

Aktuelle Themen und
Grundsatzfragen der Sozialen Arbeit

Peter Hammerschmidt | Regine Schelle |
Gerd Stecklina (Hrsg.)

Kindheitspädagogik in Bewegung



BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8930-1 Print
ISBN 978-3-7799-8931-8 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8932-5 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

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

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber <i>Peter Hammerschmidt und Gerd Stecklina</i>	7
Einführung: Kindheitspädagogik in Bewegung <i>Regine Schelle, Gerd Stecklina und Peter Hammerschmidt</i>	8
Kindheit und ihre institutionelle Betreuung im Wandel – ein Blick zurück <i>Rita Braches-Chyrek</i>	33
Familienalltag und institutionelle Betreuung von Kindern in der Gegenwart <i>Gabriela Zink</i>	49
Armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen. Kindheitspädagogische Reflexionen <i>Regine Schelle</i>	70
Geflüchtete und rassifizierte Kinder in der frühkindlichen Bildung. Strukturelle Diskriminierung und Wege zur Inklusion <i>Seyran Bostancı und Emma Kunz</i>	89
Kinder mit zugeschriebener Behinderung in Kindertageseinrichtungen: Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Exklusion?! <i>Katja Zehbe</i>	109
Digitale Bildung und Digitalität in Kindertageseinrichtungen <i>Jana Heinz</i>	126
20 Jahre Akademisierung: Bilanzierung und Ausblick <i>Helmut Lechner</i>	144
AutorInnenangaben	161

Vorwort der Reihenherausgeber

Der vorliegende Band ist der achte in der Reihe *Aktuelle Themen und Grundsatzfragen der Sozialen Arbeit* der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München. Die neuaufgelegte Reihe möchte aktuelle Themen und Grundsatzfragen der Sozialen Arbeit aufgreifen und durch fundierte Beiträge zu jeweiligen Schwerpunktthemen, die regelmäßig von mehreren AutorInnen aus unterschiedlichen Perspektiven ausgeleuchtet werden, der Fachöffentlichkeit präsentieren und zur Diskussion stellen.

Die Reihe dokumentiert zugleich die Themen und Beiträge des Colloquiums Soziale Arbeit, das die HerausgeberInnen seit dem Sommersemester 2009 – bis zum Sommersemester 2019 Peter Hammerschmidt und Juliane Sagebiel, ab dem Sommersemester 2020 Peter Hammerschmidt und Gerd Stecklina – jährlich an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München durchführen. Hierzu sind KollegInnen anderer Hochschulen eingeladen, ihre Expertise als ReferentInnen und MitdiskutantInnen in die Fachdiskussion der Fakultät und in den weiteren Kreis der TeilnehmerInnen des Colloquiums mit einzubringen. Mit der Aufnahme dieser Beiträge in unsere Schriftenreihe möchten wir der interessierten Fachöffentlichkeit verschiedene Perspektiven zum Gegenstand des jeweiligen Bandes zugänglich machen und zur Diskussion stellen. Die Schriftenreihe richtet sich vor allem an Lehrende, PraktikerInnen und Studierende der Sozialen Arbeit sowie an alle an der Sozialen Arbeit Interessierten.

München, im Januar 2025
Peter Hammerschmidt und Gerd Stecklina

Einführung: Kindheitspädagogik in Bewegung

Regine Schelle, Gerd Stecklina und Peter Hammerschmidt

1. Einleitung

Gegenstand dieses Bandes ist die sich etablierende Kindheitspädagogik, die sich auch als eigenständige wissenschaftliche Disziplin konstituiert. In den Blick nimmt diese zunächst als „Kerngeschäft“ das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung und damit ein Arbeitsfeld, welches der Kinder- und Jugendhilfe zugehörig (bislang) ebenso als Teil der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit betrachtet werden kann. Die Thematisierung der „Kindheitspädagogik in Bewegung“ im Rahmen der Schriftenreihe „Aktuelle und Grundsatzfragen der Sozialen Arbeit“ erklärt sich mit diesem Zusammenhang. Die sich damit stellende Frage nach dem Verhältnis von Sozialer Arbeit und Kindheitspädagogik wird strittig verhandelt, was aber nicht der Schwerpunkt dieses Sammelbandes sein soll.

Der Begriff *Kindheitspädagogik* wurde ursprünglich im Jahr 2009 von der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (BAG BEK) kreiert. Als Berufsbezeichnung sollte der Begriff zunächst die AbsolventInnen des sich seit 2004 etablierenden Angebots an Bachelorstudiengängen¹, die sich inhaltlich auf die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter zwischen 0 bis ca. 12 Jahren beziehen, benennen (vgl. BAG BEK 2009). Die Ständige Konferenz der Jugend- und Familienministerien sowie der Kultusministerien übernahmen ab 2021 diese Bezeichnung für die neue Berufsgruppe (vgl. JFMK 2011). Seitdem findet er in Praxis, Wissenschaft und Öffentlichkeit zunehmend Verwendung. In diesem Kontext setzte sich dieselbe Bezeichnung für eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaften durch, die ein entsprechendes Praxis- und Forschungsfeld zum Gegenstand hat (vgl. Cloos 2020, S. 161 ff.).

Wie der Titel des Buches signalisiert, kann die Kindheitspädagogik als in Bewegung aufgefasst werden. Das wirft die Frage auf, welche Impulse dazu führ(t)en.

