (siehe auch Kapitel 2.2.1). An der Grenze von Hilfe und Kontrollauftrag bewegen sich auch Maßnahmen der Frühen Hilfen und des Kinderschutzes.

Bezüge hergestellt als auch professionalisierungstheoretische und berufspolitische Bestimmungsversuche unternommen und empirische Erkenntnisse einbezogen. Ziel des Kapitels ist vor allem, diese bislang noch weitgehend unverbunden nebeneinander stehenden Diskussionslinien zusammenzutragen.

Zunächst ist festzuhalten, dass im Sinne klassischer Professionstheorien (u. a. Parsons 1939) die Kindheitspädagogik, aufgrund der geringen Akademisierungsrate, kein professionelles Berufsfeld darstellt. Neben akademisch ausgebildeten Fachkräften, die aktuell nur einen Anteil von ca. 5% ausmachen, finden sich im kaum akademisierten, jedoch weitgehend verberuflichten Kernhandlungsfeld der Kindertageseinrichtungen überwiegend ErzieherInnen (69,3%) und KinderpflegerInnen bzw. SozialassistentInnen (13,3%). Die akademisch ausgebildeten KindheitspädagogInnen stellen laut Fachkräftebarometer 2017 nur einen Anteil von 0,7% (Fachkräftebarometer 2017). Da somit der überwiegende Teil der Fachkräfte im Kernarbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen an Fachschulen ausgebildet wird, ist von einer nur losen Koppelung der Ausbildung mit Instanzen der wissenschaftlichen Wissensproduktion auszugehen. Eine akademische Ausbildung wird jedoch in der klassischen Professions- theorie als zentrale Bedingung von Professionalisierung erachtet (Hartmann 1972; Cloos 2015, 2016b). Mit der Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen wurde ein erster Schritt in Richtung eines stärker akademisierten und eines mit der wissenschaftlichen Wissensproduktion verbundenen Professionsfeldes gegangen. Mit der Ausweitung kindheitspädagogischer Studiengänge wurde auf die internationale Debatte, in der u. a. die OECD (2006) das niedrige Ausbildungsniveau in deutschen Kindertageseinrichtungen kritisierte (auch Rabe-Kleberg 2008), reagiert und eine Professionalisierung des Berufs- und Professionsfeldes angestrebt.⁹

Das Professionalisierungsansinnen wurde 2011 durch den Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) berufspolitisch abgesichert. Dieser Beschluss sieht für die AbsolventInnen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ vor und hatte Empfehlungscharakter für die Hochschulen. In der Folge wurden zunehmend mehr Studiengänge in den letzten Jahren umbenannt und Hochschulabschlüsse mit dem Label „Kindheitspädagogik“ versehen. Parallel hierzu wurde in den Bundesländern ein berufspolitischer Prozess der Anerkennung dieser Berufsbezeichnung angestoßen, u. a. durch die Aufnahme der Berufsbezeichnung in Fachkräfteka-

9 Die Akademisierung bot zudem eine Grundlage für die seit längerer Zeit bildungspolitisch geforderte Ausweitung von Forschungsaufgaben zu kindheitspädagogischen Fragestellungen (Liegle 2006; vbw 2012).

taloge und durch die Vergabe der staatlichen Anerkennung (Stieve/Worsley/Dreyer 2014). Dieser Prozess wurde 2017 fast vollständig abgeschlossen.

