

Peter Cloos | Edita Jung | Claus Stieve |
Susanne Viernickel | Dörte Weltzien (Hrsg.)

Das kindheits- pädagogische Projekt

Suchbewegungen und Perspektiven
zum zwanzigjährigen Bestehen
kindheitspädagogischer Studiengänge

Kindheitspädagogische Beiträge

Herausgegeben von
Tanja Betz | Peter Cloos

Die Handlungsfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zehn Jahren haben sich in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Sie stehen zunehmend im Fokus politischer Aufmerksamkeit und sind Gegenstand von Reformbemühungen. Kindheitspädagogische Forschung reagiert hierauf, indem sie 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 non-formalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt. Die Reihe „*Kindheitspädagogische Beiträge*“ trägt den skizzierten Veränderungen Rechnung, indem sie einen erweiterten, forschenden Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern entwickelt und einen Ort für theoretisch fundierte und empirisch elaborierte Diskussionen bietet.

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



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8118-3 Print
ISBN 978-3-7799-8117-6 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8119-0 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

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

Inhalt

20 Jahre Akademisierungsprojekt der Kindheitspädagogik – ein Blick zurück und nach vorne <i>Edita Jung, Claus Stieve, Peter Cloos, Susanne Viernickel und Dörte Weltzien</i>	7
I. Profession und Professionalisierung	21
Konsolidiert – Homogenisiert – Pluralisiert: Schlaglichter auf Entwicklungstrends kindheitspädagogischer Studiengänge <i>Kirsten Fuchs-Rechlin und Pascal Hartwich</i>	22
Hochschuldidaktische und konzeptionelle Dimension(en) kindheitspädagogischer Studiengänge: Ein kritischer Beitrag zur Standortbestimmung <i>Ina Kaul und Katja Zehbe</i>	39
Kindheitspädagog*innen im Spiegel der Forschung <i>Peter Cloos</i>	53
Feldspezifische Professionalisierungsforschung als Beitrag zur professionellen Entwicklung der Kindheitspädagogik <i>Margarete Joof-Weinbach und Gabriel Schoyerer</i>	72
Kindheitspädagogische Professionsethik – eine Spurensuche <i>Regina Remsperger-Kehm</i>	87
Kindheitspädagogische Profession und ihr Können. Eine Diskussionsrunde mit Detlef Diskowski, Irene Dittrich, Bernhard Kalicki, Ute Lohrentz, Norbert Neuß und Ivonne Zill-Sahm <i>Dörte Weltzien und Claus Stieve</i>	102
II. Disziplin	123
Disziplinäre Konturen und Gegenstandsbereiche. Empirisch-systematische Einblicke in die Disziplinbildung des kindheitspädagogischen Projektes <i>Dominik Farrenberg</i>	124
Vom Studium zur Professur. Kindheitspädagogik auf dem Wege zur disziplinären Selbstreproduktion? <i>Daniel Hechler und Peer Pasternack</i>	148

Kindheitspädagogische Forschung: Beobachtungen zu ihren Strukturen, Gegenständen und Methoden <i>Susanne Viernickel</i>	164
Ethische Aspekte kindheitspädagogischer Forschung – Reflexionen zur Forschungspartizipation von Kindern <i>Iris Nentwig-Gesemann</i>	181
Disziplinbezogene Gegenstände, Fragen und Problemstellungen. Eine Diskussionsrunde mit Fabienne Becker-Stoll, Oktay Bilgi, Andrea Eckhardt, Diana Franke-Meyer, Johanna Mierendorff, Maike Rönna-Böse und Werner Thole <i>Dörte Weltzien, Peter Cloos und Susanne Viernickel</i>	195
III. Praxisfeld(er) und -perspektiven	217
Kindheitspädagogik als Praxisfeld – eine Suchbewegung <i>Tina Friederich und Regine Schelle</i>	218
Kindheitspädagog*innen in der beruflichen Praxis <i>Christiane Meiner-Teubner</i>	234
Bildungsmobilität und beruflich Qualifizierte im Fokus. Ambivalenzen des kindheitspädagogischen Projekts <i>Anke König, Karsten Becker, Martina Kroher und Linda Wellmeyer</i>	255
Kita – Kindheit – Kindheitspädagogik. Spurensuche und Einordnungsversuche <i>Thomas Rauschenbach</i>	268
Berufspolitische Dimension(en) des kindheitspädagogischen Projekts <i>Stefan Sell</i>	285
Steuerung, Zugänge, Positionierungen und Anerkennung in beruflichen Feldern. Eine Diskussionsrunde mit Jannes Boekhoff, Ralf Haderlein, Norbert Hocke und Xenia Roth <i>Dörte Weltzien und Edita Jung</i>	300
Autor*innenverzeichnis	319

20 Jahre Akademisierungsprojekt der Kindheitspädagogik – ein Blick zurück und nach vorne¹

Edita Jung, Claus Stieve, Peter Cloos, Susanne Viernickel und Dörte Weltzien

Die vielschichtigen, seit mehr als zwei Jahrzehnten andauernden Prozesse der Weiterentwicklung und der Professionalisierung des bundesdeutschen Systems der Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit sind seit den Diskussionen Anfang der 2000er Jahre eng mit der Frage nach einer Reform der Qualifizierung von Fachkräften für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien verknüpft. Eine zentrale Bedeutung kommt dabei der Entstehung kindheitspädagogischer Studiengänge zu.

Die damit verbundene Professions- und Disziplinentwicklung lässt sich nicht ohne die weitreichenden Veränderungen der Diskurse in den letzten zwei Jahrzehnten insbesondere im Hinblick auf die frühe Kindheit verstehen, durch welche die Praxis adressiert wurde, umfassende Veränderungen vorzunehmen. Programmatisch wurden Kindertageseinrichtungen mit der Einführung von Bildungsplänen als grundlegende Bildungsinstitution entworfen, die stark darauf fokussieren sollte, Bildungsprozesse in den ersten Lebensjahren zu begleiten und zu unterstützen, zugleich Anschlussfähigkeit an schulische Bildung zu ermöglichen und eine Kompensation bei ungleichen Startbedingungen zu leisten. Diskutiert wurde insbesondere das Spannungsverhältnis zwischen einem Bildungsverständnis, das eigenaktive Aneignungsprozesse u. a. auf Basis ästhetisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen in den Mittelpunkt stellt, und einer stärkeren Ausrichtung der Arbeit am domänenspezifischen Lernen einschließlich der Didaktisierung einer frühkindlichen Förderung. Auch stieg das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer niederschweligen Familienarbeit, verbunden mit einer sozialräumlichen und kommunalen Vernetzung sowie der Hervorhebung besonderer Knotenpunkte solcher Netzwerke (wie Familienzentren). Der Ausbau einer fachlich neu ausgestalteten Bildung, Betreuung und Erziehung unter dreijähriger Kinder und einer ganztägigen Bildung an Grundschulen führte zum umfassenden Umbau des Systems pädagogischer Institutionen der frühen und mittleren Kindheit. Aus den fachpolitischen Diskussionen um Migration, soziale (Bildungs-)Ungleichheit und Inklusion, verbunden mit der

1 Wir bedanken uns herzlich bei Caroline Hamsch für die Betreuung der Beiträge in der finalen Koordination des Bandes.

Forderung des Abbaus von Segregations- bzw. Exklusionsprozessen, ergaben sich nicht nur komplexe Ansprüche an die Ausgestaltung der praktischen Arbeit mit Kindern und Familien, sondern auch Forderungen nach Reformen der bestehenden Qualifikationslandschaft. Die hier beschriebenen Transformationserwartungen können als Teil einer Neu-Formierung moderner Wohlfahrtsstaaten, als „Element des Wandels der Position des Kindes in der Gesellschaft“ (Honig 2019, S. 64) und als Neujustierung des Verhältnisses von Familie und Staat (Mierendorff 2010, S. 145) gelesen werden.

