



LEUCOREA
Sitzung des öffentlichen Rechts an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Daniel Hechler | Theresa Hykel | Peer Pasternack

Zum Stand der Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik

Materialband zum WiFF-Report

116

HoF-ARBEITSBERICHTE

Daniel Hechler / Theresa Hykel / Peer Pasternack: **Zum Stand der Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Materialband zum WiFF-Report** (HoF-Arbeitsbericht 116), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2021, 126 S. ISSN 1436-3550. Online unter https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_116.pdf

Im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI) hat das Institut für Hochschulforschung (HoF) den Status der Kindheitspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin untersucht. Der Hintergrund dessen war, dass mit der Einrichtung von zahlreichen Studiengängen für Frühe Bildung ab 2004 ein dynamischer Neustart unternommen worden war, nachdem die westdeutsche Frühpädagogik in den 70er und 80er Jahren einen dramatischen Niedergang erlebt hatte. Die Frage rund anderthalb Jahrzehnte nach dem Neustart lautete nun: Ist die Kindheitspädagogik (schon) eine Disziplin? Die Frage wird in einem Report beantwortet, der beim DJI erschienen ist. Ergänzend dazu präsentiert der vorliegende Materialband weitere Analyseschritte und -ergebnisse, die den Betrachtungshorizont entfaltet und ein Hintergrundpanorama erzeugten oder für den Zweck der DJI-Studie zu ausführlich gewesen wären. Daneben werden empirische Details zu Sachverhalten dokumentiert, die sich in der DJI-Studie nur summarisch mitteilen ließen, um das methodische Zustandekommen der Aussagen besser nachvollziehbar zu machen.

On behalf of the German Youth Institute (DJI), the Institute for Higher Education Research (HoF) examined the status of childhood education as a scientific discipline. Our research was prompted by the establishment of numerous study courses in early childhood education from 2004 onwards, which initiated a dynamic restart after a dramatic decline in West Germany since the 1970s. A decade and a half after the restart, the question was: Has childhood education (already) become an academic discipline? This question is answered in a report published by the DJI. In addition, the volume of material at hand presents further research and results, thus offering a broader background panorama that would have been too extensive for inclusion in the DJI study. Furthermore, it showcases empirical details that could only be presented in the DJI study in summary form, thereby making the study's methodological development more comprehensible.

Inhalt

Abkürzungen	4
1. Einleitung	7
2. Zentrale Ergebnisse der WiFF-Studie	8
2.1. Studiengänge	9
2.2. Personalressourcen und Forschung	9
2.3. Kindheitspädagogik als Disziplin?	11
2.4. Handlungsoptionen und Forschungsfragen	13
3. Der Referenzfall: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft zur Disziplin und ihre Ausdifferenzierung	15
3.1. Pädagogik oder Erziehungswissenschaft?	16
3.2. Disziplinärer Kern?	17
3.3. Kindheitspädagogische Relevanz	20
4. Der Untersuchungsfall: Kindheitspädagogik	21
4.1. Der erste Anlauf: Frühpädagogik in den 1960er/70er Jahren	21
4.2. Der zweite Anlauf: seit 2004	22
5. Durchgeführte Befragungen	30
5.1. Online-Befragungen	30
5.1.1. Befragung der Professor.innen in den kindheitspädagogischen Studiengängen	30
5.1.2. Befragung der kindheitspädagogisch Promovierenden	33
5.2. Experteninterviews	36
6. Studiengänge der Kindheitspädagogik	39
6.1. Verteilung auf die Hochschultypen, Studienorganisation	39
6.2. Anschlussmöglichkeiten von Bachelorstudiengängen zu kindheitspädagogischen oder fachlich benachbarten Master-Angeboten	40
6.3. Zulassungsvoraussetzungen der Master-Programme	47
6.4. Zentrale Charakteristika der Master-Programme	51
6.5. Inhaltliche Ausrichtungen der Master-Programme	52
6.5.1. Gewichtung von Studieninhalten	54
6.5.2. Forschungsorientierung	62
7. Nachwuchs- und Personalentwicklung	68
7.1. Promotionsgeschehen in Deutschland	68
7.2. Der Nachbarfall: Promotionsstrukturen in der Sozialen Arbeit	71
8. Forschungsressourcen der Kindheitspädagogik	74
8.1. Feldstabilisierung durch Strukturressourcen	74
8.2. Drittmittel	78

9. Die Themen der kindheitspädagogischen Forschung	80
9.1. Zeitschriften und Publikationsreihen.....	82
9.1.1. Zeitschrift „Frühe Bildung“ 2011–2019	82
9.1.2. Falki 2018–2020	95
9.1.3. Buchreihe „Forschung in der Frühpädagogik“ 2008–2020.....	96
9.1.4. Kindheitspädagogik in ZfE und ZfP 2011–2019	100
9.2. Selbstständige Arbeiten	104
9.2.1. Dissertationen 2015–2019	104
9.2.2. Monografien 2015–2019	109
9.2.3. Graue Literatur 2015–2019	112
9.3. Forschungsförderprogramme	115
9.4. Gesamtauswertung.....	118
Verzeichnis der Übersichten	120
Literatur	123

Abkürzungen

AID:A	Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (Projekttitle)	EHF	Evangelische Hochschule Freiburg
AKIPÄD	Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte – Zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung (Projekttitle)	EHB	Evangelische Hochschule Berlin
Akj-stat	Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik Dortmund	EInk	Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion (Projekttitle)
ALU	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	ESKOM	Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern (Projekttitle)
AQUA	Arbeitsplatz und Qualität in Kitas (Projekttitle)	EWI	Erziehungswissenschaft
ASH	Alice Salomon Hochschule Berlin	FaKi	Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung
AWiFF	Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Förderlinie)	FBTS	Fachbereichstag
BA	Bachelor	FFB	Forschernetzwerk Frühe Bildung Sachsen-Anhalt
BAFK	Beobachtungsinstrument zur Analyse der kognitiv anregenden Freispielbegleitung im Kindergarten (Projekttitle)	FG	Fachgruppe
BAG-BEK	Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit	FH	Fachhochschule
BayHG	Bayerisches Hochschulgesetz	FiBi	Filière Bilingue
BbgHG	Brandenburgisches Hochschulgesetz	FiF	Forschung in der Frühpädagogik
BerIHG	Berliner Hochschulgesetz	FU	Freie Universität Berlin
BiDOS	Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens zur anschlussfähigen Erfassung der Bildungsentwicklung von Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule (Projekttitle)	GAIMH	Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit
BIKO	Bildung im Kindergarten organisieren (Projekttitle)	GEN-T	Eine neue Generation von Kita-Trägern: Qualität und Qualitätssicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung (Projekttitle)
BIKS	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter	GInA	Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (Projekttitle)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung	HAW	Hochschule für angewandte Wissenschaften
BreHG	Bremisches Hochschulgesetz	HAWK	Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst
BSB	Kindliche Bindungserfahrungen in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung (Projekttitle)	HessHG	Hessisches Hochschulgesetz
BuWin	Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs	HmbHG	Hamburgisches Hochschulgesetz
BWHG	Gesetz über die Hochschulen Baden-Württemberg	Hochschulnetzwerk BEK	Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg
CaP	Concepts about Print	HoF	Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg
Class	Classroom Assessment Scoring System	HS	Hochschule
CP	Credit Point	HSG LSA	Hochschulgesetz Sachsen-Anhalt
DAFF	Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte (Projekttitle)	HU	Humboldt-Universität zu Berlin
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit	IBEB	Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit
DeBeKi	Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik	ICB	Inhaltsbezogene Coachings im Bildungskontext
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft	ICEC	Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft	IDeA	Forschungszentrum Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk
DGSA	Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit	ifoebb	Institut für familiäre und öffentliche Erziehung, Bildung und Betreuung
DHBW	Duale Hochschule Baden-Württemberg	IFAF	Institut für angewandte Forschung Berlin
DIPF	Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a.M.	IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik München
DivER	Arbeitsgruppe „Diversity in Education Research“ an der Uni Hamburg	ILEA T	Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition (Projekttitle)
DJI	Deutsches Jugendinstitut München	inClass	Individualized Assessment Scoring System
DNB	Deutsche Nationalbibliothek	iQuaKi	Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung (Projekttitle)
DO-BINE	Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktion und Narrationsentwicklung	IU	Internationale Hochschule
DO-RESI	Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen	JLU	Justus-Liebig-Universität Gießen
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung	KbiK	Kinder bewerten ihren Kindergarten (Befragungsinstrument)
EBD	Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation	KFB	Kompetenzzentrum Frühe Bildung Hochschule Magdeburg-Stendal
EH	Evangelische Hochschule	KH	Katholische Hochschule
		KiB	Kompetenzzentrum Kindheitspädagogik in Bewegung
		KidS	Kindergarten und Kinderschutz (Projekttitle)
		KiPäd	Kindheitspädagogik