Die in der Erziehungswissenschaft etablierte (Combe/Helsper 1996) und in der Kindheitspädagogik aufgegriffene Professionstheorie (u. a. Jooß-Weinbach 2012; Kuhn 2013; Cloos 2015, 2016a, b) geht allerdings davon aus, dass es wenig zielführend ist, Professionsfelder allein entlang solcher formalen Merkmale wie des Akademisierungsgrades eines Praxisfeldes zu beschreiben. Vielmehr versucht die aktuelle Professionstheorie, die den Arbeitsvollzügen inhärenten Handlungslogiken und die Orientierungen von pädagogischen Fachkräften zu rekonstruieren. In Bezug auf das pädagogische Handeln wird dabei festgestellt, dass die kindheitspädagogische Arbeit nicht grundlegend vom Handeln in anderen pädagogischen Feldern unterschieden werden kann (König/Pasternack 2008; Cloos 2016a, b). Die in der Kindheitspädagogik Tätigen erbringen – der allgemeinen Diskussion um Professionen entsprechend – für die Gesellschaft ebenso essenzielle, zentralwertbezogene Leistungen (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 7). Sie sind fortwährend mit Risiken und widersprüchlichen Anforderungen, mit Ungewissheit, Deutungsoffenheit 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 (Abbott 1988; Klatetzki 2005).

An solche Überlegungen anknüpfend haben empirische Professionsstudien in den letzten Jahren zunehmend versucht, sowohl die Binnenlogiken professionellen Handelns als auch die Muster professionellen Denkens (u. a. Jooß-Weinbach 2012; Kuhn 2013; Kubandt 2016) zu rekonstruieren und die weitgehend allgemein gehaltenen Beschreibungen professionellen Handelns und Denkens handlungsfeldspezifisch und empirisch auszuleuchten. Allerdings können im Anschluss an diese Studien nur Aussagen über das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen und nicht über die Kindheitspädagogik als umfassende(-re-)s Professionsfeld getroffen werden.

Da es bislang auch an theoretisch-kategorialen Bestimmungsversuchen fehlt, muss bei der in diesem Kapitel intendierten Suche nach der Kontur der Kindheitspädagogik auf Dokumente zurückgegriffen werden, die berufspolitisch motiviert sind und den Status des noch jungen Professionsfeldes abzusichern suchen. So formuliert das vom Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015 verabschiedete „Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“, dass KindheitspädagogInnen für die Gesellschaft „essenzielle Leistungen [erbringen], 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;
- die Rechte von Kindern schützen und verteidigen und allen Gefährdungen des Kindeswohls sowie allen Formen der Diskriminierung und Benachteiligung entgegenwirken;
 - die Erziehung und Bildung in der Familie wertschätzen, ergänzen und unterstützen, partnerschaftlich mit Eltern zusammenarbeiten, Familien beraten, Angebote für Familien entwickeln und zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf beitragen;
 - gesellschaftliche und politische Entwicklungen kritisch reflektieren, für Menschen-/Kinderrechte, soziale Gerechtigkeit, die Wertschätzung von Diversität, die Realisierung von Inklusion und Prinzipien der Nachhaltigkeit eintreten;
 - sich für gute und gerechte Lebensbedingungen für alle Kinder und ihre Familien sowie für kinder- und familienfreundliche Institutionen und Lebensräume einsetzen;
 - sich in pädagogischen und politischen Organisationen, bei Trägern, Verbänden, Stiftungen etc., fachlich und politisch dafür einsetzen, die Aufgabenbereiche der Kindheitspädagogik mitzugestalten und weiterzuentwickeln;
 - durch Grundlagen-, Praxis- und Evaluationsforschung zur Generierung von Erkenntnissen und Qualitätsentwicklung in Feldern der Pädagogik der Kindheit beitragen“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2 ff.).

Der hier formulierte professionspolitische Anspruch kann als eine Leitlinie zur Orientierung (vgl. ebd., S. 1) für KindheitspädagogInnen angesehen werden, jedoch ohne empirisch zu belegen, dass sich diese tatsächlich an diesem Profil orientieren oder ihre beruflichen Handlungsweisen diesen Anforderungen entsprechen.