Die Implementierung erster akademischer Qualifizierungsangebote im Jahr 2004 ging entsprechend mit der Intention und der Erwartung tiefgehender Umstrukturierungen und Modernisierungen der bis zur Jahrtausendwende traditionell fachschulisch geprägten Ausbildungslandschaft und einer zunehmenden Akademisierung kindheitspädagogischer Institutionen einher. Die berufliche Handlungspraxis sollte durch die an Hochschulen qualifizierte Berufsgruppe eine Wissenschaftsorientierung mit einer gesteigerten Reflexivität erfahren. Die angestrebte Akademisierung stand für eine Einheit von Forschung und Lehre und setzte bei der Qualifizierung auf Strategien des Forschenden Lernens. Mit dem Aufbau der ersten Studiengänge begann ein ‚Boom‘ an Neugründungen mit weitreichenden Konsequenzen für die Praxis-, Professions- und Disziplinentwicklung. Aktuell qualifizieren 76 einschlägige Bachelorstudienangebote und 14 Masterstudiengänge im Bereich der Früh- bzw. Kindheitspädagogik (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 122). Sie können dabei als impulsgebende und gewichtige Akteure im kindheitspädagogischen Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld betrachtet werden.

Wie lassen sich diese Prozesse und ihre Folgen aus heutiger Perspektive analysieren? Anlässlich des inzwischen zwanzigjährigen Bestehens akademischer Qualifizierung werden in diesem Band die mit Profession, Forschung und Berufspraxis verbundenen Dynamiken skizziert und Erträge und Perspektiven diskutiert.

Historische Kontexte

Die Vorgeschichte kindheitspädagogischer Studiengänge ist mit der strukturellen Vernachlässigung der Frühpädagogik an Hochschulen verbunden. Konsequenz war, dass sich eine auf dieses Feld bezogene wissenschaftliche Disziplin kaum ausbilden konnte. Der Anspruch ihrer Professionalisierung und akademischen Fundierung war dagegen nicht neu. Schon Fröbel versuchte, sich 1850/52 an einer Hochschulgründung für Frauen zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen in Hamburg zu beteiligen, die allerdings scheitern sollte (Konrad 2004, S. 99). Die Gründung von Fachverbänden, die Formulierung von Ausbildungsstandards oder die erste Durchsetzung einer staatlichen Anerkennung und gesetzlichen Verankerung des Berufes in den 1910er und 1920er Jahren lassen sich als Ausdruck

fortlaufender Professionalisierungsansprüche verstehen. Zeitweilig ergab sich z. B. eine zumindest teilweise Gleichstellung mit der Lehramtsausbildung bei der Eingangsvoraussetzung des mittleren Schulabschlusses (ebd., S. 115, wie ähnlich später auch in der DDR, ebd., S. 227).

In der Bundesrepublik drifteten die Entwicklungen in den pädagogischen Berufen insbesondere seit den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts auseinander. Dort wurden die bis dato in einzelnen „Seminaren“ organisierten Ausbildungen von Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Heim-erzieherinnen aufgrund der „Rahmenvereinbarung über die sozialpädagogischen Ausbildungsstätten“ der deutschen Bundesländer von 1967/69 in die Breitbandausbildung des neuen Berufs des/der „staatlich anerkannten Erzieher/in“ an die hierfür gegründeten Fachschulen für Sozialpädagogik überführt (ebd., S. 201). Parallel wurden die bisher auf ihnen aufbauenden Höheren Fachschulen für Jugendleiterinnen in mehreren Schritten in die neu gegründeten sozialpädagogischen Fachbereiche an Fachhochschulen eingegliedert. Im Hinblick auf die Qualifikation nicht mehr miteinander verbunden, wurde die Praxis der Frühpädagogik – im Gegensatz zu allen anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe – weitgehend auf fachschulischer Ebene verankert (ebd., S. 202). Parallel wurde zu dieser Zeit die Qualifikation des Grundschullehramtes in den meisten Bundesländern auf universitäres Niveau angehoben (Graumann 2022). Die Entwicklung zog nach sich, dass sich bezogen auf das Bildungswesen und sozialpädagogische Arbeitsfelder jenseits der Kindertageseinrichtungen eine forschungsorientierte Disziplinentwicklung vollzog, die eine wissenschaftsbasierte Lehre und Praxis fundieren sollte. Die Frühpädagogik war von diesem Prozess weitgehend ausgeschlossen. Entsprechend konnte von einer „systematischen Vernachlässigung der pädagogischen Arbeit mit Kindern vor der Schule durch die akademische wissenschaftliche Forschung“ (Rabe-Kleeberg 2008, S. 240) gesprochen werden, wie auch die OECD in ihrem Ländervergleich ‚Starting Strong‘ in Deutschland bemängelte und entsprechend forderte:

„Die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulebene würde nach Einschätzung des OECD-Teams eine gleichberechtigte Beziehung zwischen FBBE-Einrichtungen [Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung; Anm.d. Verf.] und Schulen befördern, den Beschäftigten weiterführende Qualifikationen ermöglichen und dazu beitragen, dass sich an den Universitäten eine akademische und wissenschaftliche Substanz für frühkindliche Forschung herausbildet.“ (OECD 2004, S. 4)

Aufbruch und Professionalisierungserwartungen

Die Gründungswelle kindheitspädagogischer Studiengänge ab 2004 geschah mit „doppeltem ‚italienischen Schwung‘“ (Rauschenbach 2005, S. 21), angespornt

durch die PISA-Debatte und ermöglicht durch die Bologna-Reform. „Die Hochschulen erwiesen sich hier als **innovationsfähig, ohne** dazu eines **politischen Anstoßes** zu bedürfen“ (Pasternack 2015, S. 15; Herv.i.O.). Die Initiative ging nicht vom Staat, vom Bund oder den Ländern aus, sondern sie erfolgte auf Initiative einzelner Hochschulen, Stiftungen und Gewerkschaften (Stieve/Worsley/Dreyer 2014, S. 12 f.). Die Bologna-Reform und die damit einhergehende Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen war für die Hochschulen eine Aufforderung, ihre Studienlandschaft auszudifferenzieren. Viele Hochschulen nutzten die damit verbundenen Spielräume. Einmal in Gang gebracht, schien das auf das Feld der Kindertageseinrichtungen zugeschnittene „Akademisierungsprojekt“ (Rauschenbach/Schilling 2013, S. 115) zunächst nicht mehr aufhaltbar zu sein.

In Anbetracht der traditionell hohen Akademisierungsquoten in anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere im schulischen System deutete sich mit dieser Entwicklung, wie es damals schien, ein Prozess der „Normalisierung“ (Pasternak 2007, S. 19) in der Frühen Bildung an. Zugleich schwankten die mit der Gründung der Studiengänge verbundenen Intentionen von Beginn an zwischen dem Versuch einer umfassenden Akademisierung in Kindertageseinrichtungen auf der einen Seite und einer Ergänzung bestehender Ausbildungsgänge auf der anderen Seite, was zur Frage des Endes oder der Reform der Erzieher*innenausbildung führte (Diller/Rauschenbach 2005).

Nach Rauschenbach und Schilling (2013) stellte sich die Frage, warum Kindertageseinrichtungen „ein Arbeitsfeld ohne relevante akademische Berufsgruppen und ohne gezielte wissenschaftliche Bezüge geblieben sind, während alle anderen pädagogischen Arbeitsfelder diesen Weg längst beschritten haben“ (ebd., S. 108). Ein international komparativer Blick auf das Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals in frühpädagogischen Systemen verlieh diesem Argument weitere Kraft. Mit Rückgriff auf die Analysen der OECD konstatierte u. a. Oberhuemer (2006), „dass das Ausbildungsniveau und die Investitionen in die Weiterbildung und in die professionellen Stützsysteme für das Fachpersonal hinter internationalen Standards zurückbleiben“ (ebd., S. 367 f.).

Umfassende Gründe für eine Reform und die damit verbundenen Zielkoordinaten des ‚Akademisierungsprojektes‘ lagen damit auf der Hand. Mit der Etablierung eines akademischen Abschlusses, zugeschnitten auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien, ließ sich erstmalig die konkrete Perspektive einer strukturellen Anbindung des professionellen Handelns insbesondere in Kindertageseinrichtungen an die wissenschaftlich-reflexiven Instanzen der Wissensproduktion verknüpfen (Thole/Cloos 2006). Durch die neue Berufsgruppe sollte der auf Kinder bezogenen beruflichen Handlungspraxis eine Reflexivität ermöglicht werden, welche der Komplexität, Uneindeutigkeit und Unvorhersehbarkeit des pädagogischen Geschehens Rechnung trägt (Cloos 2016; 2020). Die Forderung nach einer akademisch fundierten Praxis bezog sich zunächst weitgehend auf die

pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen, wobei schon früh an manchen Stellen dafür plädiert wurde, diese genereller als ein Professionalisierungsprojekt pädagogischer Arbeit mit Kindern zu fassen, sodass von der Pädagogik der Kindheit gesprochen wurde (Thole/Cloos 2006; Thole/Fölling-Albers/Roßbach 2008). Zugleich versprach die strukturelle Expansion von Studienangeboten und der entsprechenden hochschulischen Ressourcen eine Ausweitung der fachspezifischen Forschung und disziplinären Theoriebildung (Viernickel 2008). Weiteres Potenzial des ‚Akademisierungsprojektes‘ lag in der Steigerung des gesellschaftlichen Ansehens von Kindertageseinrichtungen bzw. der pädagogischen Arbeit mit Kindern und somit einer Stärkung der Attraktivität als berufliches Feld, denn durch die Einführung der akademischen Qualifizierung wurden erweiterte berufliche Aufstiegsperspektiven denkbar.