KiSte	Kinder als ‚Stakeholder‘ in Kindertageseinrichtungen (Projekttitle)	PRIMEL	Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich (Projekttitle)
KiTa	Kindertagesstätte	ReSi	Resilienz und Sicherheit (Projekttitle)
KitaNet	Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum (Projekttitle)	RPHG	Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz
KOMPASS	Kompetenzen alltagsintegriert schützen und stärken (Projekttitle)	SächsHG	Sächsisches Hochschulgesetz
KOMPIK	Kompetenzen und Interessen von Kindern (Projekttitle)	SELDAK	Sprache und Literacy bei deutschsprachig aufgewachsenen Kindern (Projekttitle)
konsek	konsekutiv	SET	Segregation und Trägerschaft (Projekttitle)
Koproff	Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte (Projekttitle)	SFB	Sonderforschungsbereich
KriDiCo	Kritische Diversity und Community Studies (Master-Angebot)	SGB	Sozialgesetzbuch
KSH	Katholische Stiftungshochschule München	SHHG	Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein
KU	Katholische Universität	SHSG	Saarländisches Hochschulgesetz
LeiKi	Leistungsqualität in Kindertageseinrichtungen (Projekttitle)	SKF	Selbstkonzeptfragebogen für Kinder
LFE	Leipziger Forschungszentrum für frühkindliche Entwicklung	SNAKE	Studie zur naturwissenschaftlichen Kompetenzentwicklung im Elementarbereich
LfBi	Leibniz-Institut für Bildungsverläufe Bamberg	SOEP	Sozioökonomisches Panel
LMU	Ludwig-Maximilians-Universität München	SoSe	Sommersemester
Lobo	Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten	SozArb	Soziale Arbeit
MA	Master	SprabiPiKS	Sprachbildungsprofis in mehrsprachigen Kitas (Projekttitle)
MATPIES	Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (Erhebungsinstrument)	SRH	Stiftung Rehabilitation Heidelberg
MBA	Master of Business Administration	SSCI	Social Science Citation Index
MHB	Modulhandbuch	SSTEW	Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being
MONDEY	Milestones of Normal Development in Early Years	StuFaO	Studienfachordnung
MSW	Master of Social Work	StuPO/StPO	Studienprüfungsordnung
MVHG	Landeshochschulgesetz Mecklenburg-Vorpommern	TH	Technische Hochschule
N	Grundgesamtheit	ThürHG	Thüringer Hochschulgesetz
n	Stichprobe	TrEiKo	Träger-Einrichtungs-Kooperationen im Spannungsfeld zwischen Steuerung und Unterstützung
NEPS	National Educational Panel Study	TU	Technische Universität
NHG	Niedersächsisches Hochschulgesetz	TUF	Tun – unterstützen – fördern
nifbe	Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung	TZ	Teilzeit
NRW	Nordrhein-Westfalen	U3	Unter drei Jahre
NRWHG	Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen	Ü6	Über sechs Jahre
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit	ÜFA	Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt
OPAC	Online Public Access Catalogue	VEIPri	Vernetzung von Elementar- und Primarbereich (Projekttitle)
OpThis	Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen BA-Studiengängen für Kindheitspädagoginnen (Projekttitle)	VZ	Vollzeit
pädQUIS	pädagogische Qualitäts-Informationssysteme	WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
Pairfam	Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics	WiKi	Wissen in Kitas (Projekttitle)
PARTNER	Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (Projekttitle)	WiNBus	Online-Panel für wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland
PAT	Parents As Teachers	WirKt	Wirkungen von Formen und Niveaus der Kooperation von Kita und Grundschule auf Erzieher/innen, Grundschullehrkräfte, Eltern und Kinder (Projekttitle)
PdfK	Pädagogik der frühen Kindheit	WiSe	Wintersemester
PH	Pädagogische Hochschule	WMA	Wissenschaftliche.r Mitarbeiter.in
PINA	Potsdam Research Institute for Early Learning & Educational Action	ZEP	Forschungszentrum für Elementar- und Primarbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
PoWi	Politikwissenschaft	ZfE	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
		ZfKJ	Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg
		ZfP	Zeitschrift für Pädagogik

1. Einleitung

2020/2021 hat das Institut für Hochschulforschung (HoF) im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI) in München den Status der Kindheitspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin untersucht. Der Hintergrund dessen war, dass mit der Einrichtung von zahlreichen Studiengängen für Frühe Bildung ab 2004 ein dynamischer Neustart unternommen worden war, nachdem die westdeutsche Frühpädagogik in den 1970er und 80er Jahren einen dramatischen Niedergang erlebt hatte. Die zentrale Untersuchungsfrage rund anderthalb Jahrzehnte nach dem Neustart lautete nun: Ist die Kindheitspädagogik (schon) eine Disziplin? Die Frage wird in einem Report beantwortet, der in der Publikationsreihe der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) am DJI erschienen ist (Hechler/Hykel/Pasternack 2021).

