# Kindheitspädagogik und Politik – (k)ein ungetrübtes Verhältnis?

## Oder: Was sind/wären Aufgaben von Hochschulen/ Universitäten?

*Ursula Stenger*

Die Frage nach dem Verhältnis von Kindheitspädagogik und Politik verweist auf ein kontinuierliches Ringen um Deutungshoheit bezüglich der Erzeugung und der Generierung relevanten Wissens durch Forschung sowie Nutzung dieses Wissens, das nach dem Willen der Politik (pädagogische) Wirkungen einschätzbar machen und so eine Legitimations- und Begründungsfunktion für Ausgestaltung und Regulierung von Kontexten und Prozessen früher Bildung, Erziehung und Betreuung erhalten soll. Den Anstoß für den Boom der Kindheitspädagogik bildeten die durch die Politik aufgegriffenen PISA Ergebnisse (2000) und das durch die OECD kommunizierte wirkmächtige Argumentationsmuster, das (auch) die frühe Bildung als Ressource sieht, die gefördert und zur Akkumulation von Humankapital genutzt werden muss. Thesenhaft soll hier skizziert werden, wie die Kindheitspädagogik auf diese politischen Erwartungen mit einem je differenten Verständnis von Wissenschaft reagiert: Einmal als Datenlieferant und anwendungsorientierte Bildungsforschung, zweitens mit einer analytisch-kritischen Forschungshaltung und schließlich mit einer zu skizzierenden dritten grundlagentheoretisch konstruktiven Option.

## 1 Wirkmächtige politische Ziele von Kindheits- und Bildungspolitik

Die Akteure der Kindheitspädagogik und Politik finden sich in einem weiteren Kontext ökonomischer, gesellschaftlicher und historisch-globaler Entwicklungen, auf die sie antworten. So führte etwa die Signalwirkung des „PISA-Schocks“ zu einer starken politischen Fokussierung der frühen Kindheit und zu neuen Formen der Gestaltung gesellschaftlicher Rahmungen des Aufwachsens von Kindern: u.a. entstehen Bildungspläne und der Ausbau der Kitas als Bildungseinrichtungen expandiert exponentiell. Gründe dafür sind v.a. der Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz (auch für unter Dreijährige), ein gewandeltes Familien- und Frauenbild, demographische Entwicklungen, drohender Fachkräftemangel. In weniger als zehn Jahren entstehen (durch die Robert Bosch Stiftung mitinitiiert und anschubfinanziert) mehr als 70 BA-/

MA-Studiengänge „Kindheitspädagogik und „Kindheitspädagoge/in“ wird ein staatlich anerkannter Beruf. Aufbruchsstimmung entsteht mit den (auch finanziellen) Möglichkeiten, das Feld zu beforschen, den Ausbau durch Professionalisierung und den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis (z.B. durch die Weiterbildungsinitiative WIFF) mitzugestalten und zu entwickeln. Diese Entwicklungen stellen alle Beteiligten zugleich vor große Herausforderungen. An die (Erziehungs-)Wissenschaft richtet die Politik die Erwartung, eine ökonomisch orientierte Bildungslogik durch Forschung und Praxisentwicklung zu realisieren. Wie reagiert die (Erziehungs-)Wissenschaft darauf? Ergeben sich aus diesen Entwicklungen spezifische Erwartungen an kindheitspädagogische Forschung an Hochschulen? Ist die von Humboldt geforderte Freiheit der Wissenschaft, ihre staatlich garantierte Autonomie noch gültig?

## 2 Forschungsaufgaben für die Hochschulen

Durch die Umschichtung von Finanzmitteln aus der Grundfinanzierung von Hochschulen in die öffentlich finanzierte Forschungsförderung kommt es zu Prozessen indirekter Steuerung über Ausschreibungen hinsichtlich gesellschaftlich relevant erscheinender Fragen, was u.a. die Frage aufwirft, wer hierzu auf Basis welcher Legitimation die Kriterien liefert.