Kindertageseinrichtungen hatten seit den 2000er Jahren eine kaum dagewesene gesellschaftliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit erfahren: Hier wurde in der Kindheitspädagogik der größte Bedarf an Professionalisierung und Weiterentwicklung gesehen, auch konnte der größte Anstieg an Personal beobachtet werden. Zugleich wurde in der fachlichen Debatte und in den Studiengängen deutlich, dass es eine grundlegende qualitative Weiterentwicklung im Bereich der öffentlich verantworteten Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit (Cloos/Jung 2021a) und dem Zusammenwirken mit Familie bedurfte. Mit der Ausweitung der Studienangebote weitete sich die wissenschaftliche und fachliche Reflexion auf die vielgestaltigen Prozesse des Aufwachsens und der Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit (Helm/Schwertfeger 2016b; Braches-Chyrek et al. 2022) sowie auf das Verhältnis von öffentlicher und privater Fürsorge aus (Cloos/Karner 2010; Betz 2015). Die Studiengänge fokussierten nun in der Regel ein breites Spektrum pädagogischer Arbeit mit Kindern und Familien (Helm/Schwertfeger 2016a).

Mittlerweile sind fast 11.000 Kindheitspädagog*innen mit staatlicher Anerkennung in Kindertageseinrichtungen als pädagogisches und leitendes Personal tätig (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 35). Aufgrund der Größe des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung sprechen diese Zahlen zunächst für einen lediglich langsam ansteigenden prozentualen Anteil an akademisch Qualifizierten, was aus rein quantitativer Perspektive die Effekte einer Akademisierung skeptisch betrachten lässt (Cloos/Jung 2021a). Die Anzahl an Akademiker*innen in der kindheitspädagogischen Praxis als einfachen Maßstab ihrer Professionalisierung anzusehen greift jedoch zu kurz, denn die Qualität der Wirkung von Kindheitspädagog*innen und weiteren akademisch Qualifizierten dürfte insgesamt durchaus weitreichend eingeschätzt werden. So finden sich in 37 % aller Kindertageseinrichtungen akademisch erweiterte Teams (das ist die größte Gruppe; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 56) und Kindheitspädagog*innen tragen als Fachberatungen, Fortbildner*innen, Trägerverantwortliche, an Fachschulen (Bookhagen/Schmidt 2022) und Hochschulen, in Stiftungen und Ministerien

maßgeblich zur Weiterentwicklung und Professionalisierung der pädagogischen Arbeit mit Kindern bei (diese Kindheitspädagog*innen sind jedoch in der amtlichen Statistik bisher nur unzureichend und nicht systematisch erfasst).

Divergente Interessenlagen, ambivalente Verhältnisse und strukturelle Hürden

Die Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge wurde von Anfang an auch von skeptischen Stimmen von Stakeholdern der pädagogischen Praxis, der Ausbildung und der Forschung begleitet. Der Anspruch und das Ziel einer stärker auf wissenschaftliche Expertise setzenden Professionalisierung der Frühen Bildung durch Akademisierung forderten das System in vielschichtiger Weise heraus. Die systemische Konkurrenzsituation zwischen akademischer Qualifizierung und beruflicher Ausbildung spielte dabei eine wesentliche Rolle. Auf der einen Seite erforderte sie, jeweils die spezifischen Leistungen von fach- und hochschulischer Qualifizierung zu betonen, ohne sie gegeneinander auszuspielen. Auf der anderen Seite galt es, neue Kooperationsformen zu etablieren: Die Hochschulen eröffneten die Perspektive einer vertikalen Durchlässigkeit durch die Anrechnung von an der Fachschule erworbenen Leistungen. Auch entstanden einzelne Angebote im Verbund. Die sozialpädagogische Fachschullandschaft modularisierte ihre Curricula. Jenseits dieser meist an einzelnen Standorten mit viel Engagement entwickelten Initiativen und weiterer Ideen zu einer strukturellen Verknüpfung (Rauschenbach 2005; Pasternack 2015) wurden jedoch keine systematischen, bildungspolitisch orchestrierten Angebote zur gemeinsamen Gestaltung eines Prozesses hin zu einer stärkeren Akademisierung und zu einer sinnvollen Integration von Kindheitspädagog*innen in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem entwickelt.

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) erfolgte sodann Anfang der 2010er Jahre die kontrovers diskutierte (Berth et al. 2013) Zuordnung des sozialpädagogischen Fachschulabschlusses zum Niveau 6 bzw. zur Niveaustufe der Bachelorabschlüsse. Obgleich dieser Entscheidung zunächst einmal ein lediglich symbolischer Wert zugeschrieben werden kann (Pasternack 2015), drohte diese durch ihre potenzielle Wirkkraft „in der Durchlässigkeitsfrage weitergehende Inkompatibilitäten und Unsicherheiten zu schaffen“ (Stieve 2013, S. 195).

Einerseits sah sich die akademische Qualifizierungsebene der Anforderung ausgesetzt, die oben skizzierten Erfolgsaussichten der ‚Abnehmer*innenseite‘ der Kindheitspädagogik gegenüber aktiv, argumentativ überzeugend und als realisierbar zu vertreten. Andererseits befanden sich die kindheitspädagogischen Studiengänge gerade während der entscheidenden, ersten Dekade ihres Bestehens noch in einer Phase der Konsolidierung, sodass die Effekte einer

stärkeren Akademisierung noch gar nicht abzusehen waren. Zugleich trafen die Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge in Kindertageseinrichtungen „auf ambivalente Verhältnisse und in erheblichem Ausmaß konterkarierende Rahmenbedingungen“ (Cloos/Jung 2021b, S. 134). Eine strukturelle und konzeptionelle Öffnung des Feldes für akademisch Qualifizierte war zwar zu verzeichnen, auch zeigt sich in den vorliegenden empirischen Daten eine Akzeptanz bei den Trägern (Altermann/Holmgaard 2016), insbesondere von multiprofessionellen Teams mit einschlägig hochqualifizierten Fachkräften (Weltzien et al. 2016). Der berufliche Einstieg von Kindheitspädagog*innen wird jedoch nach wie vor durch ein unflexibles Beschäftigungsgefüge und tarifliche Hürden erschwert. Auch der Fachkräftemangel hat bislang nicht zu einer spürbaren und nachhaltigen Anpassung der (bildungs-)politischen Regulierungsmechanismen und -praktiken hin zu einer systematischen Berücksichtigung akademisch Qualifizierter in Strategien zur Fachkräftegewinnung geführt. Vielmehr sind teilweise vermeintliche ‚Lösungswege‘ durch eine kontraproduktive Absenkung des formalen Qualifikationsniveaus zu beobachten (ebd.).

Exemplarisch für diese Ambivalenzen lässt sich ein diametraler Widerspruch im System feststellen: zwischen dem bildungspolitisch hergestellten Bewusstsein für die Bedeutung der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien sowie für die Notwendigkeit weiterer Professionalisierung auf der einen und den tatsächlichen realisierten Rekrutierungsstrategien im Rahmen der Fachkräftegewinnung auf der anderen Seite. Zu vermuten ist, dass auch die gesellschaftliche ‚Gesamtwetterlage‘ hinsichtlich der tertiären Bildung eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielte und weiterhin spielen wird: Die Entstehung kindheitspädagogischer Studiengänge wurde von einer Phase des bildungspolitischen Bestrebens gerahmt, den gesellschaftlichen Anteil der akademisch Qualifizierten deutlich zu erhöhen (Wissenschaftsrat 2006). Dies ist in den vergangenen Jahren auch gelungen, mittlerweile hat sich die Argumentation jedoch zugunsten des Ausbaus und der Stärkung beruflicher Ausbildung gewendet (OECD 2023).