Mit Blick auf das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung kann dies eingedenk des anhaltenden und massiven quantitativen Ausbaus und den damit verbundenen qualitativen Entwicklungen beantwortet werden. Im Jahr 2023 besuchten

¹ Im Jahr 2004 wurde der erste BA-Studiengang an der Alice Salomon Hochschule Berlin gegründet. Im Jahr 2023 gibt es 76 BA-Studiengänge und 14 MA-Studiengänge bundesweit (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023).

rund 3,5 Millionen Kinder bundesweit vor der Einschulung eine Kindertageseinrichtung – ca. 700.000 Kinder mehr als noch im Jahr 2012. Seit 2006 wurden – vor allem in Westdeutschland und Berlin – rund 10.800 neue Kitas geschaffen (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2024). Vergleichbar ist dieser Ausbau im Grundschulalter zu beobachten: im Schuljahr 2021/22 besuchten rund 1,68 Millionen Kinder ein Ganztagsangebot (inkl. Hort), im Jahr 2006 waren dies bundesweit nur rund 580.000 Kinder. Angesichts des ab dem Jahr 2026 festgeschriebenen Rechtsanspruchs auf eine Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter, wird diese Ausbaudynamik weiter zunehmen (vgl. BMFSFJ 2023). Diesem quantitativen Ausbau folgte schließlich in den letzten Jahren auch eine Debatte in Öffentlichkeit, Wissenschaft und Politik über die Qualität der Kindertagesbetreuung. Die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte, die Begleitung kindlicher Bildungsprozesse, die pädagogische Qualität der Interaktionen, die Leitung sowie das Management der Einrichtungen – all das sind Beispiele dafür, welche Aspekte in den letzten Jahrzehnten als reformbedürftig reflektiert wurden. Schließlich kann auch die akademisierte Ausbildung seit 2004 für einen Teil des Personals als Ergebnis dieser Diskurse betrachtet werden. Diese Entwicklungsdynamik geht mit enormen gesellschaftliche sowie politische Erwartungen einher: Kindertagesbetreuung soll kindliche Bildungsprozesse kompensierend unterstützen, Bildungsungleichheiten damit entgegenwirken, präventiv gegen Familienarmut im Sozialraum wirken oder inklusive Prozesse und gesellschaftliche Teilhabe voranbringen, so dass damit wichtige Grundsteine für unser demokratisches Zusammenleben gelegt werden (vgl. Böllert et al. 2022).

Mit Blick auf die Disziplin zeigt sich, dass diese Dynamik im Feld der Kindertagesbetreuung die Akademisierung sowie damit verbunden die Etablierung der Kindheitspädagogik zwar maßgeblich angestoßen hat, aber nicht ausreichend erklärt, warum sich Kindheitspädagogik in Bewegung befindet. Denn was die Disziplin der Kindheitspädagogik im Kern kennzeichnet, ist keineswegs mit einer Berufsgruppe von AbsolventInnen entsprechender Studiengänge oder einem Arbeitsfeld abschließend zu beantworten. Der disziplinäre Gegenstand der Kindheitspädagogik kann damit nicht hinreichend bestimmt werden.

So setzt sich diese Einführung zunächst damit auseinander, in welchen Suchbewegungen die Disziplin selbst zu verorten ist, um sich nachfolgend einer Bestimmung dessen, was Kindheitspädagogik kennzeichnet, anzunähern (2. Kap.). Anschließend werden die in der Einleitung formulierten zentralen Bewegungsimpulse der letzten Jahre differenziert analysiert (3. Kap.), um schließlich mögliche Aspekte perspektivisch für eine kritisch-reflexive Disziplin der Kindheitspädagogik zu diskutieren (4. Kap.). Die Einführung schließt mit der Vorstellung der einzelnen Beiträge dieses Sammelbandes (5. Kap.).

2. Kindheitspädagogik – Annäherungen

Kindheitspädagogik ist – wie in der Einleitung deutlich wird – ein „junger“ Begriff. Darüber, was darunter verstanden sein soll, herrscht kein Konsens. Im Folgenden werden Facetten der darauf bezogenen Fachdiskussionen – Kindheitspädagogik als: (1) als Berufsprofil, (2) als Praxisfeld, (3) als Professionsfeld, (4) als Forschungsfeld – vorgestellt, die unterschiedlichen Bestimmungen der adressierten Altersgruppen und Organisationen und schließlich die Frage nach ihrer disziplinären Verortung in Bezug auf und in Abgrenzung zu anderen Disziplinen diskutiert.

- (1) Da der Begriff als Berufsbezeichnung eingeführt wurde, ist nicht verwunderlich, dass eine Bestimmung zunächst insbesondere davon geprägt ist, ein *Berufsprofil* zu markieren. So beschreibt etwa der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015), dass es Aufgabe der KindheitspädagogInnen ist, die familiäre und öffentliche Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit zu gestalten und dabei die Lebenswelten, Kulturen und Lebensbedingungen von Kindern und Familien einzubeziehen und zu gestalten. Notwendig dafür ist sowohl eine erkenntnisgenerierende Erforschung als auch eine Konzeptionierung der didaktischen, organisationalen sowie sozialräumlichen Unterstützung von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindheit und Familie. „Dies schließt die wissenschaftlich begründete, kritische Reflexion gesellschaftlicher Konstruktionen und Bedingungen von Kindheit und Familie sowie die Mitwirkung an der sozialen, politischen und kulturellen Gestaltung und Sicherung eines guten und gelingenden Aufwachsens von Kindern ein“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015).

Diese Skizzierung eines Berufsprofils verdeutlicht, dass sich die disziplinäre Zuständigkeit der Kindheitspädagogik nicht ausschließlich auf die Kindertagesbetreuung bezieht. Kindheitspädagogik ist keine Kindergarten- oder Krippenpädagogik, sondern fokussiert die gesamte „Kindheitsphase, ohne dabei auf eine spezifische Erziehungs-, Betreuungs- oder Bildungseinrichtung ausgerichtet zu sein“ (Helm/Schwertfeger 2016, S. 10). Für die Kindheitspädagogik werden von Helm und Schwertfeger (2016) als Arbeitsbereiche neben der Kindertagesbetreuung auch weitere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zur Unterstützung von Familien und Kindern², in der Aus- und Weiterbildung sowie aufgrund der akademischen Qualifizierung ebenso Tätigkeitsbereiche in der Forschung benannt.

