

Zeitschriftenartikel

Begutachtet

Koordinator*in:Diana Lölsdorf HAW Hamburg, Deutschland **Redaktion**J.Georg Brandt HAW Hamburg, Deutschland **Erhalten:** 18. Februar 2026**Akzeptiert:** 25. Februar 2026**Publiziert:** 14. März 2026**Datenverfügbarkeit:**

Alle relevanten Daten befinden sich innerhalb der Veröffentlichung.

Interessenskonfliktstatement:

Die Autor:in erklärt, dass ihre Forschung ohne kommerzielle oder finanzielle Beziehungen durchgeführt wurde, die als potentielle Interessenskonflikte ausgelegt werden können.

Lizenz:

© Diana Lölsdorf

Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY SA 4.0).

**Empfohlene Zitierung:**

Diana Lölsdorf (2025) Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wo steht die Kindheitspädagogik heute? STANDPUNKT : SOZIAL 35 (2), 2025, Kindheitspädagogik – berufliche und berufspolitische Verortungen, S. 1-16.

DOI: <https://doi.org/10.15460/spsoz.2025.35.2.295>

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Wo steht die Kindheitspädagogik heute?

Diana Lölsdorf^{1*} 

1 Diana Lölsdorf, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg – HAW 

Abstract

Der Beitrag wirft Schlaglichter auf die Entstehungsgeschichte der Kindheitspädagogik als Profession mit eigenem Bachelorstudiengang sowie die Etablierung der Kindheitspädagogik innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit. Ergänzend werden aktuelle Daten zur beruflichen Positionierung von Kindheitspädagog*innen auf dem Arbeitsmarkt vorgestellt und die damit verbundenen Herausforderungen analysiert.

Schlagwörter: Kindheitspädagogik, Entstehungsgeschichte der Kindheitspädagogik, berufliche Verortung, Studiengang Kindheitspädagogik, Kinder- und Jugendarbeit, Arbeitsmarkt

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Wo steht die Kindheitspädagogik heute?

Diana Lölsdorf



Einleitung

Die Kindheitspädagogik etabliert sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten als eigenständiger akademischer Qualifikations- und Berufszweig im Feld der Kinder- und Jugendhilfe. Sie steht in erster Linie für den Versuch, Bildungs- und Betreuungsarbeit mit Kindern in der Tagesbetreuung zu professionalisieren und wissenschaftlich zu fundieren.

Die Gründung der ersten kindheitspädagogischen Studiengänge zu Beginn der 2000er-Jahre markierte eine bildungspolitische Zäsur. Angestoßen durch europäische Reformimpulse und die Ergebnisse der ersten PISA-Studie wurden in Deutschland erstmals akademische Ausbildungswege für frühpädagogische Fachkräfte geschaffen, die den Anspruch einer Qualitätssteigerung der Bildungsarbeit im frühen Kindesalter verfolgten. Mit diesen Erwartungen war die Hoffnung auf eine strukturelle Aufwertung des Berufsfeldes verbunden – inhaltlich, institutionell und materiell.

Zwanzig Jahre später lässt sich eine ambivalente Bilanz ziehen. Einerseits haben sich die Studiengänge konsolidiert, eine kindheitspädagogische Forschungslandschaft ist entstanden, und Absolventinnen sind zunehmend in vielfältigen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe tätig. Andererseits bleiben zentrale Fragen der Professionalisierung ungelöst: Die Einbindung der Kindheitspädagoginnen in tarifliche Strukturen erfolgt häufig ohne Berücksichtigung des akademischen Niveaus, Karrierewege sind nur begrenzt vorhanden, und das Verhältnis zu benachbarten Professionen wie der Sozialpädagogik oder der Erziehungswissenschaft ist weiterhin von Überschneidungen und Abgrenzungsproblemen geprägt.

Der vorliegende Beitrag zeichnet die Entwicklung der Kindheitspädagogik von der Entstehung erster Studiengänge bis zur aktuellen beruflichen Situation ihrer Absolventinnen nach. Im ersten Teil werden die historischen und politischen Rahmenbedingungen der Akademisierung dargestellt und der Frage nachgegangen, inwieweit sich ein eigenständiger Berufsstand herausgebildet hat. Darauf aufbauend werden die zentralen kindheitspädagogischen Arbeitsfelder beschrieben und die berufliche Situation von Absolventinnen beleuchtet. Ein Schwerpunkt liegt anschließend auf der tariflichen Einbindung von Kindheitspädagog*innen, die für Anerkennung, Vergütung und Verbleib im Berufsfeld von entscheidender Bedeutung ist. Abschließend wird der Blick auf die aktuelle Lage auf dem Arbeitsmarkt gerichtet, um Perspektiven und Herausforderungen für die weitere Professionalisierung zu diskutieren.

Entstehung des Berufsstandes

Früh- und kindheitspädagogische Fragestellungen wurden in den sozialpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen lange Zeit nur am Rande diskutiert. Von einer vertieften Bearbeitung und Verbreitung dieser Thematiken kann aber keine Rede sein (König et al. 2024, 256), ganz im Gegenteil wurde akademisches Wissen in Bereich der Früh- und Kindheitspädagogik für nicht nötig befunden. Es wurde befürchtet, dass es die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte, die damals noch als Kindergärtnerinnen firmierten, zu sehr verkopfen würde (Rißmann 2021, 81). Rund um die Jahrtausendwende jedoch wendete sich das Blatt, eingeläutet durch die 1996 von den EU-Länder vorgenommene Selbstverpflichtung zur Einhaltung von Mindeststandards in Kinderbetreuungseinrichtungen. Diese beinhaltete u.a. das Vorhaben innerhalb von zehn Jahren, für pädagogische Fachkräfte und Einrichtungsleitungen einen Bachelorabschluss sowie für Zweit- und Hilfskräfte eine Ausbildung und praktische Erfahrungen anzustreben (Rißmann 2021, 83). Hierdurch geriet Deutschland unter Reformdruck, der sich nach den schlechten Ergebnissen der ersten Pisa-Studie Anfang der 2000er Jahre noch einmal verstärkte (König et al. 2024, 256). In einer Modellförderung wurden daher 2004 die ersten kindheitspädagogischen Studiengänge aus der Taufe gehoben, in den darauffolgenden Jahren kamen weitere hinzu. An diesen Akademisierungsprozess wurden verschiedene Erwartungen geknüpft. Vor allem sollte die Bildungsarbeit in der frühen Kindheit eine Qualitätssteigerung erfahren, verbunden mit intensiveren Forschungen innerhalb dieses Themenfeldes. Weiter erhoffte man sich eine positive Entwicklung des Arbeitsfeldes hinsichtlich einer höheren Wertschätzung in Form von besserer Vergütung und erhöhtem Sozialprestige sowie der Schaffung von Aufstiegschancen, längerer Verbleibdauer im Beruf und einer Steigerung des Männeranteils (Rißmann 2021, 86).

