

Chancengerechtigkeit in der Kita: Die Perspektive von Studierenden der Kindheitspädagogik

Robert Baar – Universität Bremen

Roswitha Sommer-Himmel – Evangelische Hochschule Nürnberg

Abstract

Der Beitrag untersucht das Verständnis von Chancengerechtigkeit bei Studierenden der Kindheitspädagogik sowie deren Sicht auf die eigene Rolle, die ihnen in diesem Zusammenhang zukommt. Auf Basis leitfadengestützter Interviews wurden drei Typen rekonstruiert: aktiv-handelnd, passiv-wissend und passiv-ausblendend. Das aktiv-handelnde Verständnis, das am häufigsten vertreten ist, zeigt Potenzial, Chancengerechtigkeit als Leitprinzip professionellen Handelns zu verankern. Dennoch erscheinen bestimmte hochschuldidaktische Formate notwendig, um Reflexion, systemisches Denken und die Verknüpfung von struktureller Gestaltung und pädagogischer Praxis bei den Studierenden zu fördern.

1. Einleitung

Inklusion, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit gehören zu den zentralen Paradigmen eines zukunfts zugewandten Bildungsverständnisses. Dieses Verständnis zielt darauf, Kinder und Jugendliche in der Entwicklung von Haltungen und Kompetenzen zu unterstützen, mit denen sie gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen kompetent und aktiv begegnen können. Im vorliegenden Beitrag steht der Begriff der Chancengerechtigkeit im Mittelpunkt. Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 gilt er im kindheitspädagogischen Diskurs als zentrales Leitmotiv (Hansel, 2004; Beyer, 2013). Früh einsetzende institutionalisierte Bildungsprozesse sollen dabei familiäre Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen, die als ungünstig erachtet werden, ausgleichen und kompensieren. Dieses Anliegen

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

135

spiegelt sich in Gesetzen und Reformen wie dem Kinderförderungsgesetz (2008) oder dem Gute-Kita-Gesetz (2019) ebenso wider wie in der Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge, mit denen die Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und damit die Förderung von Chancengerechtigkeit vorangetrieben werden soll (Ruppin, 2015; Syring et al., 2017).

Der Begriff der Chancengerechtigkeit bleibt dabei zuweilen unspezifisch und ist aufgrund seiner oftmals als eher neoliberal zu bezeichnenden Auslegung auch nicht unumstritten (Klinkhammer, 2010). In erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Diskursen verweist er gemeinhin auf die Notwendigkeit, strukturelle Benachteiligungen – insbesondere aufgrund sozialer, kultureller und/oder herkunftsbedingter Faktoren – zu überwinden (Stojanov, 2013; Hopf, 2017). Je nachdem, welche Personengruppen adressiert und welche konkreten Erwartungen damit verknüpft werden, wird Chancengerechtigkeit dann häufig als Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit oder Anerkennungsgerechtigkeit verstanden (Bellmann, 2019): Im Sinne der *Verteilungsgerechtigkeit* geht es um gleiche Startbedingungen im Leistungswettbewerb, wobei Bildung als Mittel zum Bestehen in einer meritokratischen Gesellschaft gilt (Boudon, 1974; Hillmert, 2017). *Teilhabegerechtigkeit* betont hingegen den Zugang zu gesellschaftlich wertvollen Gütern wie Bildung und Kultur, wobei das Erreichen von Mindestkompetenzen als zentral gilt (Stojanov 2013; Albus, 2014). Die *Anerkennungsgerechtigkeit* erweitert den Blick auf die Anerkennung von Differenz und die Gestaltung inklusiver pädagogischer Beziehungen (Honneth, 1992). Notwendig erscheint hierfür die Umgestaltung von institutionellen Strukturen, Inhalten und Repräsentationen (Mecheril & Vorrink, 2017). Ein umfassendes Verständnis von Chancengerechtigkeit (nicht nur) im Kontext von Bildung erfordert letztlich die Integration aller drei Dimensionen (Hopf, 2017).