Transformationswege und aktuelle Konturen des kindheitspädagogischen Projektes

In diesem herausfordernden Klima und der – allein durch die Projektakteur*innen und -befürworter*innen auf der wissenschafts- und professionsbezogenen Ebene kaum auflösbaren – strukturellen Widersprüche des Feldes hat das als ‚Akademisierungsprojekt‘ gestartete Vorhaben indes eine tragende und zukunftsfähige Konstruktion erhalten. In Anbetracht der im Nachfolgenden skizzierten Entwicklungen und Dynamiken ist eine Transformation hin zu einem umfassenden ‚kindheitspädagogischen Projekt‘ abzulesen.

Die Kindheitspädagogik hat sich von einer empirisch wenig fundierten und im Wissenschaftssystem kaum beachteten kleinen Forschungssparte zu einer institutionalisierten, forschungsintensiven und im Kanon anderer Forschungsbereiche anerkannten Teildisziplin gewandelt (Hechler/Hykel/Pasternack 2021). Der Aufbau einer breiten Forschungsinfrastruktur, der Anstieg des wissenschaftlichen Personals sowie bewilligter Studien und wissenschaftlichen Veranstaltungen etc. sind beachtlich. Inzwischen werden die disziplinären Perspektiven mit einer breiten Fachcommunity in mehreren fachwissenschaftlichen Periodika und Schriftenreihen diskutiert sowie in zahlreichen Lehrbüchern für die Lehrpraxis und das Berufsfeld aufgearbeitet. Diese Prozesse gehen mit erheblichen Innovationen in den kindheitspädagogischen Praxisfeldern einher.

Wesentlich zu dieser Entwicklung hat die traditionsreiche *Kommission Pädagogik der frühen Kindheit* (PfdK) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beigetragen. Mit ihr hat die Disziplin eine Instanz, welche forschungs- und theoriebezogene Diskurse bündelt, den Raum für eine rege wissenschaftliche Kommunikation bietet und sich für eine Internationalisierung des Forschungsdiskurses stark macht. Die *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V.* (BAG-BEK) als ein Netzwerk von Akteur*innen und Institutionen aus dem System der Kindertagesbetreuung verknüpft seit ihrer Gründung im Jahr 2005 Vertreter*innen aus Praxis, Wissenschaft sowie Aus- und Weiterbildung und tritt für die Professionalisierung und Weiterentwicklung des Feldes sowie die Herstellung von Transparenz in einer ausdifferenzierten ausbildungs- und fachpolitischen Landschaft ein. Mit der Gründung des *Studiengangstages Pädagogik der Kindheit*, einer Arbeitsgemeinschaft des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS) und des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages (EWFT), ist es seit 2011 gelungen, eine Institution zu schaffen, die sich als Vertretung kindheitspädagogischer Studiengänge durch eine intensive Bearbeitung von bildungs-, hochschul- sowie berufspolitischen Fragestellungen und Herausforderungen für eine qualitative und quantitative Weiterentwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge einsetzt. Der 2008 gegründete *Deutsche Berufsverband für Kindheitspädagogik e. V.* (DeBeKi) organisiert als berufspolitische und fachliche Interessenvertretung für Kindheitspädagog*innen den Informationsaustausch und die Vernetzung innerhalb der Berufsgruppe, baut Kooperationen mit Institutionen der Kindheitspädagogik zur Weiterentwicklung der Profession Kindheitspädagogik aus und setzt sich dafür ein, dass die Berufsgruppe in der Gesellschaft bekannter wird.

Alle vier Institutionen haben wesentlich zur Weiterentwicklung des kindheitspädagogischen Projektes beigetragen und berufs- und hochschulpolitische Prozesse begleitet. Im Jahr 2010 fassten die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem „Gemeinsamen Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit“ einen Beschluss, mit welchem der weitere Ausbau von kindheitspädagogischen

Studiengängen begrüßt und der Stellenwert der akademischen Qualifizierung für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen dokumentiert wurden. Anknüpfend daran verabschiedete die JFMK 2011 die Empfehlung an die Bundesländer, die Berufsbezeichnung ‚Kindheitspädagogin/-pädagogin‘ und die Vergabe einer entsprechenden staatlichen Anerkennung für die Absolvent*innen der kindheitspädagogischen Studiengänge einzuführen. Damit wurde der Weg zu einer Vereinheitlichung der Berufsbezeichnung und des berufsrechtlichen Zugangs für die neue Berufsgruppe in das Feld der Kindertageseinrichtungen geebnet (zur Realisierung der staatlichen Anerkennung und Berufsbezeichnung: Stieve/Worsley/Dreyer 2014).

In enger Zusammenarbeit mit der BAG-BEK begleitete der *Studiengangstag Pädagogik der Kindheit* diese Prozesse der professionsbezogenen Etablierung und stärkte diese durch einen weiteren bedeutsamen Meilenstein: 2015 wurde in einem partizipativen Prozess das *Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge* konzipiert und beschlossen (*Studiengangstag Pädagogik der Kindheit* 2015). Der Kern der neuen, wissenschaftlich fundierten Beruflichkeit wird in der „erkenntnisgenerierenden Erforschung, der Konzeptionierung und der didaktischen, organisationalen und sozialräumlichen Unterstützung von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindheit und Familie“ (ebd., S. 2) gesehen. Kindertageseinrichtungen stellen das zentrale Handlungsfeld dar, gefolgt u. a. von Ganztagschulen, der Familienbildung und -beratung sowie dem Kinderschutz. Das Tätigkeitsspektrum weist aber deutlich darüber hinaus. Die fachliche Expertise von Kindheitspädagog*innen wird auch für weitere pädagogische Arbeitsfelder und Aufgabenstellungen und ebenso an den Schnittstellen zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und dem Bildungs- und Gesundheitswesen als bedeutsam erachtet. Im Rahmen einer trilateralen Kooperation zwischen dem *Studiengangstag Pädagogik der Kindheit*, der *DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit* sowie der BAG-BEK wurde sodann im Jahr 2022 das *Kerncurriculum Kindheitspädagogik* entwickelt und verabschiedet. Zum einen stellt es für die kindheitspädagogische Studienlandschaft eine grundlegende Orientierung hinsichtlich der Verortung sowie Gewichtung der Studieninhalte bzw. der fachwissenschaftlichen Grundlagen dar. Es berücksichtigt dabei auch die Praxisphasen sowie die damit verbundene Theorie-Praxis-Reflexion. Zum anderen gibt das Kerncurriculum den Akteur*innen im Feld Auskunft über die grundlegende Ausrichtung der kindheitspädagogischen Studiengänge (Cloos et al. 2023).

Profession, Disziplin und Praxisfeld(er) im Blick

Welcher Zeitpunkt wäre geeigneter für eine ‚Inventur‘, die Reflexion und das Ausloten von Zukunftsaufgaben im kindheitspädagogischen Feld als ein

Jubiläumjahr? Anlässlich des zwanzigjährigen Bestehens kindheitspädagogischer Studiengänge werden mit den Beiträgen des Sammelbandes die mit der Einführung dieser akademischen Qualifizierung eng verwobenen Prozesse, Erträge, Herausforderungen und Perspektiven des kindheitspädagogischen Projektes diskutiert und reflektiert. Leitend war dabei die Feststellung, dass die Entwicklung der Kindheitspädagogik nur relational in ihrer Verwobenheit als Professions-, Disziplin- und Praxisfeld betrachtet werden kann.

Der erste Teil des Bandes ist der *professions- und professionalisierungsbezogenen Dimension* des kindheitspädagogischen Projektes gewidmet. Diesbezüglich lässt sich nicht nur danach fragen, wie die Konturen des Qualifizierungsfeldes beschaffen sind und wie sich diese empirisch beschreiben lassen. Gleichmaßen von Bedeutung sind die konzeptionellen und hochschuldidaktischen Grundlagen der Qualifizierung von Kindheitspädagog*innen, die dazu beitragen, dass die Studiengänge ihrem Professionalisierungsanspruch nachkommen können. Damit verbunden geht es um die Annäherung an die Konturen, Merkmale und Perspektiven sowie ethischen Implikationen der Kindheitspädagogik als Profession.