Mittlerweile existieren Studiengänge der Früh- und Kindheitspädagogik seit 20 Jahren. Nach einem zunächst zügigen Ausbau befinden wir uns mittlerweile in einer Konsolidierungsphase. Aktuell gibt es laut WiFF-Studiendatenbank 102 kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und 42 Masterstudiengänge, die teilweise berufsbegleitend, dual und/oder als Fernstudium angeboten werden (s. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank>). Dementsprechend hat sich die Zahl der Kindheitspädagog*innen in Kindertageseinrichtungen deutlich erhöht. Arbeiteten 2012 lediglich 1.017 Kindheitspädagog*innen in der Kita, waren es 2022 bereits 10.841 Personen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, 121).

Einige Jahre nachdem die ersten Absolvent*innen ihr Studium erfolgreich abgeschlossen hatten, empfahl die Jugend- und Familienministerkonferenz 2011 die Einführung einer einheitlichen Berufsbezeichnung für akademisch ausgebildete frühpädagogische Fachkräfte. Dies mündete 2014 in der staatlichen Anerkennung für Kindheitspädagog*innen, die mittlerweile in 14 von 16 Bundesländern eingeführt wurde. Die staatliche Anerkennung für Kindheitspädagog*innen er-

teilt das Mandat zur Ausübung einer Tätigkeit und steht somit für das Bestreben, die fachliche Eignung und Professionalität von Absolvent*innen mithilfe festgelegter Mindeststandards zu sichern (Krasteva; Stadler 2022, 3).

Auf Ausbildungsseite beschloss der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2022 ein Kerncurriculum „Kindheitspädagogik“, das Hochschulen und Universitäten eine Orientierung bieten soll, kindheitspädagogische Studiengänge bei aller individuellen Ausgestaltung auf eine gemeinsame Basis zu stellen, die einen Fokus auf die Erziehungswissenschaften vorsieht, aber auch andere Disziplinen wie die Psychologie und die Soziologie nicht außen vorlässt (Studiengangstag 2022).

Bereits 2015 hatte der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit sich auf ein Berufsprofil für Kindheitspädagog*innen geeinigt, das deren vielfältige Einsatzmöglichkeiten feststellt (Studiengangstag 2015). Zusammengefasst werden können diese als Orte der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder und Jugendliche sowie deren Familien. Aber auch Unterstützungsdienste und Interessenvertretungen sind mögliche Arbeitsbereiche (Friedrich; Schelle 2024, 225). Jannes Boekhoff, der Vorsitzende des Deutschen Berufsverbandes für Kindheitspädagogik e.V. (DeBeKi) konstatiert, dass die Studiengänge einen dementsprechenden Entwicklungsprozess durchgemacht haben. Die Bildung von Kindern ist nicht mehr der alleinige Fokus, stattdessen kamen im Laufe der Zeit Kindheit, Familie, das soziale Umfeld, Netzwerkarbeit und natürlich auch Steuerungsaspekte als Themen hinzu (Boekhoff 2024, 9).

Wie aufgezeigt wurde, hat der Beruf der Kindheitspädagog*innen in den ersten zwanzig Jahren seines Bestehens einige Etappen durchlaufen, die ihn inhaltlich ausdifferenziert und formal gestärkt haben. Dies hat zwar in ersten Schritten zu einer höheren Bekanntheit des Berufsstandes geführt, dessen Etablierung hinkt allerdings deutlich hinterher.

Etablierung des Berufsstandes?

Beim Aufbau der Studiengänge kamen die Impulse aus den Hochschulen, nicht aus der Politik. Es gab den politischen Willen, Bildung für Kinder anzubieten, nicht jedoch, das frühkindliche Bildungssystem zu qualifizieren. Bis heute zeigt die politische Willensbildung deutlich, dass eine Qualitätssteigerung durch Qualifizierungsmaßnahmen auf Hochschulebene zu vernachlässigen ist. Nach wie vor gilt die fachschulische Qualifizierung als völlig angemessene Form der Qualifizierung für die Fachkräfte – jedenfalls in den Handlungsfeldern für Kinder bis zum Schuleintritt. (Dittrich 2024, 105). Daraus ergibt sich insbesondere für diese Handlungsfelder eine verzwickte Situation.

Einerseits kann auf alle Fälle konstatiert werden, dass die meisten kindheitspädagogischen Studiengänge, die sich zwischenzeitlich gefestigt haben bzw. neu ins Leben gerufen wurden, in Verbindung mit einer beeindruckenden Ausdifferenzierung einer eigenständigen kindheitspä-

dagogischen Forschungslandschaft und einer sich ausdifferenzierenden „Produktion“ eigenen wissenschaftlich fundierten Nachwuchses gerade die ‚Bildungsschlagseite‘ gut bedienen (Sell 2024, 289). Damit hat sich die Akademisierung als Studienprofil durchgesetzt. Der Wert wissenschaftsbasierten kindheitspädagogischen Wissens auf den unterschiedlichen Ebenen der Kinder- und Jugendhilfe wird aber nur verhalten wahrgenommen und vor allem selten mit entsprechenden Funktionsstellen und monetären Entlohnungen honoriert (s. ‚Tarifliche Einbindung‘ in diesem Beitrag).