Auch wenn die starke Fokussierung auf die Kita als zentralen frühpädagogischen Bildungsort die Bedeutung sozialräumlicher Faktoren und struktureller Ursachen von Bildungsungleichheit ausblendet (Baader et al., 2011; Betz, 2022), zeigt sich dennoch, dass gerade Kindheitspädagog*innen aufgrund der Breite ihres Berufsfeldes einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit leisten können, indem sie Kinder durch die Bereitstellung von Bildungsangeboten direkt in den pädagogischen Einrichtungen unterstützen, in Leitungsfunktionen chancengerechte Gesamtkonzepte

entwickeln, in Institutionen der Jugend- und Familienhilfe beraten oder als Referent*innen und Forschende auf übergeordnete Strukturen einwirken (Helm & Schwertfeger, 2016; Cloos, 2025, S. 209f.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Vorstellungen Studierende der Kindheitspädagogik zum Themenkomplex „Chancengerechtigkeit und frühe Bildung“ haben, denn ihre Überzeugungen prägen und strukturieren – neben der reflexiven Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen – maßgeblich ihr zukünftiges professionelles Handeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Der Beitrag geht daher der Frage nach, wie Studierende der Kindheitspädagogik den Zusammenhang zwischen Chancengerechtigkeit und frühkindlicher Bildung verstehen, welche Rolle sie sich in diesem Kontext selbst zuschreiben und welche Implikationen sich daraus für Studium und Professionalisierung ergeben.

Hierzu wird im folgenden Kapitel zunächst das Forschungsdesign der dem Beitrag zugrundeliegenden Interviewstudie beschrieben. Kapitel 3 präsentiert ausgewählte Ergebnisse, bevor Kapitel 4 ein Fazit mit Blick auf mögliche Perspektiven für Studienangebote zieht.

2. Forschungsdesign

Um der Frage nach dem Verständnis von Chancengerechtigkeit nachzugehen, wurden teilstandardisierte Leitfadeninterviews (Heinze, 2013) mit Studierenden der Kindheitspädagogik zu zwei Zeitpunkten im Abstand von ca. zwei Jahren geführt. Die erste Erhebung umfasste 36 Studierende aus dem gesamten Bundesgebiet, die zugleich Stipendiat*innen im Programm „NicK – Nachwuchsinitiative chancengerechte Kita der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw)“ waren.¹ Sie fand zu einem Zeitpunkt statt, an dem die Befragten

1 Das Stipendienprogramm verfolgt das Ziel, ausgewählte Studierende in ihren Qualifikations- und Professionalisierungsprozessen zu unterstützen, sodass sie sich später in Leitungs- und Führungspositionen in Kindertageseinrichtungen für eine Qualitätsentwicklung hin zu mehr Chancengerechtigkeit einsetzen. Aufnahmebedingung in das Programm ist neben überdurchschnittlichen Studienleistungen ehrenamtliches Engagement. Die Autor*innen des Beitrags waren in das Programm insofern involviert, als dass sie zeitweise ehrenamtlich als jeweils ein Mitglied in einem größeren Gremium bei der Auswahl der Bewerber*innen mitwirkten. Die Studie selbst, die auch von Michael Bayer sowie Markus Schärer (beide: EH Nürnberg) mitverantwortet wurde, entstand aus dem Interesse heraus, das Stipendienprogramm und dessen Wirkung genauer in den Blick zu nehmen. Die Stiftung stellte Kontaktdaten, Dokumente zum Programm sowie finanzielle Mittel (z.B. für Hilfs-

überwiegend am Beginn ihres Studiums standen. Zwei Jahre nach Aufnahme in das Programm wurde eine Follow-up-Erhebung mit 13 ausgewählten Studierenden durchgeführt, um durch das Stipendienprogramm und/oder das Studium evozierte Entwicklungen nachzuzeichnen. Diese Interviewpartner*innen wurden vor dem Hintergrund ausgewählt, dass sie entweder die in der ersten Erhebung identifizierten Perspektiven besonders deutlich repräsentierten, oder aber aus anderen Gründen als analytisch besonders aufschlussreich erschienen.²

Im Rahmen der Interviews wurden Fragen zu Erwartungen an das und Erfahrungen im Stipendienprogramm, zu Studienwahlmotiven und damit verbundenen persönlichen wie professionsbezogenen Zielen sowie zu Wissenskonzepten über bzw. Perspektiven auf Bildung und Chancengerechtigkeit gestellt. Fragen zum angenommenen Zusammenhang von Chancengerechtigkeit und Bildung, zum wahrgenommenen Handlungsbedarf im frühkindlichen Bereich sowie zu möglichen eigenen Handlungsoptionen in der Rolle als (zukünftige*r) Kindheitspädagog*in rundeten den Fragenkatalog ab. Die Auswertung der Interviews, die eine Dauer von 45 bis 90 Minuten hatten, erfolgte mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Hierzu wurden aus dem Interviewleitfaden zunächst deduktiv Kategorien abgeleitet, die anschließend entlang der sich in den Interviews abbildenden Fälle induktiv in Subkategorien ausdifferenziert wurden. Mit dem Ziel einer typisierenden Strukturierung des Datenmaterials wurden einige Themenfelder anschließend zusätzlichen Analysen unterzogen, wodurch drei grundlegende Sichtweisen auf Chancengerechtigkeit und das eigene Rollenverständnis als (zukünftige) Fachkraft identifiziert wurden.