2 Förderung und Beratung von Familien (Familienbildung, Familienberatung, Frühe Hilfen, Psychosoziale Beratung), Hilfen zur Erziehung (Heimerziehung, sozialpädagogische Familienhilfe, Pflegekinderhilfe, Kinderschutz).

- (2) Angesichts dieser (vgl. 1) unterschiedlichen Arbeitsbereiche ist dabei noch unbestimmt, was Kindheitspädagogik als ein übergreifendes *Praxisfeld* charakterisiert (vgl. Friederich/Schelle 2024). Studienergebnisse von Cloos, Gerstenberg und Krähnert (2023), die Teamgespräche in Arbeitsbereichen der Kindheitspädagogik (Kindertageseinrichtung, Frühe Hilfen, kultur- und freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern) analysierten, weisen darauf hin, dass sich noch keine verbindende spezifische kindheitspädagogische Klammer zwischen den untersuchten Arbeitsfeldern bezogen auf Zuständigkeitsreklamationen, Fallkonstitutionen und der Konstruktion von Kindheiten zeigen lassen. Das Praxisfeld der Kindheitspädagogik scheint sehr vielgestaltig und heterogen, vergleichbar mit anderen erziehungswissenschaftlichen Teilbereichen wie dem sozial- oder erwachsenenpädagogischen Praxisfeld. Zu klären bleibt die Frage, „welche Heterogenität der Kindheitspädagogik eine Kontur verleiht“ (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2023, S. 49). Die vielfältigen Arbeitsfelder der KindheitspädagogInnen ergeben sich aktuell durch ein komplexes Wechselspiel zwischen staatlichen Zulassungsvoraussetzungen durch Fachkräftekataloge und „Pionierarbeit“ der Berufsgruppe, die sich neue Arbeitsfelder als Tätigkeitsbereiche erschließt. Noch unklar ist, wie sich diese Suchbewegungen innerhalb der Arbeitsfelder auf das Praxisfeld der Kindheitspädagogik auswirken und jene sich angesichts des steigenden Personal Mangels in allen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe zusätzlich ausdifferenzieren (vgl. Friederich/Schelle 2024).
- (3) Kindheitspädagogik wird jedoch nicht nur als Begriff genutzt, um ein Berufsprofil oder ein Praxisfeld zu kennzeichnen, sondern ebenso, um ein *Professionsfeld* zu beschreiben. In Zuge dessen wurden „Grundlagen und Strukturen geschaffen (...), um erstens eine explizit auf die Lebensphase Kindheit bezogene pädagogische Profession zu etablieren und diese zweitens durch wissenschaftliche Wissensproduktion stärker abzusichern“ (Cloos 2020, S. 164). Dieses „Professionalisierungsprojekt“ (Cloos/Jung 2021, S. 135) wurde zunächst durch die Akademisierung einer Ausbildung ermöglicht, in dem durch die kindheitspädagogischen Studiengänge eine Professionalisierung des Personals in Kindertageseinrichtungen erreicht werden sollte. Zu lange war das Aufwachsen von Kindern und pädagogische Institutionen, die neben der Schule Kinder betreuen, erziehen und bilden, „kaum im engeren oder erweiterten wissenschaftlichen Horizont der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit. Allenfalls marginal in Lehre und Forschung verankert und kaum über Studiengänge zugänglich“ (Rauschenbach/Schilling 2016, S. 113).
- Als entscheidender Vorteil einer akademischen Ausbildung können die stärkere wissenschaftlichen Fundierung und Reflexivität des Fachwissens sowie der Fertigkeiten der AbsolventInnen als ein grundlegender Beitrag zu qualitativ hochwertigem pädagogischem Handeln genannt werden. Daneben

gilt die Herausbildung eines forschenden Habitus als zentrale Kompetenz für den professionellen Umgang mit Ungewissheit, Komplexität und Dilemmata (vgl. Cloos 2020, S. 165).

Um dieses professionelle, kindheitspädagogische Handeln zu analysieren, wurden Professionstheorien, die in der Erziehungswissenschaft auch für andere Teildisziplinen genutzt werden, herangezogen (vgl. z. B. Jooß-Weinbach 2012; Friederich 2017; Friederich/Schelle 2022). Festgehalten werden kann aufbauend auf solchen Analysen, dass sich das kindheitspädagogische Handeln nicht grundlegend von anderen professionellen, pädagogischen Tätigkeiten unterscheiden lässt: KindheitspädagogInnen erbringen essenzielle, zentrale Leistungen für die Gesellschaft und sind fortwährend mit riskanten und widersprüchlichen Anforderungen sowie Ungewissheiten und Komplexität konfrontiert (vgl. Cloos 2020, S. 164 ff.). Anzumerken bleibt, dass die vorliegenden professionstheoretischen Analysen des interaktiven Handelns der Fachkräfte vor allem das Arbeitsfeld der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen fokussieren. Um dies auszuweiten, wäre eine arbeitsfeldübergreifende Sichtweise auf eine kindheitspädagogische Profession anzustreben.