Als bedeutsam kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die formale Grenzziehung zwischen den – auch als ineinander verwoben zu denkenden – Dimensionen Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld die zentrale Bedeutung des akademischen Feldes in diesem Diskussionszusammenhang offenlegt: Von hier aus wird, wie auch mit der vorliegenden Studie intendiert, eine Begriffsbestimmung angestrebt und dabei von hier aus zu definieren gesucht, was das Praxisfeld, das Forschungsfeld und auch das – gewissermaßen quer zu diesen Feldern liegende – Professionsfeld sein könne. Gerade über die Nachzeichnung der Akademisierung (und der dadurch angestrebten Professionalisierung) wird erstens die Verwobenheit der Felddimensionen und zweitens die zentrale Position des Wissenschaftsfeldes innerhalb dieser Begriffs- und Bestimmungsarbeit deutlich: Von hier gehen Definitionen, Berufsprofilierungen und Zuständigkeitsreklamationen aus. Dies kann als Zugriff auf Praxisfelder und als Auswei-

tung des Einflussbereiches und der Definitions- und damit Gestaltungsabsicht gelesen werden.

2.1.4 Exkurs: theoretische Reflexionen zur gesellschaftlichen Funktion und zum professionellen Aufgabenprofil der Sozialen Arbeit

Theoretische Vergewisserungen zum neu entstehenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld der Kindheitspädagogik sind bislang kaum zu finden. Für die Soziale Arbeit und ihr größtes Arbeitsfeld, die Kinder- und Jugendhilfe, liegen dagegen nicht nur Berufsprofile und ethische Richtlinien vor (DBSH 2009), die eine professionelle Orientierung liefern (sollen), sondern es existiert hier auch eine längere Tradition theoretischer und empirischer Reflexionen zu der Frage, was ihre gesellschaftliche Funktion, ihr professionelles Aufgabenprofil bzw. ihr professioneller Kern sei. Nachfolgend werden die Diskussionen innerhalb der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendhilfe nur cursorisch zusammengefasst und Argumentationen aus unterschiedlichen Perspektiven gebündelt. Im Kern drehen sich diese Diskussionsstränge um die Frage, was Soziale Arbeit ist, was ihr Forschungsgegenstand und ihre professionellen Aufgaben sind und wie sich diese bestimmen und historisch herleiten lassen. Der kurze Blick in die Soziale Arbeit lohnt sich, nicht nur aufgrund der gemeinsamen historischen Wurzeln und theoretischen Bezüge, sondern auch aufgrund der Überschneidungen in den Handlungsfeldern, die sie mit der Kindheitspädagogik verbinden.

Ferner soll dieser Exkurs einen Beitrag zur Diskussion um die Frage leisten, ob und wie es überhaupt möglich ist, das Profil oder den gemeinsamen Kern von Praxisfeldern zu bestimmen. Was kann also, (auch) theoretisch betrachtet, als die Funktion, der Arbeitsauftrag bzw. das Mandat eines Praxisfeldes der Sozialen Arbeit oder der Kinder- und Jugendhilfe beschrieben werden? Wie ist eine solche Unternehmung möglich, wenn gleichzeitig davon ausgegangen wird, dass sich im jeweiligen Praxisfeld eine historisch gewachsene Vielfalt von Handlungsfeldern bündelt, welche sich im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung weiter ausdifferenziert haben?

(1) Das Profil der Kinder- und Jugendhilfe

In der Kinder- und Jugendhilfe wurde dem Problem, dass dieses Praxisfeld differente Logiken unterschiedlicher Handlungsfelder zu integrieren hat, insbesondere im Rahmen der Diskussion um die „Einheit der Jugendhilfe“ begegnet. Diese hat sich im Zuge der Etablierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes entwickelt. So schreibt Norbert Struck 2009: „Die ‚Kinder- und Jugendhilfe‘ ist

ein Aggregat sehr unterschiedlicher Handlungsfelder, methodischer Ansätze, Institutionen und Personen – nur mit Mühe verschafft sie sich ‚Einheit‘ in Institutionen wie z. B. Jugendhilfeausschüssen aber auch z. B. der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ)“ (Struck 2009, S. 8).