kraftstunden und Reisekosten) in beschränktem Umfang zur Verfügung. Dabei handelte es sich dennoch nicht um Auftragsforschung; Entwicklung einer Fragestellung, Planung und Durchführung der Studie sowie die Veröffentlichung der Ergebnisse lagen vielmehr in der alleinigen Verantwortung der Forschenden.

2 Aufgrund der Auswahl des Samples kann bei allen Befragten eine grundlegende Affinität zu den Themen Chancengerechtigkeit und frühe Bildung angenommen werden. Das Themenfeld wurde während des Stipendienprogramms intensiv bearbeitet, darüber hinaus ist das Thema auch Gegenstand des Studiums. Die Besonderheit der Gruppe und des Settings, innerhalb dessen ihr Professionalisierungsprozess stattfand, verweist damit einerseits auf die Limitation der Ergebnisse aus der Studie; durch die bundesweite Streuung der Interviewten werden andererseits curriculare Besonderheiten einzelner Hochschulen ausgeglichen.

Das am weitesten verbreitete und zugleich an gängige Professionalisierungsziele (Schwentesius, 2017, S. 191ff.) besonders anschlussfähige Verständnis wurde anschließend vertieft untersucht, indem zwei Interviews, die diesen Typ in besonderer Weise und dennoch mit verschiedener Schwerpunktsetzung repräsentieren, nach den Prinzipien der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) reanalysiert wurden.^{3, 4} Diese stehen auch im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags.

3. Ausgewählte Ergebnisse

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Befragten – trotz der gemeinsamen Merkmale, Studierende der Kindheitspädagogik und zugleich Stipendiat*innen eines spezifischen Förderprogramms zu sein – sehr unterschiedliche Perspektiven auf Chancengerechtigkeit, deren Zusammenhang mit (frühkindlichen) Bildungseinrichtungen und ihrer eigenen Rolle als (zukünftige) Fachkräfte aufweisen. Im Wesentlichen konnten drei grundlegende Verständnisse rekonstruiert werden:

- a) Studierende mit einem *aktiv-handelnden* Verständnis stellen Chancen(un)gerechtigkeit in einen Zusammenhang mit heterogenen Ausgangslagen und interpretieren dies als direkte Handlungsaufforderung im Rahmen ihres professionsbezogenen Handelns.
- b) Studierende mit einem *passiv-wissenden* Verständnis erkennen ebenfalls einen Zusammenhang von Chancen(un)gerechtigkeit und heterogenen Ausgangslagen, leiten daraus aber keine direkte Handlungsaufforderung für das professionelle Selbst ab. Stattdessen wird die Zuständigkeit zur Lösung der Problematik einem entpersonalisierten, abstrakten Gegenüber in Form von Institutionen („die Schule muss...“) zugeschrieben.
- c) Studierende mit einem *passiv-ausblendenden* Verständnis beziehen Chancen(un)gerechtigkeit und ihre Ursachen kaum in eigene Überlegungen und Zielsetzungen ein. Ihre Argumentation bleibt fast ausnahmslos abs-

3 Dass die vertiefte Analyse der beiden weiteren Perspektiven bislang noch aussteht, ist allein den beschränkten zeitlichen Ressourcen der Forschenden geschuldet und bedeutet nicht, dass diese nicht genauso interessant sind, zumal aus ihnen ein besonderer Professionalisierungsbedarf abgelesen werden kann.

4 Zur methodologischen Kombination von Inhaltsanalyse und Grounded Theory vgl. hierzu auch Kuckartz & Rädiker (2022).

trakt, allgemein gehalten und/oder pauschalisierend. Eine professionsbezogene Verantwortungsübernahme lässt sich nicht erkennen.