Stattdessen ist eine Konkurrenzsituation im deutschen Bildungssystem zwischen höherer Berufsbildung (Fachschulausbildung Erzieher*innen) und Bachelorstudium (Kindheitspädagogik, aber auch Sozialpädagogik/Soziale Arbeit und Erziehungswissenschaft etc.) entstanden, die seit 2013 auf gleichem Qualifikationsniveau (DQR 6) liegen (König et al. 2024, 257). Diese Konkurrenzsituation kommt dahingehend negativ zum Tragen, als dass sich das kindheitspädagogische Studium in der Berufspraxis als alternativer Zugang zur Position als pädagogische Fachkraft erweist, für bereits beruflich Qualifizierte allerdings keine weitere Attraktivität aufweist (König et al. 2024, 263).

Von einer mittelfristig anvisierten Teilakademisierung mit ein bis zwei Kindheitspädagog*innen pro Kita (Schneider 2017, 14) kann daher auch heute noch kaum noch die Rede sein, insbesondere wenn man einen Blick auf Verbleibstudien von Kindheitspädagog*innen wirft (s. ‚Berufliche Situation von Absolvent*innen der Kindheitspädagogik‘ in diesem Beitrag). Blickt man exemplarisch auf die Berufe in der Kindertagesbetreuung, ist festzustellen, dass der Akademisierungsprozess nicht nur schleppend vorangeht, unter dem Deckmantel des Fachkräftebedarfs droht auch die Gefahr, hinter das bislang Erreichte zurückzufallen. So legte die KMK einen Entwurf zur Einführung eines Qualifikationsprofils ‚Fachassistentin frühe Bildung und Erziehung‘ vor, dass ein DQR-Niveau 4 statt wie bisher 6 vorsieht (Fuchs-Rechlin 2021, 29).

Kindheitspädagogische Arbeitsfelder

Grundsätzlich ist die Kindheitspädagogik eine sich neu etablierende Profession. Der Begriff Profession steht für Berufe, die *durch Interaktionen mit ihren Klient*innen deren Krisen, die sich auf zentrale gesellschaftliche Werte beziehen, bearbeiten, wie z.B. die Wiederherstellung von Gesundheit oder Anregung von Bildung, sozialer Teilhabe und Inklusion* (Helsper 2021). *Diese Tätigkeit ist in hohem Maße von den Bedarfen und Eigenschaften, aber auch der Mitwirkung der Klient*innen, deren Situation und dem Kontext abhängig und daher nicht mithilfe von Handlungsrezepten oder Bürokratie möglich. Sie erfordert zwingend Individuen, die in der Lage sind, situativ und flexibel auf die jeweiligen Klient*innen einzugehen, mit ihnen gemeinsam Lösungswege zu finden und zu erproben und auch den Erfolg der Zusammenarbeit einzuschätzen - also professionell zu handeln* (ebd.) (Friedrich; Schelle 2024: 220).

Die Profession der Kindheitspädagogik trifft auf Professionen und Berufsgruppen, die sich im deutschen Sozialsystem bereits etabliert haben und daraus folgend die Zuständigkeit für bestimmte Tätigkeiten und Problemstellungen für sich beanspruchen. Dazu gehören sowohl die Erzieher*innen als auch die Sozialarbeiter*innen bzw. Sozialpädagog*innen. Nichtsdestotrotz verfügt die kindheitspädagogische Profession über spezifisches Wissen und Fertigkeiten, aufgrund derer eine Eingrenzung auf bestimmte soziale und pädagogische Arbeitsfelder erfolgen kann. Einige Arbeitsfelder, wie die Kindertagesbetreuung, können der Kindheitspädagogik spontan zugeordnet werden, da die Wissensbasis offensichtlich darauf hindeutet. Bei anderen Arbeitsfeldern wie der Frühförderung oder dem Jugendamt ist die Zuordnung zur Kindheitspädagogik nicht so offensichtlich, auch wenn sie bei näherer Betrachtung der Studieninhalte gerechtfertigt ist. Hier sollte in den kommenden Jahren eine zunehmende Inanspruchnahme durch Kindheitspädagog*innen stattfinden. Insgesamt ist zu beobachten, dass die Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik sich sukzessive ausweiten, gleichzeitig aber unzureichend geklärt ist, welche Arbeitsfelder exklusiv für die Berufsgruppe der Kindheitspädagog_innen vorzusehen sind (Rißmann 2021: 88). So werden z.B. im Grunde klassische Arbeitsfelder der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit wie die Offene Kinder- und Jugendarbeit oder auch die Schulsozialarbeit zunehmend auch von Kindheitspädagog*innen besetzt (Friedrich; Schelle 2024).

Auch der Studiengangtag Pädagogik der Kindheit (2015) stellt die Kindheitspädagogik in seinem „Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ breit auf, indem allgemein Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe sowie des Bildungs- und Gesundheitswesens als Arbeitsorte für Kindheitspädagog*innen eröffnet werden. Während als Kernhandlungsfelder Kindertageseinrichtungen (Krippe, Kindergarten, Hort), Ganztagschulen, die Familienbildung und -beratung sowie der Kinderschutz benannt sind, werden in dem Berufsprofil auch Schnittstellen zwischen Familie, Schule und Kultur als relevante Arbeitsbereiche für Kindheitspädagog*innen beschrieben. Hinzu kommt, dass Kindheitspädagog*innen mit ihrer Expertise nicht nur als durchführende Akteur*innen in der direkten pädagogischen Arbeit, sondern auch als beratend, vernetzend, entwickelnd und koordinierend auf Träger- und Verbandsebene eingesetzt werden können.