Dass bei der Kinder- und Jugendhilfe von einem Konglomerat unterschiedlicher Handlungsfelder gesprochen werden muss, wird bereits in der Definition sichtbar, die von Gertrud Bäumer im Kontext der Etablierung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes eingebracht wurde: „alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“ (Bäumer 1929, S. 3). Diesem Verständnis folgend, umfasst die Kinder- und Jugendhilfe „solche Angebote, Einrichtungen und Dienste, die familien- und schulergänzende Erziehungsansprüche von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand“ haben (Bock/Seelmeyer 2001, S. 989). In diesem Sinne wird sie als „subsidiäre und ergänzende Sozialisationshilfe verstanden, die als eigenständige Erziehungsinstanz neben Familie und Schule spezielle Methoden, Aufgaben und eigene Zuständigkeiten“ aufweist (ebd.). Allerdings wurde dieser Position gegenüber eingewendet, dass sich die Kinder- und Jugendhilfe nicht auf den Modus der Erziehung eingrenzen lasse, da sie drei Teilbereiche vereine: die Jugendpflege, die Jugendfürsorge und die Kindertagesbetreuung (vgl. ebd.). Damit gehe es ihr sowohl um die allgemeine Förderung als auch um die Hilfe für gefährdete Kinder, Jugendliche und ihre Familien (vgl. ebenfalls Faltermeier/Wiesner 2002, S. 517). Im „Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe“ von Regina Rätz-Heinisch, Wolfgang Schröer und Mechthild Wolf wird die Kinder- und Jugendhilfe in einem modernen Verständnis als ein „sozialer Dienstleistungsbereich, der sich sowohl auf Interventionsaufgaben und das sog. Wächteramt des Staates bezieht, als auch eine öffentliche Infrastruktur zur Pflege, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen vorhält“ gefasst (Rätz-Heinisch/Schröer/Wolf 2009, S. 15). Hiermit wird ein multipler Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe begründet, der sich im Spannungsverhältnis von familienergänzenden, -unterstützenden und -ersetzenden Maßnahmen, zwischen Prävention und Intervention bewegt (vgl. Thole 2010, S. 18 f.).

(2) Das Profil Sozialer Arbeit

Auch innerhalb der Sozialen Arbeit sind vielfältige Versuche zu finden, ihr eigenes Profil zu bestimmen, indem aus historischen, gesellschaftstheoretischen, rechtlichen oder professionsbezogenen Perspektiven Funktionsbeschreibungen, professionelle Aufträge und Zuständigkeiten abgeleitet werden. Die Diskussion wurde insbesondere im Zuge der Akademisierung der Sozialen Arbeit in den 1970er Jahren und der Einrichtung von Studiengängen an Fachhochschulen vor dem Hintergrund gesellschaftstheoretisch verankerter Kritik an der Funktion der Sozialen Arbeit als Reproduktions-, Oppressions- und