Für die Kindheitspädagogik heißt das primär, dass evidenzbasiertes Wissen erwartet wird, durch das politische Entscheidungen zur Reform des Bildungssystems beraten werden können. Damit stellt sich nicht nur die Frage der nach methodologischen und wissenschaftspolitischen Legitimität einer Evidenzbasierung, sondern auch die Frage, ob Forschung ergebnisoffen agieren kann oder auf der Grundlage der durch die OECD gegebenen Empfehlungen Argumente liefern soll, bereits getroffene Richtungsentscheidung zu legitimieren und konkret auszugestalten. Mir scheint diese Erwartung aktuell der zentrale Bezugspunkt von Forschung in der Kindheitspädagogik zu sein, auch wenn dieser in sehr unterschiedlicher Weise aufgegriffen wird. Im Folgenden sollen drei Reaktionsmuster skizziert werden.

### *2.1 Forschung als Generierung von (evidenzbasiertem) Wissen zur Reform des Feldes*

Forschung nimmt hier die Herausforderung an, Erkenntnisse zu generieren, die für die politische Gestaltung und Regulierung des Feldes genutzt werden können. Dennoch stellen sich die Motivlagen und Zielperspektiven dieser Forschung unterschiedlich dar.

Zunächst finden sich hier die Studien, die auch explizit auf die schlechten PISA-Ergebnisse Bezug nehmen und sich die dort genannten Ziele zu eigen machen, indem sie wie die BIKS-Studie Daten liefern, um bessere Lernbe-

dingungen (die Sprache und Denken bei Kindern fördern) schaffen zu können (http://www.uni-bamberg.de/biks): Kompetenzentwicklung in den durch die PISA-Studie aufgewiesenen zentralen Kompetenzbereichen (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften) sollen erfasst, Bildungswege, aber auch Bildungsrenditen wie im Nationalen Bildungspanels (NEPS) sichtbar gemacht werden. Die Daten liefern ein Beschreibungswissen zu bildungsbereichsspezifischen Effekten von Elternhaus, Kita und Schule, bzw. zu Selektionsentscheidungen an kritischen Übergängen. Die Ergebnisse verstehen sich als Bildungsberichterstattung im Kontext von Politikberatung.

Die vorausgesetzten Theoriehintergründe und Ziele, die zu den gewählten Kategorien führen, erscheinen hier als gesetzt, ebenso wie bei den Evaluations- und Implementationsstudien, die Bildungspläne, Programme, Interventionen und Maßnahmen in ihren Wirkungen und ihrer Wirksamkeit erfassen wollen, indem Effekte nur in Bezug auf vorab feststehende Bewertungskriterien festgestellt werden. Wenn bundeslandspezifisch flächendeckend eine bestimmte Sprachfördermaßnahme, für deren Durchführung schon viele Millionen ausgegeben worden sind, evaluiert werden soll, so will man wissen, ob sich positive Effekte zeigen lassen und ob diese auf die Maßnahme zurückgeführt werden können. Wenn sich allerdings wie in Baden-Württemberg keinerlei Effekte zeigen (EVAS), stellt das keinen unproblematischen Befund für die Politik dar. Deshalb dürfen Befunde wie dieser auch nicht immer publiziert werden. In der Folge entsteht graue Literatur und die Forschungsergebnisse können nicht immer vollständig abgebildet werden. Zudem werden problematische Aspekte wie finanzielle Interessenkonflikte[1], die mit Beelmann nachweislich zu höheren Effektstärken führen (Beelmann 2014, S. 62) sowie schwache Befunde in Replikationsstudien oder unerwünschte Befunde nicht ausreichend kommuniziert.

Die damit angesprochene Erwartung der Politik, evidenzbasiertes Wissen für Steuerungsprozesse zur Verfügung gestellt zu bekommen, setzt ein technokratisches Verständnis von Bildungsprozessen voraus. Pant (2014) weist darauf hin, dass Kontextbedingungen in Lehr-Lernsituationen aufgrund ihres multiplen Charakters und ihrer Wechselwirkung nur sehr eingeschränkt kontrollierbar sind und nur eine geringe Halbwertszeit aufweisen (ebd., S. 81f.). Evidenz-basierte Bildungspolitik nach dem Muster medizinischer Forschung erweist sich damit als kaum einlösbares (erziehungswissenschaftliches) Versprechen (ebd.). Hoffmann, Kubandt u.a. weisen neben dem Hinweis auf die nicht auflösbare Unsicherheit und Komplexität als Merkmal von Bildungssituationen auch darauf hin, dass die Annahme der Übertragbarkeit einer als wirksam identifizierten Maßnahme von einem Top-down-Modell „Wissenschaft-Praxis“ ausgeht: „Unberücksichtigt bleiben dabei nicht nur Fragen der

1 Interessenkonflikte können beispielsweise auftreten, wenn Forschende Programme entwickeln, vertreiben und sie selbst evaluieren.