Im Folgenden wird das aktiv-handelnde Verständnis näher betrachtet, da es unter den Befragten am häufigsten vertreten war (quantifiziert: bei 22 von 36 Interviewpartner*innen)⁵ und unseres Erachtens besonderes Potenzial birgt, Chancengerechtigkeit als Leitprinzip professionellen Handelns zu verankern.

Das Verständnis „Aktiv handelnd“

Innerhalb dieses Verständnisses lassen sich zwei unterschiedliche Orientierungen identifizieren, die im Folgenden exemplarisch anhand von zwei Fällen dargestellt werden. Beide teilen das aktiv-handelnde Grundverständnis, unterscheiden sich jedoch deutlich in Fokus und Argumentationslogik: Während die erste Orientierung strukturelle Veränderungen in den Blick nimmt, konzentriert sich die zweite stärker auf die Gestaltung pädagogischer Lernumgebungen.

Orientierung A: Rahmen schaffen, um Bedingungen zu verändern

Studierende, die dieses Verständnis repräsentieren, fokussieren Strukturen, auf die sie Einfluss nehmen möchten – etwa die Ausbildung von Erzieher*innen, die Gestaltung von Übergängen zwischen Bildungseinrichtungen oder die materielle Ausstattung von Kitas. Um wahrgenommene Missstände in diesen Bereichen zu beseitigen, wird zum ersten Erhebungszeitpunkt u.a. eine Tätigkeit in der Bildungspolitik in Erwägung gezogen. Im Follow-up-Interview, das zwei Jahre später geführt wurde, zeigt sich eine differenziertere und kritischere Perspektive. Stereotypisierende Zuschreibungen, etwa im Zusammenhang mit der Rede von „benachteiligten Gebieten“, werden nun in Frage gestellt. Dennoch wird weiterhin das Ziel verfolgt, strukturelle Veränderungen vorzunehmen; dies mittlerweile allerdings eher über eine forschende oder wissenschaftliche Tätigkeit. Konkrete Bildungsprozesse, die kompensatorisch wirken könnten, werden weiterhin kaum beschrieben. Dies

5 Zum Vergleich: Dem Verständnis „passiv-wissend“ wurden 12, dem Verständnis „passiv-ausblendend“ zwei Stipendiat*innen zugeordnet.

zeigt sich beispielsweise, wenn im Rekurs auf Fachkräftemangel und fehlende Kita-Plätze festgestellt wird: „Wenn wir das nicht behoben bekommen, dann brauchen wir uns eigentlich auch über nichts Weiteres unterhalten“ (BB2, 220ff.).

Orientierung B: Raum geben, um Bildungsprozesse zu ermöglichen

Studierende dieser Orientierung richten ihren Blick primär auf die pädagogische Praxis. Zum ersten Erhebungszeitpunkt stehen individuelle Lernumgebungen und Angebote im Zentrum, die Kindern ermöglichen sollen, sich selbst zu bilden und so „den Weg aus der Armut“ (CI, 381) zu finden. Diese Orientierung bleibt über die Zeit stabil, was sich u.a. darin zeigt, dass in beiden Interviews mit konkreten Beispielen aus der Arbeit mit den Kindern argumentiert wird. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt werden allerdings zusätzlich strukturelle Aspekte angesprochen und als potenzielles Handlungsfeld erkannt. Ein möglicher Weg führt nun in die Bildungspolitik, um „ein bisschen in größerer Relation etwas erreichen zu können“ (CI, 570f.).

Beide Orientierungen können dem aktiv-handelnden Verständnis zugeordnet werden, da in beiden Fällen eine direkte Handlungsaufforderung zur Förderung von Chancengerechtigkeit formuliert wird. Sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Perspektive: Während Orientierung A auf strukturelle Rahmenbedingungen zielt, betont Orientierung B die kompensatorische Wirkung pädagogischer Praxis. Im zeitlichen Verlauf zeigt sich eine zunehmende Differenzierung beider Orientierungen. Während Orientierung A ihre strukturelle Perspektive vertieft, erweitert Orientierung B ihren Blick um systemische Aspekte – allerdings ohne diese mit der pädagogischen Handlungsebene zu verbinden. Eine integrierte Sichtweise, die strukturelle und handlungspraktische Dimensionen zusammendenkt, bleibt insgesamt noch aus.