Disziplinagentur unter kapitalistischen Produktionsbedingungen angestoßen (Hollstein/Meinhold 1973). Nachfolgend wurde von wissenschaftlicher Seite aus versucht, alternative Standortbestimmungen vorzunehmen, indem z. B. eine „neue“, respektive „reflexive“, gesellschaftstheoretisch informierte Professionalität (u. a. Otto 1972) postuliert wurde. Diese Diskussionen verorteten die Soziale Arbeit entweder zwischen Hilfs- und Kontrollfunktionen oder legten den Fokus mehr auf ihr emanzipatorisches Bildungsansinnen (Thiersch 1992). Gleichzeitig wurde das Profil der Sozialen Arbeit geschärft, indem professionsbezogene Ansätze und Methoden weiterentwickelt wurden. Wegweisend war z. B. das von Hans Thiersch entwickelte Konzept der Lebensweltorientierung, das professionelles Handeln an der Lebenswelt der KlientInnen und den dort vorzufindenden Problemen auszurichten versucht und in Form der Struktur- und Handlungsmaximen¹⁰ bis heute als wegweisend in der Kinder- und Jugendhilfe gilt (ebd. Galuske 2013).¹¹ Fasst man die teils programmatisch geführte, aber auch durch empirische Studien abgesicherte Diskussion in der Sozialen Arbeit zusammen, dann führte weder die voranschreitende Methodenentwicklung noch die Theoriediskussion dazu, dass sich in der sozialpädagogischen Praxis und Forschung ein spezifischer professioneller oder forschungsbezogener Orientierungskern herausgebildet hat, der für die Profession und Disziplin handlungsleitend sein könnte. Vielmehr haben sich durch die Ausdifferenzierung der Sozialen Arbeit als Forschungs- und Praxisfeld auch die Orientierungs- und Beschreibungsmöglichkeiten ausgeweitet (u. a. Galuske 2013). Zunehmend deutlicher zeigte sich in der Diskussion der Sozialen Arbeit, dass es weder aus theoretischer, noch aus empirischer Perspektive möglich ist, allgemeingültige Beschreibungen für die vielfältigen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit zu finden und eine gemeinsame Orientierung für die auf diese Felder bezogenen Forschungen und für die in dem Praxisfeld beruflich Tätigen zu liefern (Cloos 2008, S. 47), da diese unter spezifischen historischen Bedingungen und aus professionspolitischen Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten (Freidson 1979; Olk 1986) entstanden sind, und teils rechtlich unterschiedlich kodifiziert sind.¹² Zu heterogen scheinen die in diesen Handlungsfeldern nor-

10 Die Strukturmaximen sind Prävention, Alltagsorientierung, Partizipation, Integration und Regionalisierung, die Handlungsmaximen sind Vernetzen, Einmischen, Aushandeln und Reflektieren (BMFSFJ 1990).

11 Die in der Kindheitspädagogik entwickelten pädagogischen Ansätze und Handlungsmethoden – so unterschiedlich sie auch sind – sind insgesamt eher bildungstheoretisch konturiert und beziehen sich vorwiegend auf das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen (Knauf/Düx/Schlüter 2007). Methoden der Sozialen Arbeit beispielsweise sind zum Teil stark professionspolitisch ausgerichtet und zielen darauf ab, qua Professionsentwicklung gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen.

12 Das Praxisfeld der Kindheitspädagogik verfügt nicht über *einen* rechtlich kodifizierten Rahmen, wie z. B. die Kinder- und Jugendhilfe, die ein ebenso breites Spektrum an Hand-

mativ bestimmten, theoretisch hergeleiteten oder auch empirisch rekonstruierten Binnenlogiken, die professionellen Anforderungen, Tätigkeitsprofile und in der pädagogischen Handlungspraxis relevanten Orientierungsmuster zu sein. So stellen Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto fest:

„Sozialarbeit/Sozialpädagogik lässt sich weder durch eindeutig abgegrenzte Problemlagen/Arbeitsfelder (Stichwort ‚diffuse Allzuständigkeit‘) noch durch einen exklusiven methodischen Zugang hinreichend bestimmen. Was jeweils als Sozialarbeit/Sozialpädagogik gilt, hat sich in unterschiedlichen Konfliktlagen und Aufgaben historisch entwickelt. Sie lässt sich zwar – einem gängigen sozialpädagogischen Selbstverständnis entsprechend – nach Aufgaben der materiellen Lebenshilfen, der sozialen Erziehung und Bildung im Allgemeinen und nach einer kompensatorischen Erziehung, Beratung und sozialen Therapie in besonderen Mängel- und Notlagen zusammenfassen, zeigt sich aber im Konkreten als gleichsam buntscheckiges Nebeneinander sehr verschiedenartiger Aufgaben und Praxen. Dieser Umstand zeitigt nicht zu unterschätzende Folgen für jedwede gegenstandsbezogene Theoriebildung“ (Dewe/Otto 2001, S. 1969).