Die *disziplinbezogene Dimension* des kindheitspädagogischen Projekts wird mit dem zweiten Teil des Bandes adressiert. Gefragt wird nach der Kontur der kindheitspädagogischen Diskurse sowie nach disziplinären Wissensbeständen und Zugängen, um Kindheitspädagogik als Wissenschaft beschreiben zu können. Damit verbunden sind Einordnungen sowie disziplinäre Vergewisserungen hinsichtlich der Relevanz, Spezifika, Rahmenbedingungen und Herausforderungen von kindheitspädagogischer Forschung. Die disziplinäre Verfasstheit der Kindheitspädagogik wird zudem daraufhin befragt, inwiefern die bestehende Nachwuchsförderung eine tragfähige Säule für die disziplinäre Selbstreproduktion bietet.

Im dritten Teil des Bandes geht es um Reflexionen und (Zwischen-)Bilanzierungen hinsichtlich der *praxisbezogenen Dimension* des kindheitspädagogischen Projekts. Zum einen wird der Positionierung von Kindheitspädagog*innen in der Praxis sowie ihrer beruflichen Etablierung (auch) aus empirischer Perspektive nachgespürt. Zum anderen wird gefragt, inwiefern die durch die Gründung der Studiengänge in Gang gebrachten Dynamiken zu einer Konturierung der Kindheitspädagogik als Berufs- und Professionsfeld beigetragen haben. Dazu werden auch die Prozesse politischer Steuerung und bestehende Systemdynamiken kritisch-reflexiv in den Blick genommen.

Die drei Abschnitte des Bandes werden durch eine Dokumentation von Diskussionsrunden mit jeweils mehreren Akteur*innen des kindheitspädagogischen Feldes gerahmt. Dieses erfolgt in Anerkennung dessen, dass ein anspruchsvolles Projekt auf das besondere Engagement zahlreicher, auf unterschiedliche Weise agierender und involvierter Mitgestalter*innen und Mitstreiter*innen angewiesen ist. Die Gesprächsrunden ermöglichen eine mehrdimensionale dialogisch-reflexive

Betrachtung von Erträgen, Wechselwirkungen, spannungsreichen Momenten sowie Perspektiven in Bezug auf die kindheitspädagogische Profession, Disziplin und Praxis.

Perspektiven und Entwicklungsfelder

Die Beiträge verdeutlichen, dass die Kindheitspädagogik in den vergangenen zwei Jahrzehnten eine beachtliche qualitative und quantitative Entwicklung vollzogen hat. Sie nimmt einen festen Platz im disziplinären Feld und in pädagogischen Handlungsfeldern ein. Ohne die Konsolidierung von kindheitspädagogischen Studiengängen wäre es kaum möglich gewesen, die Vielzahl an heute vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen und Innovationen zu entwickeln. Die Etablierung und Weiterentwicklung der Studiengänge als ‚akademische Klammer‘ zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis sowie die Entstehung und Absicherung der Berufsgruppe der Kindheitspädagog*innen trugen in besonderer Weise zur Intensivierung einer reflexiven Bearbeitung professions- und professionalisierungsbezogener Fragestellungen mit Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit bei.

Ungeachtet struktureller Herausforderungen ist die Kindheitspädagogik bereits jetzt in der Lage, den für die Zukunftsperspektiven der Disziplin erforderlichen Nachwuchs zu qualifizieren. Strukturen für die wissenschaftliche Vernetzung, Diskurse und Forschung konnten etabliert werden, welche zu einer weiteren organisatorischen Absicherung der Disziplin beitragen. Diese zeichnet sich durch eine reflexive Forschungskultur und ein innovatives forschungsmethodisches Repertoire aus. In diesem Rahmen – so zeigen die Beiträge des Bandes – sind Theorie und Empirie zur kindheitspädagogischen Profession und Professionalisierung breit aufgestellt und bieten eine umfangreiche empirisch informierte Auseinandersetzung mit den Anforderungen in der beruflichen Praxis. Es finden sich differenzierte kindheitspädagogische Inbliknahmen rund um forschungs- und berufsethische Ansprüche.

Eine fundierte wissenschaftliche Betrachtung ist notwendigerweise immer (selbst-)reflexiv. Sie identifiziert Herausforderungen in Bezug auf die durch Akademisierung sowie Professionalisierung unterstützten Entwicklungsdynamiken und macht zugleich auf Leerstellen aufmerksam. So verweisen die Beiträge des Bandes in der Gesamtschau auf verschiedene, für die zukünftige Entwicklung der Kindheitspädagogik und ihre weitere Institutionalisierung relevante Problemstellungen und offene Fragen. In besonderer Weise wird deutlich, dass kindheitspädagogische Professions- und Disziplinentwicklung stärker aufeinander bezogen werden müssen, damit das kindheitspädagogische Projekt hinsichtlich seiner Gegenstände und Aufgaben weiter an Kontur gewinnt. Dies schließt auch die Frage ein, in welchem Verhältnis Kindheitspädagogik zu anderen

I. Profession und Professionalisierung

Konsolidiert – Homogenisiert – Pluralisiert

Schlaglichter auf Entwicklungstrends kindheitspädagogischer Studiengänge

Kirsten Fuchs-Rechlin und Pascal Hartwich

1. Einleitung

Studiengänge der Kindheitspädagogik existieren mittlerweile seit fast zwei Jahrzehnten, sie feiern 2024 ihr zwanzigjähriges Jubiläum. Eingerichtet wurden diese Studiengänge, um zur qualitativen Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen beizutragen und zugleich internationale Anschlussfähigkeit herzustellen sowie den Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung sicherzustellen (Bröring 2017, S. 55). Gestartet ist dieses neue Qualifikationsprofil demnach als Akademisierungsprojekt für die Frühe Bildung.

Der Zeitpunkt, zu dem die ersten Absolvent*innen in den Arbeitsmarkt eintraten, war außerordentlich günstig: Er fiel mit der durch den U3-Ausbau angestoßenen Expansion der Frühen Bildung zusammen. Aufgrund dessen mündete die überwiegende Mehrheit der Kindheitspädagog*innen, nämlich rund 70 %, häufig entgegen ihrer ursprünglichen beruflichen Aspirationen, in das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung ein (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff 2014; Fuchs-Rechlin et al. 2015, S. 39; Züchner/Schmidt/Bröring 2017). Der Befund, wonach die Frühe Bildung bis heute das wichtigste Beschäftigungsfeld für Kindheitspädagog*innen ist, bestätigt sich auch in den Analysen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik: Von den 25.820 Kindheitspädagog*innen, die seit Einführung dieser Studiengänge bis 2021 ausgebildet wurden, finden sich 2022 immerhin 10.841 Personen und damit 42 % in einer Kita (Statistisches Bundesamt 2022a, o. S.). Weniger gut etablieren konnten sich die Kindheitspädagog*innen laut amtlicher Statistik hingegen in den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe: Lediglich 1.550 und damit 16 % aller jemals ausgebildeten Kindheitspädagog*innen sind dort tätig (Statistisches Bundesamt 2022b, o. S.). Sofern sie ihren Weg in eines der anderen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe gefunden haben, sind sie mehrheitlich, nämlich zu 53 %, in den stationären erzieherischen Hilfen zu finden (Statistisches Bundesamt 2018, o. S.). Weitere 21 % arbeiten in den ambulanten erzieherischen Hilfen und 12 % in der Kinder- und Jugendarbeit. Zur Beschäftigung von Kindheitspädagog*innen in weiteren Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, wie u. a. dem schulischen Ganztage, und zu deren Tätigkeiten in für die kindheitspädagogische

Weiterentwicklung bedeutsamen Arbeitsfeldern außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe (bspw. Fachschulen, Stiftungen, Forschungs- und Transferinstitute), liegen keine belastbaren Daten vor.

Im Gesamtgefüge des Personals in Kitas stellen die Kindheitspädagog*innen trotz der hohen Einmündungsquote – angesichts ihrer vergleichsweise kurzen Geschichte erwartungsgemäß – nach wie vor eine vergleichsweise kleine Gruppe dar. Aktuell stehen den rund 11.000 Fachkräften mit kindheitspädagogischem Abschluss rund 461.000 Personen mit einer Ausbildung zur Erzieher*in, 19.000 aus der Sozialen Arbeit, 8.956 aus der Erziehungswissenschaft und 75.000 aus der Kinderpflege gegenüber (FKB 2023, S. 35). In Prozentwerten ausgedrückt: Während die Erzieher*innen rund 64 % und die Kinderpfleger*innen etwa 10 % des Personals ausmachen, stellen die Kindheitspädagog*innen lediglich 1,5 % aller pädagogisch tätigen Personen in Kitas. Damit liegen Sie zwischen den Erziehungswissenschaftler*innen, die auf 1 % kommen und den Sozialpädagog*innen bzw. Sozialarbeiter*innen, die rund 3 % des Personals stellen.