Berufliche Situation von Absolvent*innen der Kindheitspädagogik

Wie sich diese theoretischen Überlegungen auf Basis des Berufsprofils und der Studieninhalte kindheitspädagogischer Studiengänge in die gelebte Praxis von Kindheitspädagog*innen übersetzen, soll in den nächsten Abschnitten beleuchtet werden. Dabei liegt der Fokus zunächst auf dem kindheitspädagogischen Kernhandlungsfeld der Kindertagesbetreuung, auch weil die Einmündung von Kindheitspädagog*innen im Arbeitsmarkt oftmals in diesem Bereich erfolgt. Im An-

schluss wird der Blick auf das gesamte kindheitspädagogische Feld geweitet und sowohl die Anzahl von Kindheitspädagog*innen im Bereich frühkindliche Bildung als auch in anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe mit einigen quantitativen Daten unterlegt.

Mit der Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge war, wie bereits beschrieben vor allem die Absicht verbunden, dass Absolvent*innen in Kindertageseinrichtungen tätig werden und dort die Praxis weiterqualifizieren. Dieses Arbeitsfeld scheint langfristig aber nur bedingt attraktiv für akademisch ausgebildete Fachkräfte, da es an inhaltlich profilierten Stellenausschreibungen sowie adäquat dotierten Stellen fehlt (Weltzien 2024: 309). Obwohl es laut Jannes Boekhoff (2024: 309) langsam zu einer Debatte um Fachkarrieren in der Kindertagesbetreuung kommt, auch um Leitungskräfte dauerhaft zu entlasten, bleibt die inhaltliche und finanzielle Ausgestaltung solcher Stellen vorerst weitestgehend aus. Stattdessen zeigen Träger laut Altermann und Holmgaard selten explizite Bemühungen, verstärkt Fachkräfte mit einem akademischen Abschluss anzuwerben, vermutlich auch weil sie keine ausreichenden Refinanzierungsmöglichkeiten für Personal auf akademischem Niveau sehen (Altermann; Holmgaard 2016, nach Reißmann 2021: 87). Gleichzeitig werden die gewachsenen gesellschaftlichen Anforderungen z.B. durch die OECD verbalisiert. Diese sieht die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte mittlerweile häufig vergleichbar mit denjenigen für Grundschullehrkräfte und fordert die Anhebung der Qualifikationsanforderungen zumindest bei einem Teil des Personals (Reißmann 2021: 88). Daraus ergibt sich eine ambivalente Situation für Kindheitspädagog*innen in der Kindertagesbetreuung, deren Wissen zwar grundsätzlich benötigt, aber nicht angemessen (monetär) anerkannt wird.

Nach dem Abschluss des Studiums starten ca. 70 Prozent der Kindheitspädagog*innen ihre berufliche Laufbahn in der Kindertagesbetreuung (Fuchs-Rechlin; Züchner 2018). Grundsätzlich gibt es, wie im vorigen Abschnitt beschrieben, selten konkrete Ausschreibungen für Kindheitspädagoginnen, so dass diese sich aus ihrem individuellen Berufsverständnis und ihren bisherigen Erfahrungen heraus auf Stellenangebote bewerben müssen. Die Zuordnung zum Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung fällt vielen Berufseinsteiger*innen leicht, da dieses Arbeitsfeld im Studium und über studienbegleitete Praxisphasen häufig besonders gut erkundet und in den Fokus genommen wurde. Sie finden dort aufgrund des aktuellen Fachkräftemangels in Kindertagesstätten oftmals positive Rahmenbedingungen vor und treffen überwiegend auf Arbeitgeber, die ihren Abschluss dahingehend anerkennen, dass ihnen Reflexionsvermögen, breites Fachwissen, konzeptionell-strategische Fähigkeiten, hohe Selbständigkeit und weitere positive Fähigkeiten und Kenntnisse zugeschrieben werden (Cloos 2024, 61f). Die Einmündung erfolgt in der Regel als Fachkraft im Gruppendienst, auch da sich viele Absolvent*innen der Kindheitspädagogik zwar grundsätzlich eine Leitungstätigkeit vorstellen können, aber zuerst einige Jahre Berufserfahrung sammeln möchten (Altermann et al. 2015, 34). Die Möglichkeit, im Arbeitsfeld Kita nach einiger Berufserfahrung eine Leitungsposition zu übernehmen, besteht und ist daher ebenfalls ein Grund

für die Arbeitsplatzwahl. Leitungsstellen werden von vielen Trägern im Allgemeinen häufiger mit akademisch-pädagogisch ausgebildeten Personen besetzt, da diese den Anforderungen an die Leitungsrolle voll entsprechen. Vertieftes Fachwissen, ein wissenschaftlicher Hintergrund, ein anderer Sprachstil und eine andere, stärker wissensbasierte Begründung des eigenen Handelns sind Vorzüge, die Kindheitspädagog*innen für eine Leitungsposition vorzuweisen haben (Altermann et al. 2015, 36). In anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe ist dieser Aufstieg für Kindheitspädagog*innen seltener möglich, evtl. weil hier eher das Qualifikationsprofil von Sozialpädagog*innen /Sozialarbeiter*innen gefordert wird oder Unsicherheiten bezüglich des Qualifikationsprofils des immer noch relativ neuen Berufsbildes der Kindheitspädagog*innen bestehen (Fuchs-Rechlin; Müller 2018, 33).