4. Fazit und Ausblick

Der Beitrag zeichnet vor dem Hintergrund einer Interviewstudie das Verständnis von Chancengerechtigkeit nach, das die von uns in den Blick genommenen Studierenden der Kindheitspädagogik repräsentieren, die zugleich ein Stipendienprogramm durchlaufen. Es konnten unterschiedliche Auffassungen rekonstruiert werden, die sich im Verlauf der Zeit zumindest teilweise annähern. Fast alle Befragten weisen frühkindlicher Bildung sowie der eigenen Person als Kindheitspädagog*in eine zentrale Bedeutung für die Schaffung von Chancengerechtigkeit zu. Die Auswertung der Follow-up-Interviews zeigt, dass Begegnungen und Vernetzungen im Rahmen des Stipendienprogramms erheblichen Einfluss auf die Vorstellungen der Studierenden sowie auf die Veränderungen eigener Karriereziele haben. Wahrscheinlich trägt auch das Stipendienprogramm selbst dazu bei, dass sich die Teilnehmenden häufig als Teil einer Funktions- bzw. Verantwortungselite (Drahmann, 2017, S. 46f.) verstehen.

Gleichzeitig weist der letztgenannte Aspekt auf methodische Limitationen der Studie hin: Es wurden ausschließlich Stipendiat*innen eines Programms interviewt, das gezielt den Ausbau chancengerechter Kitas anvisiert. Die Befragten könnten sich daher einer bestimmten Rollenzuschreibung verpflichtet fühlen. Zudem ist davon auszugehen, dass die Interviewten quantitativ und qualitativ intensiver mit Chancengerechtigkeit konfrontiert waren als Studierende kindheitspädagogischer Studiengänge, die nicht am Programm teilnahmen. Schließlich hat die vorgenommene Typisierung der Verständnisse eine gewisse Verallgemeinerung zur Folge, die der Komplexität einzelner Fälle nur eingeschränkt gerecht wird. Um die dargestellten Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des Typs „aktiv-handeln“ belastbar abzusichern, hätten zudem alle Interviews, die diesem Typ zugeordnet worden sind, der in Kapitel 2 beschriebenen Re-Analyse unterzogen werden müssen.

Aus den dargestellten Ergebnissen lassen sich dennoch Implikationen für die akademische kindheitspädagogische Ausbildung ableiten: Die Vermittlung von Wissen über Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen von Chancenungleichheit, Interventionsmöglichkeiten sowie gesellschaftspolitische und (kindheits-)pädagogische Diskurse zu Chancengerechtigkeit erscheint von besonderer Bedeutung. Dieses Wissen sollte curricular in die entspre-

chenden Studienprogramme integriert werden, da es als Teil des Professionswissens die Grundlage für handlungsleitendes Entscheidungs- und Begründungswissen bildet (Blatter & Schelle, 2023). Wichtig erscheint die Förderung integrierter, systemischer Sichtweisen, die sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch pädagogische Handlungsmöglichkeiten berücksichtigen. Hochschuldidaktische Zugänge wie Theorie-Praxis-Verknüpfungen, Hospitationen und Elemente forschenden Studierens können Studierenden ermöglichen, ihr Rollenverständnis sowie ihnen bekannte Konzepte auf deren Wirksamkeit zu überprüfen und die eigenen, oftmals eher subjektiv verankerten Theorien reflektierend weiterzuentwickeln (Nentwig-Gesemann, 2022; Rost & Höke, 2023).

Letztlich geht es darum, Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Studierende die eigene pädagogische Handlungsfähigkeit erfassen und ihr Selbstwirksamkeitskonzept auf die Schaffung von Chancengerechtigkeit ausweiten können. Die Mitwirkung an der Gestaltung des strukturellen Rahmens sollte dabei genauso fokussiert werden wie die Initiierung, Anleitung und Begleitung konkreter kindlicher Lernprozesse, da beides Wege sind, Chancengerechtigkeit im kindheitspädagogischen Feld anzubahnen. Zugleich muss verdeutlicht werden, dass Chancen(un)gleichheit und Chancen(un)gerechtigkeit nicht allein im Verantwortungsbereich von Kindheitspädagog*innen liegen. Eine fundierte, reflexive Auseinandersetzung mit kindheitspädagogischen Diskursen – etwa bei Baader et al. (2011), Betz (2006) oder Simon (2023) – kann verhindern, dass bei Studierenden Allmachtsphantasien oder Ohnmachtsgefühle entstehen.