Dieser knüpft an Befassungen mit Thema an, die HoF seit 2005 unternommen hatte:

- Beginnend mit einer bildungsökonomischen Analyse für den 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung zu den Kostenauswirkungen einer Akademisierung der Frühpädagogik (Pasternack/Schildberg 2005),
- schloss sich daran zunächst 2006–2008 die wissenschaftliche Begleitung des ersten neuen frühpädagogischen FH-Studiengangs (an der ASH Berlin) an (König/Pasternack 2008),
- konnte dann das Thema fortgesetzt werden mit einer Landschaftsanalyse der frühpädagogischen Ausbildungen im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung (Pasternack/Schulze 2010),
- einer Expertise zur Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungs- bzw. Studienprogrammen, durchgeführt im Rahmen des Programms „Profis in Kitas“ (PIK) der Robert-Bosch-Stiftung (Keil/Pasternack 2011 und 2011a),
- einer genderbezogenen Bestandsaufnahme aller Ausbildungs- und Berufsfelder in der Frühpädagogik (Keil/Pasternack/Thielemann 2012) und
- einer historisch-analytischen geschlechterbezogenen Einordnung der kleinkindpädagogischen Berufsrollen in vergleichbare und kontrastierende Berufsfelder (Gillissen/Keil/Pasternack 2013) sowie
- einem Vergleich der Curricula von Fachschulen für Sozialpädagogik und frühpädagogischen Studiengängen an Fachhochschulen im Auftrag des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen (Pasternack/Strittmatter 2013) bis hin
- zum BMBF-Projekt „Professionalisierung der frühpädagogischen Berufsrolle (ProPos)“, das 2011–2015 betrieben wurde (Pasternack/Keil 2013; Pasternack 2015).

Neben den Analyseschritten und -ergebnissen, die nun in der neuen WiFF-Studie mitgeteilt werden konnten, waren zahlreiche weitere unternommen bzw. erzeugt worden. Diese entfalteten den Betrachtungshorizont und erzeugten ein Hintergrundpanorama, waren z.T. aber auch Arbeitsschritte, die aus forschungsökonomischen Gründen nicht weiterverfolgt werden konnten oder für den Zweck der WiFF-Studie zu ausführlich gewesen wären. Sie finden sich hier ergänzend dokumentiert. Daneben werden im vorliegenden Materialband empirische Details zu Sachverhalten mitgeteilt, die sich in der DJI-Studie nur summarisch darstellen ließen. So soll das Zustandekommen der Aussagen – insbesondere die Details der methodisch kontrollierten Recherchen und die daraus gewonnenen generalisierenden Aussagen – auch in den zugrundeliegenden Einzelheiten nachvollziehbar gemacht werden.



2. Zentrale Ergebnisse der WiFF-Studie

Um den Gesamtzusammenhang herzustellen, in den die anschließend zu präsentierenden Materialien eingeordnet sind, wird hier zunächst eine kurze Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der von der WiFF am DJI veröffentlichten Studie gegeben.

Eingangs wurden zwei zentrale Fragen gestellt, deren zweite die erste in einem wesentlichen Punkt präzisiert: Weist die Kindheitspädagogik bereits wesentliche Merkmale einer wissenschaftlichen Disziplin auf? Gelingt es, wissenschaftsorientierte Karrierepfade bis hin zur fachspezifischen Professur durchzusetzen und so eine institutionelle Stabilisierung auch personell zu untersetzen?

Übersicht 1: Datenblatt wissenschaftliche Kindheitspädagogik

Zahl der KiPäd-Hauptklienten = Kinder von 0–6 Jahre		4,7 Mio						
Ausbildung/Studiengänge								
Fachschulen für Sozialpädagogik	Zahl der Fachschulen		631					
	Absolventenzahl jährlich		32.000					
Bachelor	Studienprogramme	Universitäten/PH	9	Übergangsquote Bachelor – Master: ca. 20 %	Studienprogramme	Universitäten/PH	13	
		HAW	65			HAW	7	
	Studienplätze		3.900		Studienplätze		740	
	Anfängerzahl jährlich		3.400		Anfängerzahl jährlich		530	
	Absolventenzahl jährlich		2.400		Absolventenzahl jährlich		390	
Personal								
wissenschaftliche Qualifizierung	Promovierende		150–200	Professuren	Universitäten/PH		50	
	Promotionen jährlich		45		HAW		97	
	Habilitationen jährlich		4					
Community	Mitglieder der kindheitspädagogischen DGfE-Kommission			384				
	dauerhaft forschungsaktive Personen			104				
	besonders forschungsaktive Personen = Kerncommunity			30				
Strukturen								
außerhochschulische Forschung	Ressortforschungsinstitute			2				
	Abteilungen an Leibniz-Instituten			3				
	Max-Planck-Gesellschaft: Forschungsgruppe			1				
Zentren, Netzwerke	wissenschaftliche Ländernetzwerke		2	wissenschaftliche Gesellschaften	bundesweite Zusammenschlüsse		3	
	wissenschaftliche Zentren an Hochschulen		8		Nachwuchsorganisation		1	
	Kontaktbereich Wissenschaft – Berufspraxis	überregionale Zusammenschlüsse			4			
		regionale Arbeitsstellen			4			
Publikationswesen	wissenschaftliche Fachzeitschriften			3				
	periodisch erscheinende Buchreihen			2				
	Monografien jährlich			24				
	weitere Studien jährlich			10				
Drittmittelprojekte	DFG	2000–2009		7				
		2010–2019		28				
	jegliche Herkunft lt. Datenbank DIPF/Bildungsserver	2000–2009		56				
		2010–2019		73				

2.1. Studiengänge

Nach dem Gründungsboom seit 2004 flachte die Neueinrichtung kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge ab, erreichte aber immerhin den aktuell gegebenen Stand von bundesweit 76 Bachelor-Programmen mit einer Kapazität von rund 3.900 Studienplätzen.¹ Die Zahl der Studienanfänger:innen hat sich bei zirka 3.400 pro Jahr konsolidiert, die Zahl der Absolvent:innen bei etwa 2.400 jährlich eingependelt. Zugleich expandierte der Fachschulbereich massiv, um die Bedarfe des Berufsfeldes zu bedienen. So betrug die Zahl der neu ausgebildeten Erzieher:innen 2017 32.000 Personen.

Für die Bachelor-Absolvent:innen stehen 20 kindheitspädagogische und fachlich affine Master-Angebote zur Verfügung. Diese verteilen sich gleichmäßig auf die verschiedenen Hochschultypen: je sieben Angebote an Universitäten und HAW sowie zwei an Pädagogischen Hochschulen. Vier Angebote sind Kooperationen, drei davon zwischen unterschiedlichen Hochschultypen.

Die Master-Studienplatzkapazität beträgt 740 Studienplätze.² Rechnerisch haben damit wenigstens 30 % der 2.400 Bachelor-Absolvierenden eines Jahres die Möglichkeit, in ein Master-Programm zu wechseln. Tatsächlich nutzen rund 20 % diese Möglichkeit – während es über alle Fachrichtungen hinweg 64 % sind, in der Erziehungswissenschaft ca. 50 %. Die vergleichsweise niedrige Übergangsquote dürfte sich zum großen Teil aus dem Umstand erklären, dass die meisten Bachelor-Studiengänge der Kindheitspädagogik an HAW angeboten werden. Dort sind die Übergangsquoten generell geringer.

Alle 20 Master-Angebote haben unterschiedliche Bezeichnungen. Doch lässt sich immerhin festhalten, dass in den Namen der Studiengänge die Begriffe „Bildung“, „frühkindlich“ und „Pädagogik“ gehäuft auftreten. Zehn der 20 Master-Programme können als *primär forschungsorientiert*, die anderen zehn als *auch für Forschung qualifizierend* beschrieben werden. Damit bereiten alle Master-Programme neben der berufspraktischen Vertiefung potenziell auch auf eine wissenschaftliche Karriere vor.