- (4) Mit Kindheitspädagogik wird darüber hinaus auch ein *Forschungsfeld* bestimmt, welches in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat und Forschungsaktivitäten deutlich zugenommen haben (vgl. z. B. im Überblick Schmidt/Smidt 2018). Doch trotz dieses Ausbaus bleibt die empirische Basis im deutschsprachigen Raum über die kindheitspädagogische Profession, die Kernelemente des relevanten Wissens und Könnens und das Praxisfeld unbefriedigend – das insbesondere eben dann, wenn Kindheitspädagogik nicht allein bezogen auf das Feld der Kindertageseinrichtungen definiert wird (vgl. Betz/Cloos 2014, S. 14; Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019, S. 19 ff.). Ausdrücklich kindheitspädagogische Studien finden sich wenige innerhalb der Forschungsaktivitäten, die sich eher in der Entwicklungspsychologie, der Kindheitssoziologie, der Sozialpädagogik oder der empirischen Bildungsforschung verorten (vgl. Cloos 2020, S. 162).

Diese verschiedenen Perspektiven auf Kindheitspädagogik zeigen, dass eine Bestimmung dessen, was Kindheitspädagogik kennzeichnet, aktuell kaum eindeutig möglich ist. Jede dieser vier Perspektiven auf Kindheitspädagogik beleuchten andere Aspekte, die zusammengenommen zwar ein Bild der Kindheitspädagogik skizzieren. Doch deutlich wird auch, dass es noch an einer hinlänglichen Auseinandersetzung damit fehlt, was den Kern der Kindheitspädagogik, also ihren *disziplinären Gegenstand* kennzeichnet (vgl. Cloos 2020, S. 166 ff.).

Allein die Vielzahl der Begrifflichkeiten, die synonym oder bewusst voneinander abgegrenzt genutzt werden, deuten auf Unschärfen hin, wie z. B. Pädagogik der frühen Kindheit, Elementarpädagogik, Frühpädagogik, Frühe Bildung, FBBE,

Elementarbereich (vgl. Farrenberg 2023, S. 25). Weitere Unschärfen zeigen sich, wenn man genauer betrachtet, welche Altersgruppe den Begriffen zugrunde gelegt wird. Es finden sich Definitionen, in der die Kindheitspädagogik gleichgesetzt wird mit der Pädagogik der frühen Kindheit, die sich auf Kinder im Alter von Geburt bis etwa Schuleintritt bezieht (vgl. Kluge et al. 2020; Obermaier/Schilling 2021) oder mit der Frühpädagogik, die wiederum die Altersgruppe von 0 bis etwa 8 Jahren umfasst (vgl. Friederich 2017). Darüber hinaus können unterschiedlichen Beschreibungen der Kindheitspädagogik Bezüge zu Kindern im Alter von 0 bis 10 Jahren oder 12 Jahren festgehalten werden (vgl. Friederich/Schelle 2024).

Als mehrdimensionaler und komplexer Gegenstandsbereich (vgl. Kunert 2018, S. 380) wird häufig die Entwicklung, Erziehung und Bildung von Kindern beschrieben, die sich an der gesamten Lebensspanne Kindheit ausrichtet mit dem Ziel, ein gutes und gelingendes Aufwachsen für Kinder in Familien und Institutionen zu ermöglichen und eine dafür förderliche Umgebung zu gestalten (vgl. Kruse 2022, S. 510 f.; vgl. Helm/Schwertfeger 2016, S. 9 ff.). In jenem Versuch einer Gegenstandsbestimmung ist für Farrenberg (2023) aber zu unklar, wenn es um die Reichweite und die Grenzen der Kindheitspädagogik geht: der Fokus auf eine außerfamiliale und außerschulische Bildungskindheit und die Erziehung jenseits der Familie und Schule lässt zu wenig Grenzen zur Sozialpädagogik und anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen erkennen. Mit diesen gilt es allerdings, sich auseinanderzusetzen (vgl. Farrenberg 2023, S. 32).

Die kindheitspädagogischen Studiengänge sind überwiegend an den Fakultäten für Soziale Arbeit der Hochschulen angesiedelt. Da die Arbeitsfelder der KindheitspädagogInnen innerhalb des sozialpädagogisch ausgestalteten Auftrags der Kinder- und Jugendhilfe sowie Familienhilfe zu verorten sind, erscheint dies folgerichtig. Rauschenbach und Schilling (2016) prognostizieren, dass die kindheitspädagogischen Studiengänge die disziplinären Grenzen zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit verändern könnten. Einer erziehungswissenschaftlich konnotierten Sozialpädagogik macht die Kindheitspädagogik ihr Referenzsystem des Kindes- und Jugendalters streitig. „Mit anderen Worten: Die Sozialpädagogik stünde in der Gefahr, sich altersmäßig auf eine ‚Jugendpädagogik‘ zu verengen“ (Rauschenbach/Schilling 2016, S. 117). Zudem könnte die Kindheitspädagogik auch die Fakultäten der Sozialen Arbeit an Hochschulen verändern, da kindheitspädagogische Studiengänge zu einer stärkeren bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Akzentuierung beitragen (vgl. Rauschenbach/Schilling 2016, S. 117).

Neben der Frage, inwiefern sich Kindheitspädagogik an Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik orientiert, bleibt ebenso zu klären, wie eine interdisziplinäre Kooperation z. B. mit der Entwicklungspsychologie, der Kindheitssoziologie oder der Neurobiologie möglich wird. Das „Überschreiten disziplinärer Grenzen“ (Thole/Göbel/Milbradt 2013, S. 33) ist angesichts der Komplexität der Bedingungen des Aufwachsens, des gesellschaftlichen Kontextes sowie kindlicher Bildungs- und

Entwicklungsprozesse unabdingbar. „Die erziehungswissenschaftliche Fundierung der Pädagogik der Kindheit hätte dann das über die wissenschaftlichen Fächer zur Verfügung stehende Wissen in ihre Perspektive zu integrieren“ (Thole/Göbel/Milbradt 2013, S. 33).