Mittel- und langfristig sinkt die Anzahl der Kindheitspädagog*innen im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung, sowohl in Bezug auf die pädagogische Arbeit im Gruppendienst als auch in Leitungspositionen. Eine Verbleibstudie von Fuchs-Rechlin und Züchner aus dem Jahr 2018 ergab, dass unter den befragten Kindheitspädagoginnen eine Abnahme des Anteils der in den Kindertageseinrichtungen Beschäftigten um sieben bis 14 Prozentpunkte besteht. Insbesondere Arbeitsfelder jenseits der Kinder- und Jugendhilfe wurden als neue Tätigkeitsfelder angegeben (Züchner et.al. 2018, 18). Die Autorengruppe Fachkräftebarometer zeichnet 2019 ein ähnliches Bild (zitiert nach Reißmann 2021, 87f): *Der Anteil der Absolventinnen mit Hochschulabschluss im Feld sinkt nach 5 Jahren Berufstätigkeit auf 61 % (mit vorheriger Fachschulausbildung) bzw. 54 % (ohne vorherige Fachschulausbildung), was auf eine ungenügende Passung sowie einen Mangel an Karriereperspektiven hindeutet.*

Was sind die Gründe für die Unzufriedenheit von Kindheitspädagog*innen im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung und die daraus resultierende Abwanderung? Hier sind vor allem die im Vergleich geringe Bezahlung und die eingeschränkten Gestaltungsmöglichkeiten zu nennen, die Kindheitspädagog*innen belasten und dazu bewegen, sich in anderen Arbeitsfeldern zu verorten. In der Verbleibsstudie von Fuchs-Rechlin und Züchner gaben nahezu zwei Drittel der befragten Kindheitspädagog*innen an, in den ersten Jahren nach dem Studium ein Einkommen zu erzielen, dass der tariflichen Eingruppierung eine „Tätigkeit als Erzieherin bzw. Erzieher“ entspricht. Über alle Erhebungszeitpunkte wurden angestellte Absolvent*innen in Kindertageseinrichtungen zum einen niedriger eingestuft als Absolvent*innen in anderen Arbeitsfeldern. Zum anderen fand eine Eingruppierung zumeist unterhalb der Ebene für akademisch qualifizierte Personen statt, obwohl die entsprechende Qualifizierung bei Kindheitspädagog*innen vorliegt (Züchner et al. 2018).

Doch nicht nur die niedrige Bezahlung, die immer auch das Ausmaß der gesellschaftlichen Anerkennung widerspiegelt, führt zu Abwanderungen von Kindheitspädagog*innen aus dem Arbeitsbereich Kindertagesstätte. Auch die mangelnden Möglichkeiten, gestaltend tätig zu werden, führen zu Unzufriedenheiten. Kindheitspädagog*innen haben oftmals den Wunsch, mehr Verantwortung zu übernehmen, beratend, planerisch und gestaltend aktiv zu werden, konzeptionell

und innovierend zu arbeiten. Mit der reinen Gruppenarbeit in Kitas fühlen sie sich oft unterfordert (Altermann et al. 2015, 34f; Müller et al. 2018, 40).

Eine strukturelle und konzeptionelle Öffnung des Feldes für akademisch Qualifizierte, die z.B. über die Akzeptanz und (finanzielle) Wertschätzung von multiprofessionellen Teams mit einschlägig hochqualifizierten Fachkräften erfolgen könnte, wäre ein wichtiger Schritt, um der Abwanderung von Kindheitspädagog*innen aus dem Arbeitsfeld Kita entgegenzuwirken (Jung et al. 2024, 13).

Tarifliche Einbindung

Der Arbeitsmarkt im Sozial- und Erziehungswesen ist durch seine öffentliche Finanzierung geprägt und durch Arbeitgeber, die nicht gewinnorientiert arbeiten. Dementsprechend ist der Umfang der Arbeitsstellen in diesem Segment aber auch die Gehaltsspannen vor allem von politischen Entscheidungen und entsprechender Ressourcenzuweisung abhängig. Der Arbeitsmarkt für soziale Berufe ist in hohem Maße durch tarifliche Regelungen bestimmt, weitestgehend unabhängig von der Trägerschaft. Die Gehälter im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, fallen insbesondere für studierte Fachkräfte, nach wie vor geringer aus als in Berufen, die formal vergleichbare Berufsabschlüsse voraussetzen (Züchner et al. 2018, 13f).

Woran liegt das? Ein Blick in die entsprechenden Tarifverträge zum Sozial- und Erziehungsdienst (unabhängig ob TVöD oder TV-L) zeigt, dass der Beruf der Kindheitspädagogin/des Kindheitspädagogen nicht explizit vorkommt. Die Logik des Tarifsystems basiert auf Tätigkeiten und deren Beschreibungen, nicht auf Bildungsabschlüssen. In der Tarifgruppierung ist die Qualifikation als Kindheitspädagog*in kein Tätigkeitsmerkmal, damit ist es das gleiche, wie das der Erzieher*in. Teilweise werden Kindheitspädagog*innen sogar als ‚anders ausgebildete Beschäftigte‘ angesehen und dementsprechend als ‚sonstige Beschäftigte‘ eingruppiert, so die GEW (Sell 2024, 292). Auch wenn die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen insgesamt im Gehaltsgefüge unter dem konkurrierenden Bereiche liegen, so ist dies für akademisierte Fachkräfte, die bisher in den Tarifverträgen des öffentlichen Dienstes in Deutschland keine Anerkennung erfahren, besonders schwierig und fördert die Abwanderung in andere Tätigkeitsfelder (Rißmann 2021, 89).