Kindheitspädagog*innen erreichen jedoch, ebenso wie die übrigen akademisch qualifizierten Fachkräfte, überproportional häufig eine Leitungsposition: 19,4 % der Kindheitspädagog*innen und 24 % der übrigen Akademiker*innen sind in einer Leitungsposition tätig (Statistisches Bundesamt 2022a). Gleichwohl stellen die Kindheitspädagog*innen mit 2.105 Personen lediglich 5 % aller Leitungskräfte.

An dem Umstand, dass die Frühe Bildung weitestgehend eine ‚akademikerfreie Zone‘ ist, hat sich also auch nach 20 Jahren umfangreicher Akademisierungsdebatten im Kern nichts geändert. Mehr noch: Die Frühe Bildung ist nach wie vor von allen Bildungsbereichen derjenige mit dem niedrigsten Akademisierungsgrad. So liegt die Akademiker*innenquote des pädagogischen Personals in Kitas i. d. R. deutlich unter jenen des Bildungspersonals in allen anderen Bildungsbereichen (BB 2022, S. 263). Selbst in der dualen Ausbildung und in der Weiterbildung – beides Bereiche, die traditionell ebenfalls einen vergleichsweise niedrigen Akademisierungsgrad aufweisen – liegen die Anteile an hochschulisch qualifiziertem Personal mit 8 % und 66 % (deutlich) höher.

Alles in allem bilden die Kindheitspädagog*innen zwar mittlerweile eine stabile, mit rund 3.500 Studienanfänger*innen pro Jahr jedoch zahlenmäßig kleine Gruppe. Hechler, Hykel und Pasternack (2021) sehen in der Studiengangsentwicklung einen wichtigen Beitrag zur Stabilisierung der Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Disziplin, merken jedoch zugleich an, dass diese Kapazitäten noch nicht gänzlich für die disziplinäre Selbstreproduktion ausreichen, insbesondere mit Blick auf die einschlägigen Masterprogramme (Hechler/Hykel/Pasternack 2021, S. 85). Auch wenn mit diesen Studienanfänger*innenzahlen der Ausbau der Kindheitspädagogik zu einem – zumindest vorläufigen – Abschluss gekommen zu sein scheint, blicken die Studiengänge auf eine phasenweise

beachtliche Expansionsdynamik, vorrangig in den ersten Jahren ihres Bestehens, zurück. Daher soll im folgenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, wie sich die kindheitspädagogischen Studiengänge seit ihrem Bestehen in quantitativer und qualitativer Hinsicht verändert und ggf. weiterentwickelt haben.

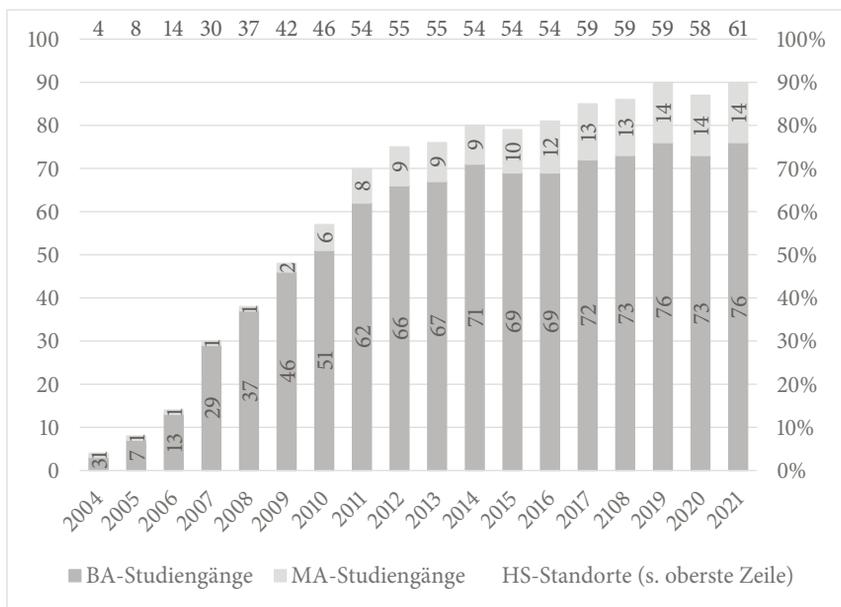
2. Quantitative und qualitative Entwicklungen in der kindheitspädagogischen Studienlandschaft

An den Hochschulen spielte die Frühe Bildung seit den 1960er-Jahren – allenfalls unterbrochen durch ein kurzzeitiges Aufflammen im Zuge der Bildungsreform der 1970er Jahre – kaum eine Rolle. Sie fand lediglich punktuell als Wahl- oder Schwerpunktbereich, etwa in den Studiengängen der Diplom-Pädagogik, der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, der Grundschulpädagogik und vereinzelt in den Lehramtsstudiengängen der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, Beachtung (FKB 2014, S. 68). Begleitet von einem verstärkten öffentlichen Interesse an frühkindlichen Bildungsprozessen, nicht zuletzt ausgelöst durch den PISA-Schock, nutzten die Hochschulen ab 2004 die im Rahmen der Bologna-Reform entstandenen Spielräume, um Studiengänge spezielle für die Früh- und Kindheitspädagogik einzurichten. Damit gab es erstmals Studiengänge, die dezidiert für eine Tätigkeit in der Frühen Bildung und deren Unterstützungssystemen qualifizierten. Seitdem sind zahlreiche neue Studiengänge entstanden, andere wurden eingestellt, zeitweise ausgesetzt oder inhaltlich überarbeitet. Nach zwei Jahrzehnten existiert ein bundesweites – wenn auch regional unterschiedlich dichtes – Netz hochschulischer Qualifizierungsangebote in der Kindheitspädagogik, das vor allem an Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) verankert wurde (Helm 2015). Inwiefern sich die Verankerung dieser Disziplin vorrangig an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften als Hemmschuh der Disziplinentwicklung entpuppt, wird kontrovers diskutiert und unterschiedlich bewertet: Während Hechler, Hykel und Pasternack (2021) in der Zurückhaltung der Universitäten ein grundlegendes Strukturdefizit in der Disziplinentwicklung sehen, heben Schmude und Dreyer (2022, S. 148) die Potenziale der HAWs für die Professionalisierung des Arbeitsfeldes und die Disziplinentwicklung hervor. Diese Potenziale sehen sie vor allem in den Besonderheiten des Qualifizierungs- und Forschungsprofils von Kindheitspädagog*innen, die an HAWs studiert haben, und die ihre Wirkung in der Praxis entfalten soll, begründet. Sie beziehen sich bei ihren Ausführungen zum Qualifizierungs- und Forschungsprofil auf das Berufsprofil des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit (2015), wonach die Tätigkeit von Kindheitspädagog*innen „ihre Schwerpunkte in der erkenntnisgenerierenden Erforschung, der Konzeptionierung und der didaktischen, organisationalen und sozialräumlichen Unterstützung von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindheit und Familie“ (ebd., S. 2) hat.

2.1 Entwicklung der Hochschulstandorte

Die größte Entwicklungsdynamik entfaltete die Kindheitspädagogik in den ersten fünf Jahren nach ihrer Einführung: So sind zwischen 2004 und 2010 sowohl die Studiengänge als auch die Zahl der Hochschulstandorte, an denen sie angeboten wurden, geradezu sprunghaft angestiegen (Abb. 1). Danach blieb die Zahl der Hochschulstandorte bis Mitte der 2010er Jahre weitgehend konstant, während die Studiengänge noch bis Ende der 2010er Jahre kontinuierlich angestiegen sind, wenngleich mit deutlich gebremster Dynamik als zuvor. Seither zeichnet sich sowohl bei der Zahl der Studiengänge als auch bei den Hochschulstandorten zunehmend der Übergang in eine Konsolidierungsphase ab. Insgesamt hat sich die Zahl der Studienangebote – Bachelor und Master zusammengenommen – seit der Einrichtung der ersten Studiengänge im Jahr 2004 von vier auf 90 und die Zahl der Hochschulstandorte von vier auf 61 erhöht.

Abbildung 1: Anzahl kindheitspädagogischer Bachelor- und Masterstudiengänge sowie Hochschulstandorte insgesamt in Deutschland, 2004–2021.