Notwendig ist eine weitere, vertiefende Auseinandersetzung dazu, wie sich die Kindheitspädagogik als Disziplin konturieren lässt und auch, welche konkrete Problembearbeitung sie als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft für sich beansprucht (vgl. Farrenberg 2023, S. 31 f.). In diesem Zusammenhang verweist Farrenberg (2023) auf eine sekundäre Disziplinbildung, die sich für die Kindheitspädagogik abzeichnet. Eine solche äußert sich in starker Heteronomie und in einem „interdependenten Wechsel- und Zusammenspiel“ (Farrenberg 2023, S. 24) mit Wandlungsprozessen im Praxis- und Professionsfeld sowie mit anderen Disziplinen.

Zusammenfassend kann mit Cloos (2020, S. 166) festgehalten werden, dass Kindheitspädagogik als „neuer Begriff in mehrfacher Hinsicht unbestimmt bleibt und unsicher erscheint, ob sich der Begriff in Zukunft auch in praxi als eine gemeinsame begriffliche Klammer für ein Forschungs-, Praxis- und ein Professionsfeld durchsetzen wird. Kindheitspädagogik kann damit als ein noch offenes Projekt gekennzeichnet werden.“ Angesichts dieser Herausforderungen, die eine „Disziplin im Werden“ mit sich bringen (Hechler/Hykel/Pasternack 2021, S. 80) und einer noch nicht ausreichend geführten Debatte, müssen alle Bestimmungsversuche der Kindheitspädagogik als Annäherung und erste Orientierungen verstanden werden.

Als eine Art Minimalkonsens kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich Kindheitspädagogik in ihrem Gegenstand auf die gesamte Phase der Kindheit und auf außerschulischer Bildung, Betreuung und Erziehung bezieht und damit als „Synonym für die Gesamtheit der pädagogischen Theorien und Praxen (...) im generationalen Gefüge und im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungsdynamik“ zu verstehen ist (Helm/Schwertfeger 2016, S. 11). Als Berufsprofil etabliert sich Kindheitspädagogik insbesondere neben der Kindertagesbetreuung auch in weiteren Arbeitsbereichen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe und zeigt sich durch interaktives professionelles Handeln in pädagogischen Bezügen und Organisationen. Im Forschungsfeld werden in diesem Sinne kindheitspädagogische Fragestellungen bearbeitet, um eine empirische, spezifische Wissensbasis zu schaffen. Dieser Versuch, Kindheitspädagogik zu bestimmen, kann nur als vorläufig betrachtet werden – das zeigen die Ausführungen zur Dynamik innerhalb des Felds und den disziplinären Suchbewegungen, die die Kindheitspädagogik „von innen“ in Bewegung halten.

3. Bewegungsimpulse

Bei der in der Einleitung formulierten Frage, welche Impulse aus gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Entwicklungen „von außen“ Kindheitspädagogik in Bewegung setzen, sind insbesondere zwei Impulse zu markieren: die Perspektiven auf das kindliche Aufwachsen sowie die zunehmende Relevanz der Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse.

3.1 Perspektiven auf das Aufwachsen von Kindern

Auf die Kindheit als Lebensphase können verschiedene wissenschaftliche Perspektiven aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und Gesellschaftsperspektiven eingenommen werden (Schweizer 2007).³ Der Blick auf Kindheiten in der Moderne ist seit etwa dem 18. Jahrhundert insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass diese als Lebensphase in Differenz zum Erwachsenen sein beschrieben wird, eigene Räume für Kinder institutionalisiert wurden (z. B. die Schule) und die Beziehung von Erwachsenen und Kind als von emotionaler Bindung, Schutz, Fürsorge aber auch Kontrolle gekennzeichnet konstruiert ist (vgl. Deckert-Peaceman 2019, S. 309 f.). Dabei ist von einer großen Varianz kindlicher Erfahrungen im Aufwachsen auszugehen, die sich zeitlich sowie räumlich ausdifferenzieren. So kann nicht von *der* Kindheit, sondern ausschließlich von Kindheiten im Plural gesprochen werden. Mit dem Plural von Kindheiten wird hervorgehoben, dass die Vorstellungen über Kindheiten im Kern Konstruktionen sind, die aufbauend auf empirischen Ergebnissen oder normativen Konzepten entstehen und damit als vielfältig und nicht ausschließlich verstanden werden können (vgl. Thole/Göbel/Milbradt 2013, S. 13).

Kindheiten sind darüber hinaus nicht nur ausschließlich als durch gesellschaftliche Normen determiniert zu erfassen. Sozialisationstheorien wie das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung im Lebenslauf (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015, S. 144 ff.) und das Konzept der „agency“, welches in der Kindheitsforschung seit der 1990er Jahren (weiter)entwickelt wird, setzt gegen diese Determiniertheit die Handlungsmächtigkeit des kindlichen Subjekts. Das Kind wird

3 Schweizer geht davon aus, dass das, „was Kindheit ist, ... erst in einer historischen Gesellschaft sichtbar gemacht werden [muss]“ (Schweizer 2007, S. 301). Dies erfolgt diskursiv. „Kindheit“ ist demnach „kein zeitloses, sondern ein durch und durch geschichtliches soziales Phänomen ..., das wesentlich auch von soziokulturellen Konstruktionen bestimmter halböffentlicher und öffentlicher Diskurse abhängt“ (ebd., S. 306). Die Diskurse zeichnen sich durch ein Wechselspiel und Diskursdynamik aus. Als Diskurse, die wesentlich unser Bild von Kindheit prägen, werden von Schweizer benannt: der theologisch-religiöse Diskurs, der medizinische Diskurs, der pädagogische Diskurs, der rechtlich-politische Diskurs, der psychologische Diskurs, der sozialwissenschaftliche Diskurs, der mediale Diskurs, der literarische Diskurs und der ökonomische Diskurs (vgl. ebd., 312–343).