Wissensaneignung und das Verhältnis von Wissen und konkreten Handlungen, sondern auch Fragen der Übertragbarkeit bzw. Übersetzbarkeit von Wissen aus einem System (Wissenschaftssystem) in ein anderes (pädagogisches und politisches) Praxissystem, das ganz anderen Logiken folgt“ (ebd., S. 52). Mit den von Hoffmann u.a. in diesem Forschungskontext entstandenen Studien zu den Eigenlogiken des Feldes in den Alltagspraxen, wäre die Frage nach dem, was wirkt, nur unter Einbezug der Stakeholder und deren Perspektiven zu entwickeln.

Mit dieser Herangehensweise sind Hoffmann, Kubandt u.a. zur kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung, aber auch zur Qualitäts- und Evaluationsforschung zu rechnen. Auch diese vielfältig und vielerorts entstehenden Forschungen sind auf die politische Reform des Feldes bezogen. Gemeinsam könnte ihnen sein, dass sie dabei anstreben, die „soziale Wirklichkeit im alltäglichen Kontext, im Prozess ihrer situativen Herstellung sowie ihrer individuellen bzw. sozialen Genese, zu rekonstruieren. Es wird bewusst versucht, Wechselwirkungen zu erfassen“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann u.a. 2008, S. 20). Die beforschten Bereiche und Themen folgen den politischen Erwartungen in ihrer Funktion als Praxisentwicklungsforschung mit diversen methodischen Zugängen.

So haben sich in den vergangenen Jahren die Erforschung pädagogischer Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern sowie die Entwicklung einer professionellen, forschenden Haltung als wichtige Fragestellungen herausgebildet (Fröhlich-Gildhoff; Nentwig-Gesemann; Pietsch u.a. 2014). Wege der Praxisentwicklung werden nicht top down in Form anzuordnender flächendeckender Umsetzungen von Maßnahmen gesehen. Die Qualifizierung der im Feld tätigen Berufsgruppen und ihre Beforschung sind hier das Mittel der Wahl, da die komplexen, nicht vollständig planbaren Lehr-Lernkontexte in Kindertageseinrichtungen von den im Feld Tätigen jeweils zu entwickeln sind. Auch die Erforschung der für die Umsetzung der Reformbemühungen notwendigen Rahmenbedingungen als „Schlüssel guter Bildung“ müssen hier einbezogen werden (Viernickel; Nentwig-Gesemann u.a).

Fachdidaktisch ausgerichtete Forschung bezieht sich dabei meist auf die (im Sinne der OECD) zu fördernden Bildungsbereiche (Sprache, Mathe, Naturwissenschaften), entwicklungspsychologische Forschung fokussiert als relevant erachtete Kompetenzen junger Kinder. Einerseits zeigt sich die gegenwärtige Bildungsforschung emsig bemüht, Forschungsaufträge zu bearbeiten und politisch gewünschte Erkenntnisse bereitzustellen, andererseits zeigt sich in vielen Projekten, wie Verschiebungen stattfinden, die komplexere Prozesse, auch Unvorhergesehenes in den Blick nehmen, die Fragen nachgehen, die drängend erscheinen und das Kind nicht (nur) als Ressource begreifen, die es zu fördern und zu nutzen gilt. Allerdings wird diese Differenz zwischen der Ausgangserwartung und den Forschungsergebnissen (mit den impliziten normativen Implikationen) in der empirischen Forschung oft nicht explizit ge-

macht oder gar verhandelt. Diesem Aspekt widmen sich (macht-)kritische, sozialwissenschaftlich ausgerichtete Forschungsarbeiten in der Erziehungswissenschaft.

## *2.2 Kritisch-analytische und alternative Forschungsperspektiven*

Die (macht-)kritische, analytische, sozialwissenschaftlich ausgerichtete Perspektive richtet sich zum einen auf Forschungen, die ihre Erkenntnisse zur Praxisentwicklung und Politikberatung generieren, aber auch auf gesellschaftlich-kulturelle Kontexte sowie daraus resultierenden Erwartungshorizonte, die spezifische Muster von Kindheit generieren, die in Politik und Pädagogik wirkmächtig sind.