2.2. Personalressourcen und Forschung

Es gibt drei außerhochschulische Forschungseinrichtungen, die (auch) kindheitspädagogisch relevant arbeiten: das Deutsche Jugendinstitut in München (DJI), das Staatsinstitut für Frühpädagogik München (IFP) sowie das Leibniz-Institut für Bildungsverläufe Bamberg (LifBi). Daneben existieren das Forschungszentrum Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk (IDEA) Frankfurt a.M., angesiedelt am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, und das Leibniz-Kompetenzzentrum Frühe Bildung, verankert am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel. Der größte Teil der personellen Ressourcen der Kindheitspädagogik ist jedoch – wie an anderen Disziplinen auch – an Hochschulen verankert.

Mit der Einrichtung von kindheitspädagogischen Studienangeboten sind in den zurückliegenden anderthalb Jahrzehnten auch zahlreiche neue Professuren geschaffen worden. Damit entstanden erweiterte Forschungsressourcen. Daneben hat die erhöhte politische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit für die frühe Kindheit, die verbesserte Anerkennung und Selbstorganisation des Feldes sowie die Zunahme an Fördermitteln für diesen Bereich zur Erweiterung auch des Personenkreises geführt, der jenseits der unmittelbar einschlägigen Studiengänge und Institutionen kindheitspädagogisch forscht.

¹ Die Zahl der Studienplatzkapazität stellt eine Hochrechnung auf die 76 Bachelor-Studiengänge dar und beruht auf den Ergebnissen des WiFF-Studiengangmonitorings 2019, in welchem bei 67 Bachelor-Studiengängen Angaben zu Platzkapazitäten rückgemeldet wurden. Für die Studiengänge ohne Kapazitätsangaben wurde der Durchschnitt aus den anderen Studiengängen gebildet, dieser mit der Zahl der Bachelor-Programme ohne Studienplatzangabe multipliziert und das Ergebnis zur Summe der Programme mit Platzangaben addiert.

² Die Hochrechnung der Platzkapazität für die Master-Angebote erfolgte analog zur Hochrechnung der Bachelor-Studienplatzkapazitäten. Grundlage der Hochrechnung auf die 20 Master-Programme bildete hier das WiFF-Studiengangsmoitoring 2020, in welchem 14 Master-Programme berücksichtigt wurden.

Zugleich aber wirkt es für die Forschungsmöglichkeiten begrenzend, dass sich der Ausbau der wissenschaftlichen Kindheitspädagogik auf die HAW konzentrierte. Damit besteht eine institutionell etablierte Verwissenschaftlichungskaskade von Berufsakademien über HAW bis hin zu PH und Universitäten, die sich am Zeitbudget der Lehrkräfte ablesen lässt. Unterschiedliche Lehrdeputate bedingen unterschiedliche Ressourcen für Forschung, denn die wichtigste Forschungsressource ist – neben Autonomie und Sachausstattungen – Zeit. Einschränkend wirkt an den HAW darüber hinaus, dass es im Regelfall keine wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen gibt, Promotionen nicht oder nur eingeschränkt realisiert werden können und Drittmittelwerbungen im grundlagenwissenschaftlichen Bereich weitgehend ausgeschlossen sind.

Gleichwohl deutet die Entwicklung der Zahlen kindheitspädagogischer Promotionen auf ein durchaus dynamisches Qualifizierungsgeschehen hin. So hat sich ihre Zahl von 2010 bis 2019 mehr als verdreifacht. Insgesamt wurden in diesem Jahrzehnt schätzungsweise 465 kindheitspädagogische Dissertationen erfolgreich verteidigt. Die quantitativen Steigerungen indizieren einerseits gewachsene Potenziale für eine fachinterne Nachwuchsrekrutierung und somit für eine personelle Stabilisierung der Kindheitspädagogik. Andererseits zeigt sich aber auch, dass es sich um Steigerungen handelt, die von einem sehr niedrigen Niveau ausgingen.

Konnten im Zuge der Expansion des Faches seit 2004 die zu berufenden Professor:innen nur ausnahmsweise aus der Kindheitspädagogik stammen, so gibt es Indizien, dass heute etwa die Hälfte der Neuberufenen eine kindheitspädagogische Fachsozialisation durchlaufen hat. Gleichwohl limitiert die Konzentration der kindheitspädagogischen Studiengänge an HAW die Gewinnung eigenen Nachwuchses. Damit besteht eine erhebliche Schwelle für die akademische Weiterqualifizierung bereits lange, bevor Fragen nach Promotion oder Habilitation relevant werden.

Kalkulatorisch lässt sich davon ausgehen, dass jeweils drei HAW-Professuren gemeinsam über die zeitliche Forschungskapazität verfügen, die mit einer Universitätsprofessur verbunden ist. Das heißt: Die 97 kindheitspädagogischen HAW-Professuren entsprechen dem Gegenwert zeitlicher Forschungsressourcen von rund 30 Universitätsprofessuren. Werden die 50 kindheitspädagogischen Universitätsprofessuren hinzugerechnet, so ergibt sich: Die professurgebundenen Forschungsressourcen im Bereich der Frühen Bildung entsprechen 80 Universitätsprofessuren. Zum Vergleich: Die Schulbildung hat – bei weniger als doppelt so vielen Klient:innen – fünfmal so viele Professuren wie die Frühe Bildung.

Werden die realen Forschungsaktivitäten sämtlicher Kindheitspädagog:innen in den Blick genommen, so setzt sich die kindheitspädagogische Forschungscommunity aus insgesamt 104 Personen zusammen. Mit bedeutsamen Erweiterungen der Forschungsressourcen durch Personalzuwächse dürfte einstweilen nicht zu rechnen sein. 2015 bis 2018 wurden 33 Professuren für Pädagogik der frühen Kindheit ausgeschrieben. Davon waren vier Universitätsprofessuren.

Auch wenn, insgesamt betrachtet, die kindheitspädagogischen Personalressourcen als unbefriedigend gekennzeichnet werden müssen: Die Personalaufwüchse seit 2004 haben doch dazu geführt, dass der Anteil kindheitspädagogischer Arbeiten an erziehungswissenschaftlichen Projekten incl. Drittmittelprojekten in den letzten anderthalb Jahrzehnten deutlich gewachsen ist. Zwar sind die ermittelbaren Zahlen dazu im Detail schwer ins Verhältnis zueinander zu setzen, doch verweisen alle Quellen einheitlich auf einen Expansionstrend. So wurden z.B. 2000–2009 sieben Projekte im Bereich der Kindheitspädagogik von der DFG gefördert, während es 2010–2019 28 Projekte waren.

Dass aber sowohl die Verstetigung als auch die Erweiterung von Ressourcenflüssen durchaus angemessen wäre, zeigt die Liste der Themen, die in der kindheitspädagogischen Forschung derzeit marginalisiert sind: Nutzung institutioneller Bildungs- und Betreuungsangebote; Kindertagespflege; Einrichtungsträger; Nicht-Kita-Bereiche: Hort, Freizeitpädagogik, Schulsozialarbeit; Geschlecht und Diversity; freies Spiel; Naturerleben; Musik; Zeichnen und kreatives Gestalten; Raum und Raumeignung; Digitalisierung; sexueller Missbrauch und diesbezügliche Prävention; Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kaum eines dieser Themen wird man als Nebensächlichkeits einordnen können, deren vertiefte Erforschung verzichtbar wäre.