Quelle: WiFF-Studiengangsmonitoring 2014–2021.

Gemäß den neuesten Kennwerten des WiFF-Studiengangsmonitorings werden im Studienjahr 2021/22 insgesamt 76 Bachelor- und 14 Masterstudiengänge an 61 verschiedenen Hochschulstandorten angeboten. An 47 dieser Standorte existieren ausschließlich Bachelor-, an vier Standorten ausschließlich

Masterstudiengänge. Zehn Standorte bieten sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge an. Von den derzeit 57 Hochschulstandorten mit kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen liegen 42 in West- und 15 in Ostdeutschland. Mit einem Anteil von zusammen 40 % finden sich in Nordrhein-Westfalen (n = 17) und in Baden-Württemberg (n = 11) die meisten Studienprogramme (FKB 2023, S. 122).

Während in der Kindheitspädagogik die Bachelorstudiengänge in der Regel an Fachhochschulen und nur selten an Universitäten angesiedelt sind und in einzelnen Ländern auch die Pädagogischen sowie die Dualen Hochschulen entsprechende Studienprogramme anbieten, spielen bei den Masterstudiengängen die Universitäten eine etwas prominentere Rolle: Fünf der 14 Masterprogramme – und damit ebenso viele wie an Fachhochschulen – gibt es an Universitäten. Demgegenüber bieten die Universitäten lediglich zwei Bachelorprogramme an. Die übrigen vier Masterstudiengänge finden sich an Pädagogischen Hochschulen (FKB 2023, S. 123).

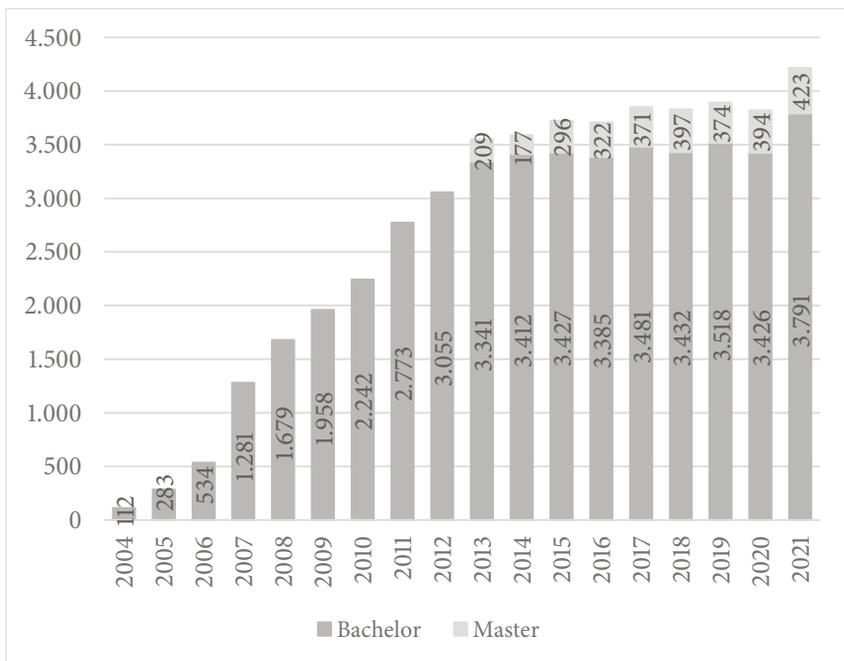
Die kindheitspädagogischen Studiengänge werden zwar nach wie vor mehrheitlich von staatlichen Hochschulen angeboten, im Zeitverlauf haben die nicht-staatlichen Hochschulträger jedoch deutlich aufgeholt. Zuletzt lag das Verhältnis von staatlichen und nicht-staatlichen Hochschulen bei 58 % zu 42 % (FKB 2023, S. 124). Im Binnenvergleich der nicht-staatlichen Hochschulen haben die konfessionellen Träger abgenommen, die privaten Träger hingegen zugenommen, sodass das Verhältnis zwischen diesen beiden Trägergruppen mittlerweile überraschend ausgewogen ist. Dieser Befund markiert einen Wandel in der Trägerlandschaft: Während die Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge in der Mitte der 2000er Jahre vor allem von den öffentlichen Hochschulen und den traditionell im Sozialbereich stark vertretenen kirchlichen Hochschulen getragen wurde, haben sich in den letzten Jahren neben den öffentlichen und kirchlichen Einrichtungen auch private Hochschulen als alternative Anbieter kindheitspädagogischer Studiengänge etabliert. Diese Entwicklung ist jedoch nicht nur im Bereich der Kindheitspädagogik zu beobachten, sondern spiegelt den allgemeinen Trend zur ‚Privatisierung‘ der Hochschulbildung wider, der insbesondere den Fachhochschulsektor betrifft (BB 2022a, S. 194). So befinden sich heute etwa ein Drittel aller Hochschulen (31 %) in privater Trägerschaft, wobei der Anteil privater Träger bei den Fachhochschulen mit 45 % deutlich höher liegt als bei den Universitäten.

2.2 Entwicklung der Anfänger*innen- und Absolvent*innenzahlen

Ähnlich wie die Zahl der Hochschulstandorte und Studiengänge ist auch die Zahl der Studienanfänger*innen, die bei Einführung der kindheitspädagogischen Bachelorstudiengänge im Jahr 2004 bei 112 Personen lag, bis Mitte der 2010er Jahre

teils rasant gestiegen, hat sich aber seitdem auf einem weitgehend stabilen Niveau von etwa 3.500 Personen eingependelt (Abb. 2). Einzige Ausnahme ist das letzte (erhobene) Studienjahr, in dem nach längerer Stagnation erstmals wieder ein deutlicher Anstieg auf knapp 3.800 Anfänger*innen zu verzeichnen war. Allerdings stellt dieser jüngste Anstieg nicht – wie zunächst vermutet werden könnte – eine Trendwende hin zu einer weiteren Expansionsphase der kindheitspädagogischen Studiengänge dar, sondern eher einen ‚statistischen Ausreißer‘. Der Zuwachs lässt sich nämlich im Wesentlichen auf eine einzelne Hochschule zurückführen, die im Studienjahr 2021 einen überproportionalen Anstieg zu verzeichnen hatte.

Abbildung 2: Anzahl Studienanfänger*innen kindheitspädagogischer Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland, 2004–2021.



Quelle: WIFF-Studiengangsmonitoring 2014–2021.

Auf Ebene der einzelnen Studiengänge lassen sich beträchtliche Schwankungen bei den Anfänger*innenzahlen beobachten: So ist zwischen 2020 und 2021 bei 37% ein Rückgang der Studierendenzahlen zu verzeichnen, jedoch lediglich bei 6% eine Zunahme (Tab. 1). Die Hochschulen mit rückläufigen Studierendenzahlen haben im Mittel knapp 13 Studierende verloren, die mit Zuwächsen rund neun Studierende hinzugewonnen. Die Spannweite der Gewinne und Verluste ist bei den einzelnen Studiengängen jedoch vergleichsweise groß: Bei den Hochschulen mit rückläufigen Zahlen liegt sie zwischen - 2 und - 63 Studierenden, bei

den Hochschulen mit Zuwächsen zwischen + 3 und + 154 Studierenden. Letzteres bestätigt die Aussage, dass die Zuwächse vorrangig auf eine Hochschule zurückgehen. Diese Zuwächse sind zugleich so hoch, dass sie einen Teil der Rückgänge ausgleichen und darüber hinaus für einen Gesamtzuwachs der Studienanfänger*innenzahlen sorgen. Sieht man von diesem Einzelfall ab, dann sind aktuell also eher rückläufige Zahlen zu konstatieren, zumindest lässt sich jedoch eine große Bandbreite zukünftiger Ausbaupotenziale unterschiedlicher Studienangebote und Standorte feststellen. Über die Gründe kann an dieser Stelle lediglich spekuliert werden: Denkbar sind neben Einflüssen, die auf hochschulspezifische Studiengangsprofile zurückgehen auch regionale Effekte, etwa die wahrgenommene Attraktivität oder die Erreichbarkeit von Hochschulstandorten.

Tabelle 1: Bachelorstudiengänge nach Veränderungen in der Zahl ihrer Studienanfänger*innen, 2020/2021 (n = 69).