So befragt Michael-Sebastian Honig (2004) in seiner Studie: „Was ist ein guter Kindergarten?“ in einer grundsätzlichen Weise jene Forschungen, die ein vermeintliches Beschreibungswissen generieren, wenn sie von einem normativen Qualitätsbegriff bei der Bewertung von Kindertageseinrichtungen ausgehen (deren Besuch zu einer „guten“ Entwicklung der Kinder führen soll). Mit Moss weist er auf die Verschleierung der Normsetzungen und Bewertungen hin, die ihrerseits nicht mehr Gegenstand von Forschung sind, sondern ihre nicht befragte Voraussetzung bilden (ebd., S. 23). Honig geht es um die Frage, wie Qualität (in einem relationalen Sinne) über Praktiken zuerst einmal hergestellt wird.

Cloos, Betz u.a. greifen diesen Ansatz (z.B. 2014) auf und entwickeln daraus ein Forschungsfeld einer sozialpädagogisch orientierten, kindheitspädagogischen Forschung, der es nicht nur um pädagogische Kernprozesse wie Interaktionen geht, sondern immer auch um sozial- und bildungspolitische sowie gesellschaftliche Rahmungen (vgl. ebd., S. 12): Somit ist eine „kindheitspädagogische Professionsforschung (...) aufgefordert, die jeweiligen politischen Kontexte des professionellen Handelns mit in den Blick zu nehmen“ (ebd.). Die Kompetenzdebatte wäre etwa ein Beispiel, wie Kindheitspädagogik im Wechselspiel mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Entscheidungen als Handlungs- und Forschungsfeld hervorgebracht und historisch ausgestaltet wird (vgl. ebd., S. 13).

Konkret ausgearbeitet wird dies in Forschungen, die es sich zum Ziel machen, die jeweiligen inhärenten Normierungen und Normalisierungen im Anschluss an Foucault aufzudecken, wie sie etwa in Schuleingangsuntersuchungen unter einer konstruierten Entwicklungsperspektive wirksam sind (Kelle/Mierendorff 2013). Auch Forschungen, die Exklusions- und Diskriminierungsprozesse in Kitas mittels poststrukturalistisch-dekonstruktivistischer Analysen vornehmen, wären hier zu benennen (Diehm u.a.). Kindheitsbilder („Leitbilder guter Kindheit“) in politischen Debatten und Dokumenten arbeitet Betz in ihrem Projekt EDUCARE heraus: Das Kind als bedürftiges Entwicklungswesen benötigt für seine Optimierung Förderung. (Risiko-)Kinder, die unter ungünstigen/nicht förderlichen Bedingungen aufwachsen, bedürfen

präventiver, sie schützender Maßnahmen, damit sie zu aktiven Lernern werden können (Betz; Bischoff 2013, S. 60-81).

Die in kindbezogenen Politiken erzeugten und im Handlungs- und Forschungsfeld Kindheitspädagogik wirksamen Kindheitsmuster macht u.a. Mierendorff (2013 in ebd., S. 38-57) mit ihren Analysen zugänglich, indem sie diese im Kontext globaler, politischer, gesellschaftlicher sowie ökonomischer Veränderungsprozesse verortet. Insbesondere in den wohlfahrtsstaatlichen Regulierungen zeigen sich die normativen Vorstellungen, die sich im Muster von modernen Bildungs- und Entwicklungsprozessen Kindheit verdichten und in alltäglichen normalisierenden Praxen realisieren. Als Tendenz scheint damit eine Annäherung der frühen Kindheit an eine Schulkindheit feststellbar (ebd., S. 52).

So wichtig, übermächtig und erdrückend diese analytisch zugänglich gemachten Normierungen von Kindheit sich darstellen, so soll hier zumindest angedeutet werden, dass kindheitspädagogische Forschung nicht nur Muster von Kindheit, sondern auch die Perspektive und Erfahrung von Kindern selbst zum Thema macht.