Die Theoriebildung der Sozialen Arbeit versucht diese Heterogenität u. a. modernisierungstheoretisch zu erklären. Die in doppelter Weise in den Modernisierungsprozess eingebundene Soziale Arbeit, die sich einerseits mit der gesellschaftlichen Pluralisierung und mit Individualisierungsprozessen konfrontiert sieht, und andererseits selbst Akteurin des Modernisierungsprozesses ist und ihre Angebotspalette stetig ausdifferenziert und spezialisiert, wird im sozialpädagogischen Jahrhundert (Thiersch 1992; Rauschenbach 1999; Thole 2010) zum Normalangebot im Lebenslauf. Die Soziale Arbeit sei „verstrickt in die sich in den letzten Jahren fortdauernd dynamisierenden Veränderungen der modernen Gesellschaft“ (Thole 2010, S. 59). Sie kann folglich als Antwort auf die mit der Modernisierung einhergehenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und als Ursache dieses Wandels gefasst werden. Karl August Chassé und Hans-Jürgen von Wensierski (2004, S. 8) sprechen hier von einer „Sozialpädagogisierung der Lebensphasen“. Soziale Arbeit sei „als Sozialisationshilfe [...] tendenziell nicht mehr nur für spezifische Lebensphasen zuständig (v. a. Kindheit und Jugend), sondern betreut und erreicht angesichts neuer und gewachsener biographischer Problemlagen und eines lebenslangen Bildungsbedarfs potentiell alle Lebensalter“ (ebd.). Dies ist auch als Ausweitung ihrer Zuständigkeitserklärungen und der (potenziellen) „Klientifizierung“ sämtlicher Bevöl-

lungsfeldern umfasst und durch das SGB VIII rechtlich gerahmt ist. Ähnlich wie die Soziale Arbeit stellt die Kindheitspädagogik ein Praxisfeld dar, das je nach Handlungsfeld sehr unterschiedlich rechtlich kodifiziert sein kann.

kerungs- und Altersgruppen, und damit als professionspolitische Profilierung, lesbar.¹³

Autoren wie Thomas Rauschenbach (1999) nehmen an, dass diese zunehmende Institutionalisierung dabei auch zu einer „neuen Reflexivität“ der Sozialen Arbeit führt. Diese äußere sich nicht nur im Nachdenken über strukturelle und organisatorische Rahmungen, sondern auch in der Inblicknahme der Bedingungen, der Chancen und Folgen dieser Institutionalisierung. Darüber hinaus würde sich diese Reflexivität in der Suche nach neuen Konzepten, Methoden und Leitlinien ausdrücken, wie sie sich u. a. in Debatten um Begriffe wie Dezentralisierung, Vernetzung, Dienstleistungsorientierung, Bürgernähe (vgl. Chassé/von Wensierski 2004, S. 9; auch Thole 2010) widerspiegeln. In diesem Zusammenhang führe sie zur kritischen Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Soziale Arbeit im Zuge gestiegener öffentlicher Verantwortung als Akteurin gesellschaftlicher Modernisierung, die Folgen der Modernisierung abfedert oder verschärft (u. a. Rauschenbach 1999). Solche Überlegungen schließen an vielfältige Versuche an, eine Theorie der Sozialen Arbeit zu entwickeln, um auf diese Weise Disziplin und Profession grundlegend bestimmen und fundieren zu können (im Überblick u. a. Rauschenbach/Züchner 2010; Engelke/Borrmann/Spatschek 2014). Weder für die Frühpädagogik (jedoch Honig 2015) noch für die Kindheitspädagogik liegen solche Bestimmungsversuche bislang vor.