Einen kontrastierenden Hinweis auf die Stabilisierung des Feldes hingegen liefert die Verknüpfung der Frühen Bildung mit der allgemeinen Bildungsforschung in Panelstudien. Hier lassen sich nennen: die Längsschnittstudie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsent-

scheidungen im Vorschul- und Schulalter (BIKS 3–10)“, die „Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUBBEK), das Nationale Bildungspanel (NEPS), das DJI-Kinderpanel, das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) und die Langfrist-pairfam-Studie (Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics).

2.3. Kindheitspädagogik als Disziplin?

Die Kindheitspädagogik markiert durch ihren zweiten Begriffsbestandteil die Zugehörigkeit zu einem übergreifenden disziplinären Zusammenhang – der Pädagogik. In diesem Sinne ist die Kindheitspädagogik ein Teil der Erziehungswissenschaft(en). Ähnlich wie in der Erziehungswissenschaft selbst ist damit aber der systematische Status der Kindheitspädagogik noch nicht abschließend geklärt.

Für die Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen lassen sich regelmäßig drei Phasen identifizieren: Emergenzphase, Institutionalisierungs- und Organisationsphase (Lettkemann 2016: 53–85). Die Kindheitspädagogik kann im Ergebnis unserer Untersuchungen zwischen Emergenz- und Institutionalisierungsphase verortet werden:

- Für den weitgehenden Abschluss der kindheitspädagogischen *Emergenzphase* spricht: Praktisch motivierte Thematisierungen hatten zur Entdeckung neuer epistemischer Objekte geführt, die für die Forschung ein Gelegenheitsfenster öffneten. Dieses wurde genutzt. Auf Ressourcenzuwachs und zunehmende Konkurrenz um Reputation wurde mit thematischer Differenzierung reagiert. Die anfangs vorherrschende Rekrutierung von Personal aus Nachbardisziplinen kommt zwar noch vor, nimmt aber ab, d.h. eine soziale Schließung ist im Gange. Die Standardisierung des Forschungshandelns mittels spezifischer Praktiken ist ein aktuell laufender Prozess.
- Für die beginnende kindheitspädagogische *Institutionalisierungsphase* spricht: Eine kontinuierliche Versorgung mit genuinen Problemstellungen findet bereits statt, allerdings auf noch niedrigem Niveau, da die praxisgetriebenen Problemdefinitionen anhaltend überwiegen und universitäre sowie außerhochschulische Forschungsressourcen in nur geringem Umfang vorhanden sind. Die Durchsetzung einer außerwissenschaftlichen Berufsrolle, die durch das neue Fachwissen definiert ist und eine dauerhafte Nachfrage nach dem Forschungswissen sicherstellt, ist einerseits gelungen: Die Berufsrolle „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ ist offiziell anerkannt. Zugleich ist sie im Berufsfeld noch marginalisiert, da zugleich die Fachschul-ausbildung von Erzieher:innen stark expandierte.

Eine Disziplin ist dann entstanden, wenn die Emergenzphase überwunden, die Institutionalisierungsphase absolviert und die Organisationsphase erreicht ist. Letztere kann insofern noch nicht konstatiert werden, als zwar akademische und professionelle Fachgesellschaften bestehen, diese aber noch nicht zuverlässig die Ressourcenzufuhr abzusichern vermögen: (a) Personalressourcen durch stabile Karrierepfade, (b) Forschungsressourcen durch hinreichendes wissenschaftspolitisches Kapital, das sich in angemessene universitäre Präsenz ummünzen ließe, sowie (c) Wissensnachfrage, solange auf der ‚Abnehmer‘seite die Resonanzfähigkeit dadurch eingeschränkt ist, dass die Fachkräfte überwiegend nicht akademisiert sind.

Insoweit handelt es sich bei der Kindheitspädagogik um eine Disziplin im Werden. Das ist nach einem Neustart, der erst vor 17 Jahren begann, kein überraschender Befund. In welchem Maße die Kindheitspädagogik in ihrem Status zwischen Emergenz- und Institutionalisierungsphase bereits eigendisziplinäre Eigenschaften ausgebildet hat, lässt sich anhand eines Merkmalskataloges kommentieren.³ (Übersicht 2).

³ erzeugt in Auswertung von Stichweh (2013a), Lettkemann (2016) und Whitley (2000)

Übersicht 2: Disziplinäre Eigenschaften der Kindheitspädagogik

Eigenschaft	Kommentar
Set geteilter Fragestellungen	Hinsichtlich der Altersgruppen 0–6 existiert ein Set geteilter Fragestellungen. Für die Altersgruppe Ü6 lässt sich dies noch nicht feststellen, da der Anspruch, auch für diese zuständig zu sein, bislang wenig intensiv eingelöst wird.
akzeptierter Wissenskorporus	Darunter lässt sich verstehen, was in Lehrbüchern repräsentiert ist, d.h. sich durch Kodifikation, konsenterte Akzeptation und prinzipielle Lehrbarkeit auszeichnet. In den letzten Jahren sind verstärkt Bemühungen erkennbar, in abgestimmten Studiengängen und Handbüchern einen konsensualen Wissenskorporus zu identifizieren.
mittels spezifischer Praktiken standardisiertes Forschungshandeln	Das Ringen um Verwissenschaftlichung wird etwa durch die Gründung von „FalKi“ erkennbar, mit der explizit eine Verbesserung der qualitativen Methodenausbildung anvisiert wird. Gegenwärtig ist eine – in anderen Disziplinen oftmals schon in den Hintergrund getretene – intensive Auseinandersetzung um die Orientierung an quantitativen und qualitativen Methoden erkennbar.
epistemische Autonomie und genuine Problemstellungen	Dies stößt bislang an deutliche Grenzen, weil die Trennung oder Abkopplung von der Fachpraxis angesichts der noch ausstehenden durchgreifenden Professionalisierung als weder wünschenswert noch praktikabel erscheint. Im Gegenteil: Die Entwicklung der Disziplin hängt wesentlich von der Durchsetzung der Berufsrolle ab – ein Problem, das die Kindheitspädagogik mit der Erziehungswissenschaft teilt. Auch die schwache Vertretung an Universitäten limitiert die epistemische Autonomisierung. Darüber hinaus bewirkt der große Projektforschungsanteil am Gesamtforschungsgeschehen, dass ein großer Teil der Fragestellungen extern definiert wird.
homogener Kommunikationszusammenhang, fachliche Standards, Bewertung von Forschungsleistungen durch Peers	Der Kommunikationszusammenhang besteht durch fachliche Zusammenschlüsse und Periodika. Die Definition fachlicher Standards wird diskutiert, ist also als Aufgabe erkannt. Die Bewertung durch Peers scheint im Grundsatz akzeptiert und praktiziert, stößt aber an Grenzen durch die eher geringe Größe der Community. Deutlich erkennbar ist die Verstärkung einer Community und ihre externe Anerkennung. In jüngster Zeit erfolgen zunehmend Berufungen von Personen, die eine kontinuierliche akademische Karriere vorweisen können, die seit dem Studium durch eine erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit kindheitspädagogischen Fragen geprägt ist. Die Entwicklung der Kommission Pdfk legt nahe, dass sich dies fortsetzen und vertiefen wird.
Studiengänge mit vergleichbaren Curricula	Sowohl die Namen als auch die Inhalte der Bachelor-Studiengänge haben – nicht zuletzt durch interne Abstimmung und die Anerkennung einer einheitlichen Berufsbezeichnung – eine gewisse Homogenisierung erfahren, ohne dass jedoch lokale Spezifika verschwunden wären.
Ressourcenzufuhr verstetigt	Im Grundsatz ist die Ressourcenzufuhr verstetigt, allerdings hinsichtlich Forschungsressourcen auf niedrigem Niveau, dies insbesondere durch die Konzentration der Ressourcen auf HAW und damit auf die Lehre. Forschungsressourcen werden zu einem großen Teil über Projektförderungen bereitgestellt, was sich einem politischen (Ministerien) und gesellschaftlichen (Stiftungen) Interesse an der Frühen Bildung verdankt – damit aber zugleich als potenziell ungesichert markiert werden muss.
durch das Fachwissen definierte außerwissenschaftliche Berufsrollen mit dauerhafter Nachfrage	Mit der Durchsetzung der Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ konnte die Berufsrolle stabilisiert werden. Die dauerhafte Nachfrage ist im Praxisfeld noch etwas prekär, kann aber vor dem Hintergrund allgemeiner Akademisierungsentwicklungen als wahrscheinlich prognostiziert werden. Heikel ist, dass die akademische Qualifizierung als eine zentrale Bedingung von Professionalisierung mittelfristig nicht mehrheitlich oder gar flächendeckend durchzusetzen sein wird: Dem stehen einstweilen die hohen Bedarfe an Fachkräften, deren überwiegende Abdeckung durch die Erzieher:innen-Ausbildung und der Stillstand bei der Neueinrichtung kindheitspädagogischer Studiengänge entgegen.
spezifische Karrierestrukturen in eigenen Institutionen	Wissenschaftliche Karrieren sind noch wesentlich von überdurchschnittlichem individuellen Engagement abhängig, da die Kindheitspädagogik an HAW konzentriert ist, wodurch Qualifikationsstellen fehlen. Für Berufungen an eine HAW gilt das Erfordernis einer fünfjährigen Berufspraxis außerhalb der Wissenschaft, was Diskontinuitäten in den Wissenschaftskarrieren erzeugt.