Gerd Schäfer (2003) hat den Bildungsbegriff in die Pädagogik der frühen Kindheit eingeführt und dabei eine Perspektive entwickelt, die ihren Ausgangspunkt bei den Erfahrungen der Kinder nimmt und explizit den Blick auf die Komplexität der selbsttätigen und sozialen, inneren und äußeren Prozesse der Strukturierung und Deutung von Erfahrungen, aus denen Kinder in spielerisch-ästhetisch-narrativen Gestaltungen einerseits einen für sie bedeutsamen Blick auf die Welt und zum anderen einen biographischen Erfahrungszusammenhang, ein Bild von sich selbst entwickeln.

Kindheitsforschung sucht den vereinnahmenden wissenschaftlichen, den politisch motivierten und den pädagogischen Blick soweit zu kontrollieren und einzuklammern, dass gefragt werden kann, wie Kinder in ihrer gegenwärtigen Perspektive die Welt wahrnehmen, wie sie sie mit ihren eigenen Relevanzsetzungen sehen und deuten. So kann in den Blick kommen, wie die Entwicklung pädagogischer Institutionen aus der Perspektive von Kindern wahrgenommen wird und wie sie in diese Prozesse einbezogen werden können. Struktur- und subjektbezogene Forschungszugänge sind zu berücksichtigen, wenn Erfahrungsvollzüge und Erfahrungswelten von Kindern (wie in den phänomenologischen Forschungen von Claus Stieve 2010) und auch strukturell formierte Kindheit zum Thema werden soll (vgl. im Überblick: Deckert-Peaceman, Dietrich, Stenger 2010).

### *2.3 Ein dritter möglicher Weg: Autonomie gewinnen? Kindheit neu denken?*

Will man das Verhältnis von Kindheitspädagogik und Politik einschätzen, so muss man ein Übergewicht anwendungsorientierter Forschung konstatieren, für die ein bestimmter Fokus vorgegeben zu sein scheint, der die gewünschte

Richtung der Reformbemühungen nennt (z.B. massive Förderung von Forschung zum Thema Sprachförderung). Sichtet man in die aktuellen Forschungsarbeiten, so zeigt sich eine Forschung in der Kindheitspädagogik, die engagiert, professionell und nicht unterwürfig ist. Die Empirie AG der Kommission reflektiert diese Prozesse kritisch und bildet die Vielfalt an Forschungszugängen ab.

Die Ausschreibungen für Projektmittel allerdings favorisieren den OECD-Trend. Wer Musik für eine wichtige Bildungsdimension hält, sollte den Sprachförderaspekt betonen, möglichst darauf hinweisen, welch inklusive Wirkungen (auf Behinderte und Kinder mit Migrationshintergrund) zu erwarten sind und eine Fortbildung versprechen, die den Transfer sichert. Auf diese Weise wird Disziplinpolitik gemacht, indem Themen und Probleme als forschungswürdig herausgestellt oder im schlimmsten Fall nicht mehr wahrgenommen werden. Kritische Analysen dieser Prozesse sind daher wichtig. Vielleicht werden Forschungen zu Normierungen und Exklusion nur finanziert, um auch die „Ausgegrenzten" mit Hilfe dieser Analysen besser in das Projekt des selbstverantwortlichen lebenslangen Lernens hineinzubekommen? Erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung, die primär der Erweiterung des Horizonts dient, nicht nur der Nutzung von Wissen, wird zwar kaum finanziert, findet jedoch in der Theorie AG als kooperativer Prozess, an dem viele Kolleginnen und Kollegen beteiligt sind, seit fünf Jahren regelmäßig statt.

Was wären nun Aufgaben von Universitäten/Hochschulen? Geht es nur darum, zentral vordefinierte Probleme als anwendungsorientierte Dienstleistungsunternehmen für Politik und Ökonomie zu bearbeiten oder sind Universitäten noch machtvolle geistige Forschungsinstanzen, die nicht nur an der Verbesserungen des Status quo arbeiten, sondern auch Rahmenkriterien und Ordnungen in Frage stellen und so zur Entwicklung neuer Paradigmen und Sichtweisen beitragen, die nicht immer projektiert und durch Maßnahmen der Steuerung und Zieldefinition erreichbar sind? Die Universität sollte selbst eine innovative Kraft sein und an den Grundfragen des Selbstverständnisses von Gesellschaft mitarbeiten.