Neben diesen (gesellschafts-)theoretischen Überlegungen konnten insbesondere in den letzten zehn Jahren empirische Studien zu den konstitutiven Bedingungen professionellen Handelns und zu professionellen Orientierungsmustern in den unterschiedlichen Handlungsfeldern einen Beitrag zu einer reflexiven Theoriebildung leisten, indem sie die Unterschiedlichkeit der Handlungsfelder herausgearbeitet und einen differenzierten empirischen Blick auf die Vielfalt der Sozialen Arbeit entwickelt haben (u. a. Riemann 2000; Schneider 2006; Cloos et al. 2009; Köngeter 2009; König 2014). Daneben konnten sie aufzeigen, dass professionsbezogene Theorieangebote, wie sie z. B. mit den Konzepten des Arbeitsbündnisses, der Paradoxien oder dem Umgang mit Ungewissheit bereitgestellt werden, einer empirischen handlungsfeldspezifischen Konkretisierung bedürfen. Die hierdurch gewonnenen empirischen Einblicke in die unterschiedlichen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit führten manch-

13 Mit Rüttgers kann diese Expansion des Pädagogischen, gefasst als ein „erfolgreiches Aufstiegsprojekt“ (ebd.), – statt ausschließlich durch den sozialen Wandel begründet zu werden – auch als Interessenprojekt der pädagogischen Disziplin gelesen werden (vgl. Rüttgers 2010, S. 8), der es gelungen ist, „immer mehr und ausgedehntere professionelle pädagogische Angebote“ zu rechtfertigen. Grundiert ist dieses Aufstiegsprojekt dabei mit einer – wie bereits weiter oben nachgezeichneten – „Verberuflichung, Verfachlichung und Professionalisierung“ (ebd.).

mal dazu, dass Fragen nach handlungsfeldübergreifenden Gemeinsamkeiten im professionellen Profil der Sozialen Arbeit aus dem Blick geraten sind, auch weil vergleichende Forschungsansätze bisher kaum vorangetrieben worden sind (Cloos/Schulz 2012).

2.1.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde verdeutlicht, dass Kindheitspädagogik als neuer Begriff in mehrfacher Hinsicht unbestimmt erscheint, da weitgehend offen ist, was erstens das Forschungs-, zweitens das Praxis- und drittens das Professionsfeld der Kindheitspädagogik umfassen könnte. Dies hängt damit zusammen, dass die Geschichte des Begriffes noch sehr jung ist und eine theoretisch-kategoriale, historisch informierte Debatte um diesen Begriff bislang weitgehend ausgeblieben ist. Beim Versuch einer Bestimmung bieten, wie oben dargestellt, nur wenige, zudem knapp gefasste Hinweise u. a. in berufspolitischen Papieren, Einführungsbüchern und Buchreihen allenfalls eine erste Orientierung. Zudem ist bisher noch nicht entschieden, ob mit diesem Begriff nur ein Forschungsfeld definiert werden soll oder auch ein Praxis- und Professionsfeld beschrieben werden kann. Ungewiss ist damit auch, ob der Begriff „Kindheitspädagogik“ lediglich als ein wissenschaftlicher, disziplinpoltischer Versuch gewertet werden muss, etwas als ein Feld zu beschreiben, das sich weder in Theoriebildung noch aus empirischer Perspektive als ein Praxis- und Professionsfeld abbilden lässt. So kann die von Jutta Helm und Anja Schwertfeger (2016) vorgeschlagene Variante, Kindheitspädagogik als ein „Synonym für die Gesamtheit der pädagogischen Theorien und Praxen“ (ebd., S. 11) in Zusammenhang „mit der Lebensphase Kindheit im generationalen Gefüge und im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungsdynamik“ (ebd.) zu verstehen, als eine hilfreiche, aber notwendigerweise (noch) zu offene Lesart dessen verstanden werden, was sie fassen will. Kindheitspädagogik wird hier bisher eher grob umrahmt als inhaltlich dezidiert bestimmt.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive scheint es vor dem Hintergrund des Wandels der Lebensphase „Kindheit“, ihrer Institutionalisierung, sowie der dadurch bedingten Vielfalt der Angebote für Kinder und Familien, notwendig zu sein, einen Begriff zu finden, der nicht allein die Institutionalisierung der Kindheit in Form des Ausbaus der öffentlichen Kindertagesbetreuung als zentralen Bezugspunkt begreift. Weitergefasst könnte Kindheitspädagogik dann eine begriffliche Klammer für die umfassende Ausdifferenzierung von Handlungsfeldern in der pädagogischen Arbeit mit Kindern bieten. Welche Handlungsfelder ihr jedoch zugerechnet werden können, bleibt eine aus disziplinärer Perspektive noch weitgehend offene Frage, die jedoch die Kontur der Kindheitspädagogik als Praxisfeld insgesamt entscheidend berührt. Eine Kind-