Eigenschaft	Kommentar
akademische Fachgesellschaft(en)	In Gestalt der DGfE-Kommission PdFK gibt es eine Quasi-Fachgesellschaft. Ergänzend existiert mit dem Studiengangstag Pädagogik der Kindheit ein lehrbezogenes Forum.
professionelle Fachgesellschaft(en)	Mit der BAG-BEK gibt es einen Kommunikationszusammenhang, der Wissenschaft und Praxis integriert. Mit dem Deutschen Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V. (DeBeKi) besteht ein spezifischer Berufsverband.

2.4. Handlungsoptionen und Forschungsfragen

Disziplinäre Stabilisierung wird auf vier miteinander verkoppelten Wegen hergestellt: epistemisch, organisatorisch, institutionell und personell. Die *institutionelle Stabilisierung* läuft dabei auf allen anderen drei Wegen mit, indem dort die Voraussetzungen für geteilte Werte und Normen, Habitusausprägungen und das disziplinäre Selbstverständnis geschaffen werden.

Die *epistemische Stabilisierung* einer Disziplin bezieht sich auf ein gemeinsames Gegenstandsverständnis, Begrifflichkeiten, Wissensbestände und Theorieansätze – mit anderen Worten: Ideen. Diese zu entwickeln braucht es Zeitressourcen und wissenschaftliche Freiheit. Auf die Entwicklung von Ideen gibt es keinen unmittelbaren Zugriff, aber immerhin lassen sich förderliche Rahmenbedingungen schaffen. Diese können sowohl Community-intern als auch durch externe Interventionen hergestellt werden:

- Community-intern bedarf es möglichst optimaler Kommunikationsstrukturen in Gestalt von Publikationsmöglichkeiten und wissenschaftlicher Veranstaltungen, aktiver Zulassung mainstreamabweichender Positionen bei gleichzeitiger Vermeidung unnötiger Konflikte. Letzteres könnte in der Kindheitspädagogik bedeuten, den eigenen Gegenstand bis zum Übergang in die Primarstufe zu fassen und alles weitere der Sozialarbeitswissenschaft und Sozialpädagogik zu überlassen. Ohnehin gehören Hort, Freizeitpädagogik oder Schulsozialarbeit zu den in der kindheitspädagogischen Forschung marginalisierten Themen, wie unsere Themenprofilbewertung ergeben hat.
- Extern geht es darum, angemessene Ressourcenausstattungen herzustellen, diese verlässlich zu gestalten und in Projektförderungen auch mainstreamabweichende Ansätze zum Zuge kommen zu lassen. Im übrigen sollten Finanziere, wie bei anderen Disziplinen auch, akzeptieren, dass Forschung immer extrem erfolgsunsicher und zielungenau ist, woraus sich eine „eklatante Ineffizienz“ ergibt, die gleichwohl notwendig ist: Wissenschaft entwickelt sich in Gestalt „verschwenderischer Produktion von Forschungsergebnissen“ (Schimank 2007), deren Großteil vor allem darin besteht, dass Ergebnisse an anderer Stelle zu suchen sind, insofern Forschungshypothesen nicht bestätigt werden konnten.

Einige der genannten Aspekte, durch förderliche Rahmenbedingungen die epistemische Stabilisierung zu unterstützen, verweisen bereits darauf, wie auch die *organisatorische Stabilisierung* der Kindheitspädagogik vorangetrieben werden kann. Neben der Verstetigung funktionierender Kommunikationsstrukturen geht es hier vor allem um Studiengänge und Forschungseinheiten.

Sollen die wechselseitig aufeinander angewiesenen Disziplin- und Professionsentwicklungen gelingen, dann benötigt die Kindheitspädagogik mehr Studiengänge. Einerseits lässt sich ohne mehr Studiengänge und damit mehr Absolvent:innen keine weitere akademisierungs-basierte Professionalisierung des Berufsfeldes bewerkstelligen. Als Kontrast ist immer zu berücksichtigen, dass jährlich 32.000 Erzieher:innen ihre Fachschulausbildung abschließen. Andererseits benötigt die Kindheitspädagogik aber nicht nur mehr Studiengänge an sich, sondern vor allem deutlich mehr universitäre Studiengänge und -kapazitäten, und zwar aus mindestens zwei Gründen:

- Die Übergangszahlen vom Bachelor zum Master in anderen Studiengängen legen es nahe, dass dann auch mit einer gesteigerten Übergangsbereitschaft der kindheitspädagogischen Bachelor-Absolvent:innen in Master-Programme zu rechnen ist. Dass aktuell von 2.400 Bachelor-Absolvent:innen jährlich nur etwa 20 % in ein kindheitspädagogisches oder fachlich benach-

bartes Master-Programm wechseln, erscheint als zu wenig, um daraus personell eine Expansion der wissenschaftlichen Kindheitspädagogik von innen heraus absichern zu können.