Deswegen ist es wichtig Tätigkeitsmerkmale auszudifferenzieren und ein Qualifikationssystem insbesondere in fröhpädagogischen Feldern zu unterstützen, in dem sich Studium aber auch Weiterbildungen lohnen und Zugangsanreize geschaffen werden (Stieve; Dreyer 2015). Ute Lohrentz sagt dazu: *Es ist sinnvoll, Kompetenzprofile sichtbarer zu machen, die auch zu einer anderen Eingruppierung führen, entsprechend der Sozialarbeiter*innen mit Fallverantwortung, Fallberatung oder auch Leitung; die Arbeit an Tätigkeitsmerkmalen ist mühsam, aber sie lohnt, weil der Beruf abgrenzbarer wird.* (Lohrentz 2024, 115)

Die Aussichten sind allerdings zumindest kurz- und mittelfristig nicht rosig. Die Akademisierung der frühkindlichen Bildung hat mit 20 Jahren eine vergleichsweise kurze Geschichte und die Auswirkungen im Arbeitsfeld sind zu gering, als dass man sich veranlasst sieht, eine spezielle Tarifnorm für Kindheitspädagog*innen zu vereinbaren. Die GEW hat zwar eine Eingruppierung von Kindheitspädagog*innen in das Tätigkeitsmerkmal herausgehobene Tätigkeit gefordert, fand damit aber keinen Zuspruch, auch nicht durch die Dienstleistungsgewerkschaft ver.di (Sell 2024, 292). Dies liegt mit Blick auf ver.di sicher auch daran, dass die Zahl der dort vertretenen Erzieher*innen um ein vielfaches größer als die der Kindheitspädagog*innen. Letztere müssten ihre Forderungen bestimmter unterbringen und für eine Lösung werben, die auch für andere Berufsgruppen des Sozial- und Erziehungsdienstes attraktiv und unterstützenswert scheint.

Kindheitspädagog*innen auf dem Arbeitsmarkt

Eine Pressemitteilung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (wiff) aus dem Jahr 2020 stellt dar, dass insgesamt rund 18.000 Personen ein kindheitspädagogisches Studium erfolgreich absolviert hatten. Das Jahr 2018 galt bis zu diesem Zeitpunkt als abschlussstärkstes Jahr mit 2.612 Absolvent*innen, eine Steigerung der Abschlusszahlen in den Folgejahren wurde vom wiff nicht erwartet, da der Ausbau kindheitspädagogischer Studiengänge stagnierte. So könnte man bei einer fortlaufenden Entwicklung im Jahr 2025 von über 30.000 Kindheitspädagog*innen auf dem Arbeitsmarkt ausgehen.

Trotz der im vorigen Abschnitt beschriebenen Unzufriedenheiten mit der Arbeit in Kindertagesstätten und entsprechendem Abwanderungsverhalten von Kindheitspädagog*innen stellt der Arbeitsbereich Kita ein zentrales Arbeitsfeld von Kindheitspädagog*innen dar. Die Anzahl der beschäftigten Kindheitspädagog*innen in Kindertagesstätten ist in den letzten Jahren parallel zum Anstieg der Abschlüsse kontinuierlich gestiegen. Während 2012 gerade einmal 1010 Kindheitspädagog*innen in Kindertagesstätten arbeiteten, waren es 2022 bereits 10.755. Das entspricht einem Gesamtanteil am Kita-Personal von etwas mehr als 1,5%, denn den Kindheitspädagoginnen stehen u. a. rund 461.100 Personen mit einer Ausbildung als Erzieher*in und 19.000 Personen aus der Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik gegenüber. Gemeinsam mit den Sozialarbeiter*innen stellen die Kindheitspädagog*innen einen Anteil von 6% an einschlägig akademisch qualifiziertem Personal in Kindertagesstätten (Fachkräftebarometer 2023). Dabei ist interessant, dass diese Personengruppe überproportional häufig Leitungspositionen einnimmt. So sind knapp 20% aller Kindheitspädagog*innen in Kindertagesstätten als Leitungskräfte tätig. Das sind zum einen zwar nur 5% aller Leitungskräfte, zum anderen ist ihr Anteil am Leitungspersonal aber deutlich höher als am gesamten Kita-Personal (Fuchs-Rechlin; Hartwich 2024: 23)

In anderen Arbeitsfeldern sind Kindheitspädagoginnen ebenfalls vertreten. Hier ist ihre Anzahl aber noch geringer und die vorliegenden Zahlen sind weniger differenziert. Im Gespräch über Steu-

erung, Zugänge, Positionierungen und Anerkennung in beruflichen Feldern konstatieren Jannes Boekhoff, Ralf Haderlein, Norbert Hocke und Xenia Roth diverse Arbeitsfelder in der Kinder- und Jugendhilfe außerhalb der klassischen frühkindlichen Bildung und Betreuung, in denen Kindheitspädagog*innen Fuß gefasst haben. So kommen für sie Funktionsstellen, wie in der Fachberatung in Frage, aber auch Familienzentren und andere Stellen, in denen die Familie systemischer in den Fokus genommen wird. Kindheitspädagog*innen erarbeiten sich oftmals ihre Arbeitsfelder selbst, versuchen sich in Ermangelung einer offiziellen Entwicklung der Arbeitsfelder in Bezug auf ihre Profession durchzusetzen und durchzuboxen (Weltzien; Jung 2024). Hier bei stehen sie einigen Herausforderungen bei der Abgrenzung zu anderen Professionen, vor allem der der Erzieher*innen und der Sozialarbeiter*innen und der Sichtbarmachung der eigenen Profession gegenüber.

Laut Statistischem Bundesamt waren 2020 1.550 Kindeheitspädagog*innen in Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, ausgenommen Tageseinrichtungen für Kinder, tätig; davon 316 Männer und 1.234 Frauen. In Hamburg machen die Kindheitspädagog*innen in diesen Arbeitsfeldern einen Anteil von 1,1% am Gesamtpersonal aus (Statistisches Bundesamt 2022). Meiner-Teubner konkretisiert anhand von Daten des Statistischen Bundesamtes: *Im Jahr 2020/21 waren 43% der Kindheitspädagog*innen in den weiteren Arbeitsfeldern im Aufgabenbereich der Heimerziehung tätig, 16% in den ambulanten Hilfen zur Erziehung, 13% in der Kinder- und Jugendarbeit, jeweils 5% in der Jugendsozialarbeit und der Betreuung von Menschen mit Behinderung. Von jeweils 3% lag der Aufgabenbereich in der Erziehungs-/Familienberatung (§28 SGB VIII) und der Förderung der Erziehung in der Familie sowie im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD). 2% waren im Bereich Leitung/Geschäftsführung tätig und weitere 2% waren als Fachberatung angestellt. 7% führten sonstige Aufgabenbereiche in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe außerhalb der Kindertagesbetreuung aus* (Meiner-Teubner, 2024: 239).