heitspädagogik, die nicht nur über familienergänzende Maßnahmen eine präventive Infrastruktur für die Bildungs- und Entwicklungsbegleitung der Kinder bereitstellt, sondern dezidiert sozialstaatliche Kontrollaufgaben übernimmt, familienersetzende Maßnahmen anbietet und interventionsorientiert Krisen bearbeiten will, verlagert ihr Aufgabenprofil deutlich in Richtung eines multiplen Praxisfeldes zwischen Hilfe, Bildungs- und Kontrollaufgaben.

Dabei scheint es ohnehin zu kurz gegriffen, den Auftrag der Kindheitspädagogik nur mit „Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Unterstützung ihrer Familien“ zu beschreiben, da historische betrachtet sozialstaatliche Kontrollaufgaben nie gänzlich ausgeklammert waren und im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen umgesetzt wurden, z. B. durch eine Kindergartenpflicht für spezifische Familien (Reyer 2006), und auch Fragen des Kinderschutzes (Maywald 2013) heute zunehmend Beachtung finden. Damit wäre die Relation zwischen Bildung, Hilfe und Kontrolle als ein auch für die Kindheitspädagogik konstitutives Spannungsverhältnis zu denken.

Aus der Perspektive einer professionstheoretisch ausgerichteten Forschung liegen Hinweise vor, dass sich die professionellen Aufgaben und Herausforderungen in der Kindheitspädagogik grundsätzlich nicht von denen anderer pädagogischer Handlungsfelder unterscheiden, weil die hier Tätigen – wie oben bereits formuliert – für die Gesellschaft ebenso essenzielle, zentralwertbezogene Aufgaben (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 7) übernehmen und für die Arbeit der Umgang mit Risiken und widersprüchlichen Anforderungen konstitutiv ist (u. a. Joß-Weinbach 2012; Kuhn 2013). Das bedeutet, die Bedingungen der Arbeit in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern sind als „professionelle“ auszumachen und erfordern einen spezifischen Umgang mit Ungewissheit und Paradoxien. Jenseits einzelner Studien (vorrangig zum Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen) bleibt aktuell jedoch vollkommen unklar, wie sich die Logik der Praxis in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern insgesamt oder auch nur in ihren einzelnen Handlungsfeldern empirisch nachzeichnen lässt und ob hierbei übergreifende Homologien herausgearbeitet werden können, die die Rede von einem umfassenden Feld der Kindheitspädagogik empirisch rechtfertigen.

Berufspolitisch hat die Kindheitspädagogik in den letzten Jahren jedoch eine Absicherung und fachliche Präzisierung ihres programmatischen Profils durch die Ausweitung von Studiengängen, durch die Etablierung einer Berufsbezeichnung und die Formulierung eines Berufsprofils erfahren. Grundlegend für die Akademisierung des Praxisfeldes über eine hochschulische Qualifizierung ist dabei die Entwicklung disziplin- und professionsspezifischer Profile. Ob die so vermittelten normativ-programmatischen Vorstellungen über die Kindheitspädagogik auch empirische Relevanz haben, wird in Zukunft noch zu klären sein.