als eigenaktiver Akteur verstanden, das ebenso (wie Eltern oder PädagogInnen) auf Institutionen oder Interaktionen einwirkt und jene aktiv mitgestaltet (vgl. Storck-Odabasi/Heinzel 2022, S. 100 ff.). Die Anerkennung der kindlichen Wirkmächtigkeit und dass Kinder Subjekte sind, spiegelt sich auch in gesetzlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte wider, die das Ziel verfolgen, die Rechte der Kinder zu stärken, wie etwa die UN-Kinderrechtskonvention aus dem Jahr 1989, das Partizipationsgebot im SGB VIII seit den 1990er Jahren, das mit dem neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz von 2022 nochmals deutlich ausgebaut wurde. Darüber hinaus sind hier auch der Rechtsanspruch auf einen Kindergarten- bzw. Kinderkrippenplatz (seit 1996 bzw. 2013) sowie das im Jahr 2024 beschlossene Recht auf eine Ganztagsbetreuung im Grundschulalter zu nennen (ab 2026) (vgl. Kluge et al. 2020, S. 10 f.). Dadurch soll ein Entwicklungsraum für das Aufwachsen von Kindern geschaffen werden, der Kindern das Recht auf Bildung und Erziehung einräumt (vgl. Kähler 2022, S. 90).

Diese Entwicklungen führen zu zwei bemerkenswerten Veränderungen im Aufwachsen von Kindern und den Konzepten von Kindheiten: Zum ersten kann zunehmend von „institutionalisierten Kindheiten“ ausgegangen werden. Damit meint Honig (2011, S. 184), dass „Kinder in wachsendem Maße gezwungen sind, sich in spezialisierten Organisationen, in Organisationen für ‚Kinder‘ zu bewegen“. Der Besuch einer Kindertagesbetreuung gehört für junge Kinder mittlerweile zur Normalität im Lebenslauf (vgl. Mierendorff/Höhne/Grunau 2022, S. 7), lange Zeit war das in Westdeutschland ausschließlich der Schule als pädagogische Organisation vorbehalten.

Zum zweiten lässt sich ein Blick auf Kindheiten erkennen, der sich mit einer Ökonomisierung des Bildungsbereiches erklären lässt: Kinder wachsen mit dem Ziel auf, die Produktivität zu erhalten bzw. zu optimieren und den Fortbestand der Sozial- und Wirtschaftsordnung zu sichern (vgl. Klinkhammer 2014, S. 39 ff.). Kinder sind in diesem Sinne Humankapital und propagiert wird die Ermöglichung von Teilhabe durch institutionalisierte Bildung, „womit zugleich ein Zugriff auf die gesamte Bildungsbiografie von Kindern einhergeht“ (Mierendorff/Höhne/Grunau 2022, S. 7). Parallel dazu wird die Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch eine zunehmende institutionalisierte Betreuung ermöglicht, die Arbeitskraft der Eltern kann dadurch umfassender dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen (vgl. ebd., S. 7 f.).

Der quantitative wie qualitative Ausbau, der im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen seit über 20 Jahren beobachtbar ist, wird somit insbesondere von arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Interessen gelenkt und geht zudem mit der Umstrukturierung wohlfahrtsstaatlicher Regulierungen einher (vgl. zusammenfassend ebd.). Damit verbunden kann ein Bedeutungsgewinn der Prävention sowie Kompensation von Ungleichheiten als Legitimation für sozialstaatliche Interventionen beobachtet werden (vgl. Kutscher 2016, S. 47 ff.). Damit wird die Phase der Kindheit vor allem als Phase des Lernens und des Bildungsgewinns

diskutiert (vgl. Lange 2022, S. 509 ff.). In pädagogischen Konzeptualisierungen werden Kinder demnach als wissbegierige und neugierige Forscher, Künstler oder Konstrukteure beschrieben, die als aktiv Lernende ihre Welt explorieren, um eigene kreative Lösungen zu erarbeiten (z. B. Laewen 2002). Der qualitative Ausbau der Kindertagesbetreuung wird insbesondere von diesem Fokus innerhalb der Kindheitspädagogik auf Bildung getragen (vgl. Koch et al. 2018, S. 11).

3.2 *Bildung im Fokus*

Betrachtet man den Diskurs innerhalb der Kindheitspädagogik, so zeigt sich, dass dieser maßgeblich durch die hohe Bedeutsamkeit (früh)kindlicher Bildungsprozesse geprägt ist. Als Initialzündung dafür können zunächst die in Barcelona im Jahr 2002 vereinbarten EU-Ziele beschrieben werden, die nationalen elementarpädagogischen Systeme in der EU bis zum Jahr 2010 zukunftsfähig zu gestalten. Dafür wurde im Europäischen Rat beschlossen, dass die Kinderbetreuung in den Mitgliedsstaaten hochwertig, zugänglich sowie erschwinglich sein und die Qualität der Betreuung gesteigert werden sollten, damit mehr Frauen erwerbstätig sein können. Mindestens 33 % der Kinder unter drei Jahren sowie 90 % der Kinder bis zum Schuleintritt sollten eine Kindertageseinrichtung besuchen können (vgl. Klinkhammer 2014, S. 363 ff.).