Fazit/Ausblick

Zwanzig Jahre nach der Einführung der ersten kindheitspädagogischen Studiengänge lässt sich feststellen, dass sich die Kindheitspädagogik in Deutschland als akademische Disziplin etabliert, als Profession jedoch noch nicht vollständig konsolidiert hat. Die Studiengänge sind curricular gefestigt und wissenschaftlich verankert, die Absolvent*innen prägen zunehmend die pädagogische Praxis mit, vor allem in Kindertagesstätten aber auch in weiteren Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Dennoch bleibt der Beruf in gesellschaftlicher und struktureller Hinsicht in einer Übergangsphase: Die tarifliche Einordnung, die begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten sowie die fehlende institutionelle Verankerung spezifischer Tätigkeitsprofile vor allem im frühpädagogischen Bereich verhindern bislang eine umfassende Anerkennung des akademischen Qualifikationsniveaus.

Diese Diskrepanz zwischen den Erwartungen an die Akademisierung und den tatsächlichen Beschäftigungsbedingungen führt nicht selten zu Unzufriedenheit und beruflicher Abwanderung aus dem ursprünglichen als Kerngebiet der Kindheitspädagogik ausgewiesenem Feld der Kindertagesbetreuung. Sie verweist zugleich auf ein tieferliegendes Problem der Sozial- und Bildungsberufe insgesamt: Die systemrelevante, aber überwiegend weiblich geprägte Sorge- und Bildungsarbeit wird gesellschaftlich geschätzt, strukturell und materiell jedoch weiterhin unzureichend honoriert. Ohne eine entsprechende tarifliche und institutionelle Anpassung droht die Gefahr, dass der akademische Mehrwert der Kindheitspädagogik in der Praxis nicht wirksam werden kann.

Für die Kindheitspädagogik ist daher entscheidend, dass Politik, Träger und Gewerkschaften gemeinsame Strategien entwickeln, um Qualifikationsprofile sichtbar zu machen, Tätigkeitsmerkmale differenziert zu beschreiben und die Vergütungsstrukturen an das akademische Niveau anzupassen. Darüber hinaus bedarf es einer stärkeren Verankerung kindheitspädagogischer Expertise in Steuerungs-, Beratungs- und Entwicklungsfunktionen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere im Bereich der Kindertagesbetreuung, um das vorhandene Wissen systematisch für Qualitätsentwicklungsprozesse zu nutzen.

Auch die Hochschulen sind gefordert, den Transfer zwischen Forschung und Praxis weiter zu stärken und die berufliche Anschlussfähigkeit ihrer Studiengänge zu sichern. Verbleibs- und Wirkungsstudien können dabei wichtige Hinweise darauf liefern, welche strukturellen und organisatorischen Bedingungen notwendig sind, um den Beruf langfristig attraktiv zu gestalten.

Die Kindheitspädagogik steht damit exemplarisch für einen zentralen Aushandlungsprozess in der Sozialen Arbeit: den zwischen akademischer Qualifizierung, beruflicher Praxis und gesellschaftlicher Anerkennung. Ihre weitere Entwicklung wird ein Gradmesser dafür sein, in welchem Maße es gelingt, Bildung und Betreuung im frühen Kindesalter nicht nur qualitativ, sondern auch professionell und strukturell auf eine neue Stufe zu heben.

Literatur

Altermann, André / Holmgaard, Marie / Klaudy, Elke Katharina / Stöbe-Blossey, Sybille (2015): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 25. München: Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023) Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Bielefeld: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023) Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Bielefeld: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Boekhoff, Jannes (2024): Redebeitrag in der Diskussionsrunde „Kindheitspädagogische Profession und ihr Können“. In: Cloos, Peter; Jung, Edit; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 300-318

Cloos, Peter (2024) Kindheitspädagog*innen im Spiegel der Forschung. In: Cloos, Peter; Jung, Edit; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 53-71

Dittrich, Irene (2024) Redebeitrag in der Diskussionsrunde „Kindheitspädagogische Profession und ihr Können“. In: Cloos, Peter; Jung, Edit; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 102-122

Friedrich, Tina; Schelle, Regina (2024) Kindheitspädagogik als Praxisfeld – eine Suchbewegung. In: Cloos, Peter; Jung, Edit; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 218-233

Fuchs-Rechlin; Müller, Sylvia (2018) Vertikale Aufstiege in den ersten Berufsjahren. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.) Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München. 24-33

Fuchs-Rechlin, Kirsten (2021) Soziale Berufe – Systemrelevant! Soziale Berufe – Anerkannt? Schlaglichter auf den Arbeitsmarkt der Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufe. In: Fischer, Jörg; Graßhoff Gunther (Hrsg.) Fachkräfte! Mangel Die Situation des Personals in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa. 23-32

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (2018) Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München.