Studienanfänger*innen	Studiengänge				
	abs.	in %	MD	Min	MAX
Unverändert	25	36,2	0,00	-8	9
Zunahme	18	26,1	8,50	3	154
Abnahme	26	37,7	-12,50	-2	-63
Insgesamt	69	100,0	0	-63	154

Quelle: WiFF-Studiengangsmonitoring 2020/21; eigene Berechnungen.

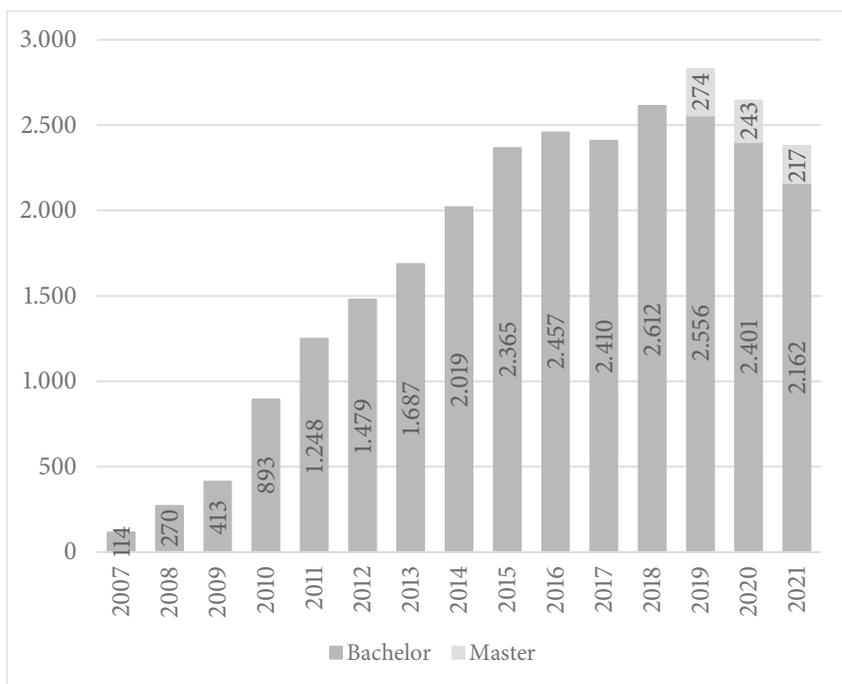
Zu- und Abnahmen von +/- 10% wurden als „unverändert“ gewertet.

Geht man also von stabilen, tendenziell eher rückläufigen Studierendenzahlen aus, dann spiegelt sich in der kindheitspädagogischen Studienlandschaft ein allgemeiner Trend der Hochschulbildung. Die Nachfrage scheint, beeinflusst von den demografischen Rahmenbedingungen, mehr und mehr ein gewisses Sättigungsniveau erreicht zu haben (BB 2022b, S. 12). Ob diese Entwicklung jedoch insgesamt eher auf einen Nachfrage- oder auf einen Angebotseffekt zurückgeht, kann mit den aktuell zur Verfügung stehenden Daten nicht abschließend geklärt werden. Gleichwohl weist in der Kindheitspädagogik die Zunahme privater Studienangebote auch auf einen Angebotseffekt hin.

Im Unterschied zu den kindheitspädagogischen Bachelorstudiengängen setzt sich bei den Masterprogrammen der Anstiegstrend bei den Studienanfänger*innen kontinuierlich fort, und zwar mit einer Zunahme von 7% im Jahr 2021 im Vergleich zum Vorjahr und einer Verdoppelung der Anfängerzahl seit 2013 auf 423 Personen (Abb. 2). Gleichwohl gehen Hechler, Hykel und Pasternack (2021, S. 3) davon aus, dass die Studienplatzkapazitäten in den kindheitspädagogischen Masterstudiengängen ebenso wie die Übergangsquoten der Bachelorabsolvent*innen in einen Masterstudiengang, die bei etwa 20% liegen (Mink/Müller 2018, S. 57), nicht ausreichen, um die personelle Selbstreproduktion der Disziplin zu gewährleisten.

Nimmt man die Absolvent*innenzahlen in den Bick, dann fallen diese erwartungsgemäß niedriger aus als die Anfänger*innenzahlen, da im Laufe des Studiums immer mit einem gewissen Schwund zu rechnen ist. Die durchschnittliche Schwundquote der vergangenen zehn Jahre liegt in den kindheitspädagogischen Studiengängen bei 19 % und damit etwas höher als in der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit, die auf Quoten von jeweils 14 % kommen. Allerdings hat in allen drei Studiengängen die Corona-Pandemie zu einer beträchtlichen Erhöhung des Schwundes geführt.

Abbildung 3: Anzahl Absolvent*innen kindheitspädagogischer Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland, 2004–2021.



Quelle: WIFF-Studiengangsmonitoring 2014–2021.

Während in den Bachelorstudiengängen bei den Absolvent*innenzahlen seit 2007 zunächst starke, dann moderate Zuwächse zu verzeichnen waren, lässt sich ab 2019 ein leichter und in den beiden Folgejahren ein deutlicher Rückgang beobachten (Abb. 3). Dieser Rückgang betrug 2019 rund 2 % und lag in den Folgejahren 2020 und 2021 bei 6 % bzw. 10 %. Zusammengenommen ist damit die Zahl der Absolvent*innen innerhalb von nur zwei Jahren von einem seit längerer Zeit weitestgehend stabilen Sockelbestand zwischen 2.400 und 2.600 auf aktuell nur noch rund 2.200 gesunken. Auch bei den Masterstudiengängen sind

im Studienjahr 2021 die Absolvent*innenzahlen leicht zurückgegangen. Dieser Rückgang verhält sich jedoch analog zu den Anfänger*innenzahlen, da 2019 etwas weniger Personen ein Masterstudium aufgenommen haben als in den Vorjahren. Ein möglicher Grund für die, insbesondere in den Bachelorstudiengängen deutlich zu beobachtenden, Rückgänge an Absolvent*innen könnte in den Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf den Hochschulbetrieb zu finden sein und passt darüber hinaus zu den in dieser Zeit gestiegenen Schwundquoten in den einschlägigen Studiengängen (FKB 2023, S. 130).

Auch die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022, S. 216) sieht einen Zusammenhang zwischen den rückläufigen Absolvent*innenzahlen im Jahr 2020 und den pandemiebedingten Einschränkungen, auf die mit einer Verlängerung der Regelstudienzeit ab dem Sommersemester 2020 reagiert wurde. Vergleicht man die Absolvent*innenzahlen der kindheitspädagogischen Studiengänge mit denen aller Hochschulstudiengänge, so zeigt sich in beiden Fällen ein Rückgang um 6 % zwischen 2019 und 2020. Während die Zahl der Absolvent*innen aller Studiengänge im Jahr 2021 wieder ansteigt, sinkt sie allerdings in der Kindheitspädagogik weiter, und zwar um 10 % gegenüber dem Vorjahr (FKB 2023, S. 127). Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass in der Kindheitspädagogik auch praktische Studienanteile nachgewiesen werden müssen und dies während der Pandemie nur eingeschränkt möglich war. Ein solcher temporäre Verzögerungseffekt müsste sich in den Folgejahren jedoch wieder ausgleichen, was abzuwarten bleibt.

2.3 Entwicklung der Angebotsinhalte

Die Bachelorprogramme in der Kindheitspädagogik, die den Großteil des Studienangebots ausmachen, sind in der Regel allgemein kindheitspädagogisch ausgerichtet (95 %). Studiengänge, die auf spezifische Arbeitsbereiche, etwa Leitung und Management, ausgerichtet sind, finden sich vergleichsweise selten (FKB 2023, S. 122). Bei den Masterprogrammen stellt sich die Situation etwas anders dar: Von den 20 kindheitspädagogischen bzw. kindheitspädagogisch ausgerichteten Masterstudiengängen¹, die Hechler, Hykel und Pasternack (2021) recherchiert haben, sind neun allgemein kindheitspädagogisch ausgerichtet, sechs weitere haben ein Leitungs- oder Beratungsprofil und fünf ein erziehungswissenschaftliches Profil mit kindheitspädagogischer Schwerpunktsetzung (Hechler, Hykel und Pasternack 2021, S. 28). Die Masterprogramme sind jeweils zur Hälfte „primär forschungsorientiert“ und „für Forschung qualifizierend“ (ebd., S. 31) angelegt.

1 Im Unterschied zum Wiff-Studiengangsmonitoring berücksichtigen Hechler, Hykel und Pasternack (2021) auch fachlich affine Studiengänge.