Die Ergebnisse verweisen zugleich auf eine über den vorliegenden Beitrag hinausreichende professionsbezogene Fragestellung. Während sich die rekonstruierten Orientierungen im Studienverlauf zunehmend ausdifferenzieren, gelingt die Integration struktureller und handlungspraktischer Perspektiven auf Chancengerechtigkeit nur ansatzweise. Künftige Forschung könnte daher der Frage nachgehen, wie ein solches integriertes professionelles Verständnis entsteht und welche Bedeutung Studium, Praxiserfahrungen und spezifische Förderkontexte wie das im vorliegenden Beitrag in den Blick genommene Stipendienprogramm für diesen Entwicklungsprozess besitzen. Darüber hinaus wäre zu untersuchen, ob sich die rekonstruierten (oder aber andere) Verständnisse auch bei Studierenden zeigen, die an keinem spezifi-

schen Förderprogramm teilnehmen und welcher Zusammenhang zwischen den eruierten Perspektiven und den besuchten Studiengängen (und deren Ausgestaltung) besteht. Mit Längsschnittstudien könnte dann der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die eruierten Sichtweisen im späteren Berufseinstieg und im professionellen Handeln tatsächlich widerspiegeln.

Literaturverzeichnis

- Albus, S. (2014). Teilhabe-/Gerechtigkeit. In D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer, & M. Vollhase (Eds.), *Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung: Grundsatzfragen* (Vol. 51, pp. 355–360). Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen.
- Baader, M. S., Cloos, P., Hundertmark, M. & Volk, S. (2011). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit*. (Arbeitspapier 197). Hans-Böckler-Stiftung.
- Bellmann, J. (2019). Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Einleitung in den Band. In J. Bellmann & H. Merckens (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 9–22). Waxmann.
- Betz, T. (2006). Ungleiche Kindheit. Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 26(1), 52–68.
- Betz, T. (2022). Leitbilder „guter Kindheit“. Die Utopie der Chancengleichheit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 72(13–14), 41–47.
- Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten: Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte*. Springer VS.
- Blatter, K. & Schelle, R. (2023). *Wissenstransfer in der frühen Bildung: Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen*. Deutsches Jugendinstitut.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. Wiley.
- Cloos, P. (2025). Kindheitspädagogik als Forschungs-, Professions- und Praxisfeld. In S. Koch, K. Jergus, B. Lochner, L. Schildknecht & M. Hübenthal (Hrsg.), *Kritik (in) der Frühpädagogik: Positionierungen und Verhältnisbestimmungen zu früher Kindheit* (S. 201–216). transcript.

- Drahmann, M. (2017). *Lehramtsstudierende in Begabtenförderungswerken. Motivation, Überzeugungen und Bewertung der Förderung*. Waxmann.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. Deutsches Jugendinstitut.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber.
- Hansel, T. (Hrsg.). (2004). *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit: Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA*. Centaurus.
- Heinze, F. (2013). Das Leitfadeninterview. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule* (S. 227–250). Barbara Budrich.
- Helm, J. & Schwertfeger, A. (Hrsg.). (2016). *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik*. Beltz.
- Hillmert, S. (2017). Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 233–256). Springer VS.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Hopf, W. (2017). Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle – ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal? In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 23–37). Springer VS.
- Klinkhammer, N. (2010). Frühkindliche Bildung und Betreuung im ‚Sozialinvestitionsstaat‘ – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien? In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 205–228). VS.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2017). Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit*

- Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 43–59). Julius Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, I. (2022). Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 389–409). Klinkhardt.
- Rost, S. & Höke, J. (2023). „Ich fand die cool“ – Reflexionen Studierender über eigene didaktische Praxis. Potenziale und Grenzen bei der Transformation von Wissen im Studium der Kindheitspädagogik. *Frühe Bildung*, 12(4), 205–211.
- Ruppin, I. (2015). Einleitung. In I. Ruppin (Hrsg.), *Professionalisierung in Kindertagesstätten* (S. 7–20). Beltz Juventa.
- Schwentesius, A. (2017). Kindheitspädagogik und Professionalisierung. Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge. In J. Borke, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.), *Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung* (S. 179–200). Carl Link.
- Simon, S. (2023). *Armut, Bildung und soziale Ungleichheiten: Deutungen und Bedeutungen im Feld der Pädagogik der Kindheit*. Springer VS.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 57–69). Springer Fachmedien.
- Syring, M., Weiß, S., Keller-Schneider, M., Hellsten, M. & Kiel, E. (2017). Berufsfeld „Kindheitspädagoge/in“: Berufsbilder, Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 139–162.