Fuchs-Rechlin; Hartwich, Pascal (2024) Konsolidiert – Homogenisiert – Pluralisiert. Schlaglichter auf Entwicklungstrends kindheitspädagogischer Studiengänge. In: Cloos, Peter; Jung, Edit; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 22-38

Jung, Edit; Stieve, Claus; Cloos, Peter; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (2024) 20 Jahre Akademisierungsprojekt der Kindheitspädagogik. Ein Blick zurück und nach vorne. In: Cloos, Peter; Jung, Edit; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 7-21

König, Anke; Becker, Karsten; Kroher, Martina; Wellmeyer, Linda (2024) Bildungsmobilität und beruflich Qualifizierte im Fokus. Ambivalenzen des kindheitspädagogischen Projekts. In: Cloos, Peter; Jung, Edit; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 255-267

Krasteva, Samanta; Stadler, Katharina (2022) Sozialberufliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen- eine Analyse bundeslandspezifischer Regelungen. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)

Lohrentz, Ute (2024) Redebeitrag in der Diskussionsrunde „Kindheitspädagogische Profession und ihr Können“. In: Cloos, Peter; Jung, Edita; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 102-122

Meiner-Teubner, Christiane (2024) Kindheitspädagog*innen in der beruflichen Praxis. In: Cloos, Peter; Jung, Edita; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 234-254

Müller, Sylvia; Theisen, Christiane; Fuchs-Rechlin, Kirsten (2018) Kontinuität und Diskontinuität in den ersten Berufsjahren. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München. 34-41

Rißmann, Manuela (2021) Hochschulabsolvent_innen in der frühkindlichen Bildung. Der steinige Weg der Anerkennung. In: Fischer, Jörg; Graßhoff Gunther (Hrsg.) Fachkräfte! Mangel Die Situation des Personals in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa. 80-92

Schneider, Helga (2017) Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Arbeitsfeld Kita. Eine Information für Anstellungsträger. Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V.

Sell, Stefan (2024) Berufspolitische Dimension(en) des kindheitspädagogischen Projekts. In: Cloos, Peter; Jung, Edita; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 285-299

Statistisches Bundesamt (2022) Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder) 2020

Stieve, Claus; Dreyer, Rahel (2015) Berufsbild „Kindheitspädagogin“. Politische Entwicklungen, Anfragen und Herausforderungen. In: Frühe Bildung 4, H.2, 113-116

Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015) Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge https://cdn.website-editor.net/s/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/Berufsprofil_01.06.2015_END_Kopie.pdf?Expires=1757407529&Signature=AQNCZZO7o6ylvgLsdsReui9~jkakXloueBIRCGTaq45M3dhTUDbIM3hqs-WS4ib5ipnWMNL0aWwx43NEfPTPOEQGnlH1Unhxpg6pRxjphlhrblzMnhlr-B8HhW5xrUpmazfRpC936fE6kSoWZ~-oB~NYoQmmOKz6iH5vwibSHEEkpxDXufaczLc6o9c9B07wPSH-w73KWUkyZV3J7VyRRGWWhGykFAqB0o6YbzWJf-JK5nTYI6TujefscBtwVF5C7e8-rRjm-NBdE8wxdddeyq422VDCRF15rGs2j9Mm9d-YtKaBeEVngBUPYNIGYGQ-7nih7vWbQS-3LfOpTOR2joQ_&Key-Pair-Id=K2NXXBXLFO10TJW (abgerufen am 12.08.2025)

Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2022) Kerncurriculum „Kindheitspädagogik“ https://cdn.website-editor.net/s/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/Kerncurriculum%2520KP_beschlossen_StP%25C3%25A4K_Tagung_23.06.2022_ver%25C3%25B6ffentlicht_15.09.2022.pdf?Expires=1757407529&Signature=epYpe5dXUry1cdcysyaYIUw7YGw0A3cns6nbSxTg~39Ew4sPSjCsBGcYx-VoJ3o9bHmGocTGqcvjV99Tea0RS-PE0Yn1nnUZoJGXOXoUoShH1iWHngzgigf71hAE2MdfBzzOi-jPLFkLGjDK95CN4-7ld6r7nKnivnlajWDnwwqs9VPwRwQQYiEYfLEfjezblDmuxxs5X19H~MTmlobalfCIB9mhLLDttl8N4SNIJ4punwW~k-h7ETWiLE8RIILnl07SpfzmlqdH8aGQpyp8lvKtCdy6NkNa22UDhXxibxvddpdj2bhB77um8Vcbi3lcWNNvsQDln99w5Y-HYB8neV7qg_&Key-Pair-Id=K2NXBXLFO10TJW (abgerufen am 12.08.2025)

Weltzien, Dörte (2024) Redebeitrag in der Diskussionsrunde „Kindheitspädagogische Profession und ihr Können“. In: Weltzien, Dörte, Jung, Edita (2024) Steuerung, Zugänge, Positionierungen und Anerkennung in beruflichen Feldern. Eine Diskussionsrunde mit Jannes Boekhoff, Ralf Haderlein, Norbert Hocke und Xenia Roth. In: Cloos, Peter; Jung, Edita; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 300-318

Weltzien, Dörte, Jung, Edita (2024) Steuerung, Zugänge, Positionierungen und Anerkennung in beruflichen Feldern. Eine Diskussionsrunde mit Jannes Boekhoff, Ralf Haderlein, Norbert Hocke und Xenia Roth. In: Cloos, Peter; Jung, Edita; Stieve, Claus; Viernickel, Susanne; Weltzien, Dörte (Hrsg.) Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 300-318

wiff – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2020) Zahl der Abschlüsse im Studienfach Kindheitspädagogik erreicht Höchststand. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/presse/detail/zahl-der-abschluesse-im-studienfach-kindheitspaedagogik-erreicht-hoechststand> (abgerufen am 17.10.2025)

Züchner, Ivo; Müller, Sylvia; Schmidt, Thilo (2018) Mittelfristige Platzierung und formale Beschäftigungsbedingungen. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München. 13-23

Die Autorin

Diana Lölsdorf studierte Soziale Arbeit (Diplom) sowie Angewandte Familienwissenschaften (M.A.). Nach langjähriger Leitungstätigkeit im Bereich frühkindlicher Bildung arbeitete sie von 2018 bis 2022 als wissenschaftliche Mitarbeiterin der HAW Hamburg im BMBF-Forschungsprojekt POMIKU (postmigrantisches Familienkulturen) und ist aktuell als Praxisbeauftragte für den Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit an der HAW Hamburg tätig.

 diana.loelsdorf@haw-hamburg.de