- Die Kindheitspädagogik benötigt mehr Forschungseinheiten. So bemerkenswert die Forschungsintensität einer Reihe von kindheitspädagogischen HAW-Bereichen ist, die diesbezüglichen Limitierungen an den HAW bleiben doch erheblich. Die hohen Lehrdeputate und der weitgehend fehlende akademische Mittelbau begrenzen die Möglichkeiten insbesondere für Grundlagenforschung, also solche, die die Voraussetzungen anwendungsorientierter Forschung schafft.

Soll das HAW-Universitäts-Ungleichgewicht in der Kindheitspädagogik beseitigt oder gemindert werden, erscheint es naheliegend, dass die Universitäten ihre Zurückhaltung in der Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge aufgeben. Die Anzahl von lediglich sieben Master-Programmen an promotionsberechtigten Hochschulen wirkt wenig zupackend. Die für eine Expansion der Studiengänge nötigen Professuren sollten zudem vorrangig als ressourcenstarke Stellen eingerichtet werden, d.h. als W3-Stellen mit WMA-Ausstattung. Der Vollständigkeit halber sei angemerkt: Eine Voraussetzung einer solchen Expansion ist, die vglw. wenigen bereits vorhandenen Universitätsprofessuren zu sichern, d.h. sie nach dem altersbedingten Ausscheiden bisheriger Stelleninhaber:innen neu zu besetzen.

Um hinsichtlich der Forschungskapazitäten zur Schulpädagogik aufzuschließen, wären deutlich mehr Ressourcen nötig. Stellt man in Rechnung, dass mit einer Universitätsprofessur das Dreifache der Forschungszeitressourcen zur Verfügung steht, die mit einer HAW-Professur verbunden sind, so müsste die Kindheitspädagogik um 352 Universitätsprofessuren oder 1.056 HAW-Professuren verstärkt werden, um im Verhältnis zu ihren 4,7 Millionen Klientinnen und Klienten mit der Schulpädagogik gleichzuziehen.

Überlegenswert erscheint es zudem, die außeruniversitären Forschungspotenziale zu stärken. Es gibt drei Forschungseinrichtungen, die (auch) kindheitspädagogisch relevant arbeiten, und daneben zwei kleinere Einheiten innerhalb solcher Institute. Auffällig ist aber beispielsweise, dass an keinem der 86 Max-Planck-Institute ein auf Dauer angelegter Bereich Frühe Bildung besteht.

Schließlich wird disziplinäre Stabilisierung auf dem Wege *personeller Stabilisierung* hergestellt. Für die Nachwuchs- und Personalentwicklung sind hier zwei aktuelle Umstände zentral: Die Unterversorgung mit organisatorischer Stabilität paart sich mit ‚Überversorgung‘ mit Projektmitteln. Die Projektifizierung (auch) der Kindheitspädagogik führt dazu, dass ein Großteil der Projekte faktisch im Modus von Ausbildungsforschung mit Promovierenden realisiert wird. Für Mitteleinwerbungen bei der DFG z.B. fehlen dadurch die Kapazitäten, um die nötige Vorlauforschung zu leisten. Ein anderer häufiger Fall ist, dass Promovierende der Kindheitspädagogik in Strukturen eingebunden sind, die nicht originär kindheitspädagogisch ausgerichtet sind. Dies schwächt die Möglichkeiten zur disziplinären Sozialisation. Systematische Personalentwicklung ist unter Bedingungen dominierender Projektforschung und entsprechender Beschäftigung kaum zu leisten.

Daneben erscheint eine weitere Beobachtung der Disziplinentwicklung angezeigt, um kritische Entwicklungen frühzeitig erkennen und kommunizieren zu können. Mit der Benennung offener Forschungsfragen, die im WiFF-Bericht nur explorativ entfaltet werden konnten oder sich erst im Zuge der Untersuchung als relevant herausgestellt haben, schließt der WiFF-Bericht ab.

3. Der Referenzfall: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft zur Disziplin und ihre Ausdifferenzierung

Betrachtet man die Erziehungswissenschaft als *eine* Disziplin, so handelt es sich bei der Kindheitspädagogik um eine Subdisziplin. Um eine Betrachtungsfolie zu gewinnen, vor der sich die disziplinförmige Entwicklung der Kindheitspädagogik darstellen lässt, wird daher zunächst kurz nachgezeichnet, wie sich die disziplinäre Entwicklung der Erziehungswissenschaft vollzogen hat.

Die Erziehungswissenschaft lebt wesentlich von der Selbstreflexion und hat eine lange Tradition, sich sowohl theoretisch und methodisch, begrifflich sowie institutionell immer wieder zu verorten. Das geschieht entweder über die Frage nach einem gemeinsamen Kern oder im Blick auf ihre Peripherie, indem nach der Kohäsion der speziellen Subdisziplinen (Erwachsenenbildung, Fachdidaktik usw.) gefragt wird oder bezogen auf die Verortung der Erziehungswissenschaft als Ganzer im System der Wissenschaften.

1779 wurde Ernst Christian Trapp als erster Inhaber eines Lehrstuhls für Pädagogik an einer deutschen Universität – der Friedrich-Wilhelms-Universität Halle – berufen. Sein „Versuch einer Pädagogik“ (Trapp 1977 [1780]) markiert den Zeitpunkt, „an dem die Beschäftigung mit erzieherischen Prozessen selbst zu einer Wissenschaft wird“ (Krüger 2004: 322). Zugleich beginnt damit auch die systematische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Disziplinstatus der Erziehungswissenschaft. In diesem Buch begründete Trapp „eine empirische, sich auf Beobachtung und Experiment stützende Erziehungswissenschaft, die, ganz dem neuen Geist der Aufklärung verpflichtet, ein System der Pädagogik als Wissenschaft nicht aus theologischen oder philosophischen Obersätzen deduziert, sondern von der Psychologie und den gesellschaftlichen Bedingungen der Erziehung her zu entwickeln sucht“ (ebd.).

Von Trapps Berufung bis zum Zweiten Weltkrieg war das Fach dann immer wieder konjunkturellen Schwankungen unterworfen. Seit der Wende zum 19. Jahrhundert wurde zunächst nicht mehr von einer universitären Erziehungswissenschaft als eigenständiger Disziplin gesprochen. Im Zuge des Ausbaus des Bildungs- und Erziehungswesens bis in die Weimarer Republik nahm die Pädagogik mit der akademischen Ausbildung von Lehrpersonal zwar sukzessive eine zentralere Rolle ein. Doch waren weder ihre Verortung innerhalb des Systems der Wissenschaften noch ihr Selbstverständnis stabil. Insgesamt – so konstatiert Heinz-Hermann Krüger – folgte dem Expansions- wie dem einsetzenden Professionalisierungsprozess für pädagogische Berufe außerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens kein weiterer Ausdifferenzierungsprozess der Erziehungswissenschaft. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg zeigte sich die universitäre Pädagogik bis in die späten sechziger Jahre „institutionell wenig ausdifferenziert“. (Ebd.: 322, 324f.)