Während diese Zielformulierungen im Rahmen der EU damals und mehr noch heute vor allem Fachleuten bekannt sein dürften, erregte seinerzeit eine Bildungsvergleichsstudie der OECD weit mehr und bis heute anhaltende Aufmerksamkeit und Bekanntheit. Die Rede ist von der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 und dem sogenannten „Pisa-Schock“, den ihre Ergebnisse in Deutschland auslösten. Der Studie zufolge waren die Leistungen der SchülerInnen in Deutschland im Lesen und die mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Kompetenzen nur mittelmäßig. Zudem war (und ist) hierzulande der Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischen Leistungen besonders stark ausgeprägt. Obwohl sich diese Ergebnisse auf die schulischen Kompetenzen von 15-Jährigen bezogen, konzentrierten sich die Reformbemühungen in Deutschland insbesondere auch auf die sozialpädagogischen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. zusammenfassend Rauschenbach 2009). Die Frühe Bildung erhielt in diesem Zusammenhang ein ungekanntes öffentliches und politisches Interesse (vgl. Klinkhammer 2014, S. 223 ff.).

In den Jahren nach den Ergebnissen der PISA-Studie wurde die (früh)kindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen theoretisch fundiert, konzipiert und empirisch bearbeitet – auch wenn schon im Jahr 1990 bei Inkrafttreten des SGB VIII der Bildungsauftrag für die Kindertagesbetreuung neben dem Erziehungs- und Betreuungsauftrag explizit formuliert worden war (vgl. zusammenfassend Schelle 2011). Dabei wurden Kindertageseinrichtungen politisch motiviert und bildungstheoretisch fundiert als Bildungsorte entworfen, die Bundesländer entwickelten

Bildungspläne, in denen die Leitlinien der Bildungsarbeit festgelegt sind, die den Fachkräften in den Einrichtungen Orientierung geben sollten. Bundes- und Landesprogramme für die Stärkung der frühen Bildung wurden gemeinsam mit zivilgesellschaftlichen Akteuren ins Leben gerufen, Diagnostikverfahren z. B. für sprachliche Kompetenzen eingeführt, Förderprogramme z. B. für mathematische Kompetenzen entwickelt und Forschungsprojekte zu Fragen der frühen Bildung vermehrt umgesetzt. Ziel war eine Effektivierung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kutscher 2016, S. 49) sowie der Versuch, durch eine frühe Bildung die Ungleichheit im Bildungssystem besser kompensieren zu können (vgl. Cloos/Tervooren 2016, S. 40 ff.). Die politischen bzw. ökonomisch motivierten Impulse, frühkindliche Bildungsprozesse zu optimieren, führten zu spezifischen, pädagogischen und bildungstheoretisch fundierten Bildungskonzepten und didaktischen Ansätzen, die das Lernen junger Kinder berücksichtigen. Dies geschah vor allem im Anschluss an konstruktivistische Lerntheorien (vgl. dazu im Überblick: Schelle/Friederich 2023).

Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen ist jedoch keine neue Idee, die erst zum Anfang des neuen Jahrtausends formuliert wurde. Nach Drieschner (2021a) beschrieb schon Fröbel in seinem Werk „Die Menschenerziehung“ aus dem Jahr 1826 die Kindheit als erste und wichtige Phase des menschlichen Bildungsprozesses. Klassische pädagogische Konzepte enthalten Aspekte der kindlichen Bildung und des didaktischen Handelns, wie es auch spezifische didaktische Auseinandersetzungen lange vor dem PISA-Schock tun (vgl. Schelle/Friederich 2023, S. 43 ff.).

Wie diese elementarpädagogische Tradition bildungspolitisch umgesetzt wurde, unterschied sich in West- und Ostdeutschland deutlich. Die überwiegend staatlichen Ganztageseinrichtungen der Kinderkrippen und Kindergärten in der DDR verfolgten zum einen das Ziel einer Herausbildung eines starken Kollektivbewusstseins sowie die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit (Verinnerlichung der Werte und Normen des politischen Systems) (Tenorth/Wiegmann 2022). Zum anderen wurde durch die Betreuung und Erziehung der Kinder in den Institutionen die Berufstätigkeit beider Elternteile – insbesondere der Mütter und Alleinerziehenden – garantiert und abgesichert. Mit dem 1965 verabschiedeten „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ wurde für alle Bildungsinstitutionen in der DDR das gleiche Bildungs- und Erziehungsziel festgelegt (vgl. Autorenkollektiv Krecker 1987). Im Zentrum der Erziehung der Kinderkrippen- und -gartenkinder stand die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder (körperliche, geistige, intellektuelle, sittliche und ästhetisch-künstlerische Erziehung) (ebd.). Auf die komplexen, die weitere Entwicklung der Kinder beeinflussenden Schwierigkeiten der frühkindlichen Erziehung und Betreuung in DDR-Kinderkrippen und -gärten wird durch verschiedene AutorInnen eingegangen (vgl. u. a. Zintler 2021; Tenorth/Wiegmann 2022; Israel/Kerz-Rühling 2023; Liebsch 2024).

Im Unterschied zur DDR waren die vergleichsweise wenigen Kindergärten und -krippen in der BRD i. d. R. als Halbtageeinrichtungen ausgestaltet, die sich zudem staatlich finanziert, vorrangig in freier, meist konfessioneller Trägerschaft befanden. In der westdeutschen bildungspolitischen Reformära der 1960er Jahre wurde die Idee der elementaren Bildung erstmalig politisch aufgegriffen, indem der Elementarbereich auf Empfehlung des Deutschen Bildungsrats als erste Stufe des Bildungssystems reformiert werden sollte (vgl. Drieschner 2021a, S. 9 f.). Der zu dieser Zeit wieder verstärkt geführte „Kulturkampf um die Vorschulkinde“ (Deckert-Peaceman 2019, S. 315) und ein defizitärer Staatshaushalt führte schließlich dazu, die Reformen des Elementarbereiches in den 1970er Jahre in der BRD aufzugeben. Die Pädagogik der Kindheit spielte nach jener Zeit eine stark untergeordnete Rolle sowohl als Gegenstand von Forschung als auch in der erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit (vgl. Thole/Fölling-Albers/Roßbach 2008, S. 18 f.).