Mit Jacques Derrida und den Gedanken zu einer unbedingten Universität soll hier auf die Notwendigkeit des „Widerstands gegen alle dogmatischen und ungerechtfertigten Versuche, sich ihrer zu bemächtigen" (ebd., S. 12) hingewiesen werden. „Die Universität müsste also ein Ort sein, an dem nichts außer Frage steht" (ebd., S. 14). Es ginge also auch darum, sich vom vorauseilenden Gehorsam zu befreien, um überhaupt wahrnehmen zu können, welche Fragen wirklich für unser Fach, die Kindheitspädagogik, wichtig und dringlich sind. Universitäten sollten sich die Deutungshoheit zurückerobern, zu präsentieren, was sie für Forschung halten. Die Kraft der Universität besteht auch darin, zu widerstehen (den Vereinnahmungen und den Verheißungen) und selbst etwas zu erforschen, zu erproben, was wie eine Fiktion aus-

sieht, was unwahrscheinlich, aber spannend und irgendwie verheißungsvoll erscheint, auch wenn es nicht drittmittelfinanziert ist. Und den Lehrberuf auszuüben würde dann nicht nur bedeuten, Wissen zu vermehren und zu vermitteln, sondern „zu versprechen, eine Verantwortung zu übernehmen“ (ebd., S. 40).

Es geht mit Derrida um die Frage der Menschlichkeit. Bedeutet Menschsein, bedeutet Kindsein, sich nur in dem zu bewegen, was möglich ist, was andere vorausgedacht und vorgesehen haben? Oder bedeutet Kindsein auch, beherrschbare und beherrschende Konventionen zu unterbrechen, etwas als Mensch zu erfahren, ja erfahren zu können, was sich ereignet, was sich nicht bändigen lässt, was im Modus des „vielleicht“, des „als ob“ eintritt und heraustritt (vgl. ebd., S. 73ff.).

Mit Dahlberg und Moss ist es für die zukünftige erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung erforderlich, inne zu halten und diesen ethischen Fragen, die zugleich politische Fragen sind, einen angemessenen Raum zu verschaffen. Sich an den vorgegebenen Qualitäts- und Wertmaßstäben zu orientieren und sie durch Forschung zu erweitern, wäre ebenso zu wenig wie nur deren Konstruktionsweise und gesellschaftliche Bedingtheit zu analysieren. Solche Fragen sind als erziehungswissenschaftliche Forschungsfragen kritisch und konstruktiv aufzufassen, die dazu auffordern, in Distanz zu gehen und Stellung zu beziehen bezüglich immer wieder zu befragender Maßstäbe und Werte – als Antwort auf die Frage, wie wir mit Kindern leben wollen. Das allerdings dürfte nicht nur innerhalb der Disziplin kommuniziert werden:

„What do we want for our children? Who do we think the child is – what is our image of the child? What is the role of the preschool or school in society?“ (Dahlberg/Moss 2005, S. 89)

*Ursula Stenger*, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheit und Familie an der Universität zu Köln.

## Literatur

Beelmann, Andreas (2014): Möglichkeiten und Grenzen systematischer Evidenzkumulation durch Forschungssynthesen in der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, Sonderheft 27, S. 56-78.

Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, H./Mieren-

dorff, J. (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 60-81.

Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter (2005): Ethics and Politics in Early Childhood Education. New York: Routledge Falmer.

Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelie/Stenger, Ursula (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: WBG.

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Haderlein, Ralf (2008): Forschung in der Frühpädagogik: Sinn – Standards – Herausforderungen. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Haderlein, R. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: FIF, S. 13-36.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie u.a. (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: FIF.

Hoffmann, Hilmar/Kubandt, Melanie/Lotte Josefin u.a. (2014): Professionelle Praxis im Spannungsfeld von evidenzbasiertem Wirken und Handeln in ungewissen Situationen – empirische Plausibilisierungen und Transferperspektiven: In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Haderlein, R. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: FIF, S. 47-80.

Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff. Weinheim, München: Beltz Juventa.

Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Pant, Hans Anand (2014): Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, Sonderheft 27, S. 79-99.

Schäfer, Gerd (2004): Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim: Beltz Juventa.

Stieve, Claus (2010): Sich von Kindern irritieren zu lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, G./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 23-51.