Nach einem fast 30-jährigen Nischendasein kann die zu Beginn des Jahrtausends neu angefachte „Zuschreibung der Bildungsbedeutsamkeit“ (Farrenberg 2023, S. 22) der Kindheitspädagogik als Motor einer Vielzahl an Transformationen betrachtet werden. Sie prägt mittlerweile die Debatten über die Förderung von Kindern, die Qualität vorschulischer Bildungsangebote sowie über die Professionalisierung der Fachkräfte. „Bildung wird zum ordnungsbildenden Kernbegriff einer sich hierüber institutionalisierenden Pädagogik der Kindheit“ (ebd., S. 22). Die nach wie vor zu konstatierende Betreuungsnotwendigkeit aufgrund der gewünschten Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie deren ökonomische Relevanz, vereint sich oft mit der hohen „Bildungsbedeutsamkeit“ (ebd., S. 27). Der Bildungsauftrag wird innerhalb der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung verhandelt (vgl. Friederich 2017).

Durch diesen Bedeutungsgewinn der frühen Bildung stellte und stellt sich die Frage nach der Güte der Bildungs- und Betreuungsangebotsangebote: das, weil zum einen die Eltern im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zunehmend auf außerfamiliäre Angebote angewiesen sind und entsprechend auch das legitime Anliegen formulieren, dass das Angebot hochwertig sein soll (vgl. Grunau/Mierendorff 2021, S. 158 f.). Zum anderen aber verlangt auch die bildungspolitische Forderung nach einer bestmöglichen Unterstützung der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse und der Kompensation möglicher Ungleichheiten eine hohe Qualität der Angebote (vgl. Drieschner 2021b, S. 33 ff.). Aufgrund dieser Entwicklungen hat sich innerhalb der kindheitspädagogischen Arbeitsfelder Qualität in den letzten Jahren – neben Bildung – zum zentralen Schlüsselbegriff gewandelt. Bildungspolitische Ansprüche, Forderungen nach Ausstattung sowie personeller Ressourcen, die Anforderungen an Aus- und Weiterbildung und damit verbunden auch die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte – jegliche Weiterentwicklungsimpulse werden stark mit der Qualität der Einrichtungen verzahnt (vgl. Thompson 2021). Damit verbunden stellt sich

ebenso die Frage nach der Qualität des Handelns der pädagogisch Tätigen, deren Professionalisierung sowie Ausbildung. Die Gründung kindheitspädagogischer Studiengänge ab dem Jahr 2004 ist ebenso in diesem Zusammenhang zu betrachten. Denn verbunden war und ist damit die Erwartung, ein vernachlässigtes Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe berufsständisch aufzuwerten und zur weiteren Verwissenschaftlichung und Qualitätsentwicklung der Erziehung und Bildung in der Lebensphase Kindheit beizutragen (vgl. Helm/Schwertfeger 2016, S. 9 ff.).

Auf die steigende Bedeutung des Bildungsauftrags in der Kindertagesbetreuung haben alle relevanten Akteure reagiert: die Bildungs- und SozialpolitikerInnen, Wissenschaftsakteure, TrägervertreterInnen der Einrichtungen, Aus- und WeiterbildungsdozentInnen und auch die Fachverbände und Fachkräfte selbst. Unstrittig ist die große Bedeutung von außerschulischer Bildung in der Kindheit, aber auch, dass dies nicht zu einer Verschulung der Kindertagesbetreuung führen dürfe. Strittig ist dagegen, was das konkret insbesondere für das didaktische Handeln oder die Gestaltung des Tagesablaufes bedeuten könnte. Die Frage, ob Fachdidaktiken in der Frühen Bildung benötigt werden oder doch stärker auf einen ganzheitlichen, sozialpädagogisch geprägten Bildungsbegriff und damit auf eine eher allgemeine Didaktik gesetzt werden sollte, kann hier als Beispiel angeführt werden (vgl. Schelle/Friederich 2023).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass diese Impulse „von außen“, also insbesondere durch bildungs- und wirtschaftspolitische Entscheidungen und öffentliches Interesse, die Kindertagesbetreuung in den letzten 20 Jahren in einen Transformationsprozess versetzt haben – und sich die Kindheitspädagogik über die gegründeten Studiengänge erst disziplinar etablieren konnte. Die Kindheitspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaften ist dabei doppelt in gesellschaftliche Entwicklungen verwoben (vgl. Thole 2010, S. 59). Zum einen muss Kindheitspädagogik auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wie bildungs- und sozialpolitische Entscheidungen, gesellschaftlichen Strukturwandel oder Bevölkerungsentwicklung z. B. durch Flucht und Migration und familiäre Vielfalt, reagieren. Zum anderen ist sie gefordert, diese Veränderungen selbst mitzugestalten, in dem sie auf die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern aktiv Einfluss nimmt (vgl. Cloos 2020, S. 168). Perspektivisch betrachtet stellen sich angesichts dieser Verwobenheit besondere Herausforderungen für die noch junge Disziplin.

4. Perspektiven

Betrachtet man die „werdende“ Kindheitspädagogik und die damit verbundenen noch offenen Fragestellungen, lässt sich aus verschiedenen Gründen eine dynamische Suchbewegung innerhalb der Kindheitspädagogik als Disziplin erkennen.