Erst ab den späten 1960er und 70er Jahren vollzog sich eine Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in unterschiedliche Subdisziplinen, dies im Zusammenhang mit der Etablierung der Berufs- und Sonderpädagogik an den Universitäten und der Integration der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten. Das führte zu einer Akademisierung, einer sozialen Aufwertung der pädagogischen Berufsbilder, einer Verselbständigung von Teildisziplinen und einem deutlichen Anstieg wissenschaftlichem Personals in diesen Subdisziplinen. Zugleich wird die geisteswissenschaftliche Pädagogik von einer empirisch bzw. einer ideologiekritisch orientierten Erziehungswissenschaft abgelöst.

Eine weitere Ausdifferenzierung und Expansion vollzog sich mit der Einführung eines erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs mit verpflichtenden Wahlschwerpunkten in den Subdisziplinen. Zentral ist dabei, dass die Schaffung des Diplomstudiengangs nicht auf die Nachfrage seitens staatlicher oder privater Bildungs- und Erziehungseinrichtungen reagierte. Vielmehr handelte es sich um eine „antizipatorische, aktive Professionalisierungspolitik“ der Vertreter.innen des Faches Erziehungswissenschaft. (Ebd.: 326) Die Nachfrage nach den Fachkräften entstand dann erst mit dem Ausbau des Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwesens in den 1970er und 80er Jahren.

Seit diesem Zeitpunkt weist die Erziehungswissenschaft die „äußeren Merkmale einer stabilen ausdifferenzierten wissenschaftlichen Disziplin“ auf. Es existieren „spezialisierte Subdisziplinen, Wissenschaftsorganisationen und Fachkommissionen, zahlreiche wissenschaftliche Fachzeitschriften, einige davon auch mit einem strengen Review-System, und es werden regelmäßig wissenschaftliche Kongresse und Tagungen im In- und Ausland durchgeführt.“ Diese Entwicklung wird begleitet von einer Anerkennung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem. (Tippelt 2002: 43) Die insgesamt beeindruckende Expansion in Richtung einer „sich in wachsendem Maße spezialisierenden und differenzierenden Disziplin“ wird vor allem durch die Teildisziplinen getragen, insbesondere der Schul-, der Sozial-, Heil- und Sonderpädagogik (Kraft 2012: 287). Damit einher geht auch, dass seit den 1960er Jahren die universitären Rollenträger den Kommunikationsraum der Erziehungswissenschaft dominieren und Praxisvertreterinnen nur noch eine marginale Rolle spielen (Keiner 2015: 18).

Insgesamt lässt sich die Nachkriegsgeschichte in drei Phasen unterteilen: die Phase der Restauration (1950er Jahre), die Phase der realistischen Wende und der Ausdifferenzierung in Subdisziplinen (ab Ende der 1960er Jahre) sowie die gegenwärtige Phase der fortschreitenden Pluralisierung (seit den 1990er Jahren). Diese gegenwärtige Phase sei gekennzeichnet durch theoretische Pluralisierung, durch Differenzierung der Studiengänge und die Frage nach ihrer Integration sowie durch eine pragmatische Methodenorientierung. (Tippelt 2002: 45f; Krüger 2019: 117)

Die Frage nach dem Status der Erziehungswissenschaft lässt sich auch anhand ihrer personellen Ausstattung stellen. Nimmt man die Zahl der Professor:innen als Maßstab, so ist die Erziehungswissenschaft fest im Wissenschaftssystem verankert. Allerdings gab es hier in der Vergangenheit auch heikle Entwicklungen. Über die Jahrzehnte hin war die Ausstattung mit Professuren wechselhaft, ist aber seit Mitte der 1990er Jahre stabil:

- 1966 hatte es lediglich 196 Professuren für Erziehungswissenschaft gegeben, davon 114 an Pädagogischen Hochschulen.
- 1980 war ihre Zahl auf 1.100 ohne PH und 1.749 incl. PH gestiegen.⁴
- Dann folgte ein dramatischer Abstieg: 1998 gab es nur noch 908 Professuren incl. PH – deutlich mehr als Halbierung; in die statistische Erfassung waren nun auch die ostdeutschen Länder einbezogen.
- Inzwischen sind es 1.045 Professuren. (Vgl. Prondczynsky 2002: 223; Gerecht et al. 2020: 120)

Die Entwicklung lässt sich damit nicht nur in einer Richtung bewerten. Sie teilt sich in eine Erfolgsgeschichte bis in die 1980er Jahre, eine Geschichte des Verlusts seitdem und einer anschließenden Stabilisierung auf wieder leicht erhöhtem Niveau (bei deutlich mehr Studierenden), das allerdings unterhalb des Ausbaustands von 1980 liegt. Dennoch hält die Erziehungswissenschaft im Vergleich mit ihren Nachbardisziplinen eine Spitzenposition bei der Professurenzahl (Prondczynsky 2002: 223).

3.1. Pädagogik oder Erziehungswissenschaft?

Handelt es sich bei den Benennungen Pädagogik und Erziehungswissenschaft lediglich um historisch aufeinanderfolgende Begriffe für die wissenschaftliche Beobachtung und Analyse pädagogischer Wirklichkeiten? Dem steht entgegen, dass in den sprachlichen Praxen der Erziehungswissenschaftlerinnen und Pädagogen beiden Begriffen durchaus unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden⁵ (Kraft 2012 im Anschluss an Tenorth 1994). Volker Kraft und Heinz-Elmar Tenorth erkennen bei der Pädagogik einen professionellen Handlungs- und bei der Erziehungs-

⁴ Zum Vergleich: In der Psychologie stieg die Zahl der Professuren von 1980 319 auf 1998 517. In den Politik- und Sozialwissenschaften war im gleichen Zeitraum ein Anstieg von 604 auf 734 Professuren festzustellen. (Vgl. Prondczynsky 2002: 223; Gerecht et al. 2020: 120) Daher kann die exorbitante Steigerung in der Erziehungswissenschaft auch nicht allein auf die Kohortenberufungen von Angehörigen des akademischen Mittelbaus im Zuge der Hochschulexpansion zurückgeführt werden.

⁵ aber nicht müssen: „Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft – Begriffe, die ich im folgenden synonym verwende“ (Tippelt 2002: 43)

wissenschaft einen Forschungsbezug (Kraft 2012: 289). In dieser Unterscheidung sei auch die Trennung von Disziplin (Erziehungswissenschaft) und Profession (Pädagogik) angelegt.

In Deutschland dominierte der Begriff Pädagogik sowohl in der Zeit zwischen Erstem und Zweitem Weltkrieg als auch nach 1945. Das war verbunden mit einer historisch gewachsenen Orientierung an der Lehrerbildung. Edwin Keiner spricht dabei von der Zwischen- und Nachkriegsgeneration als der ersten und zweiten Generation der universitären Pädagogik in Deutschland. Erst mit der dritten Generation werde die Pädagogik zur Einheit von traditioneller Theorie und Praxis erweitert. Mit einer Öffnung hin zu anderen Geistes- und Sozialwissenschaften und insbesondere mit der kritischen Schule die Erziehungswissenschaft oder um die neue Bandbreite „unterschiedlicher, disziplinär offener, theoretisch und methodisch kritischer Zugänge zum pädagogischen Feld“ zu verdeutlichen, werde aus der Pädagogik die Erziehungswissenschaft. (Keiner 2015: 20f.)

Diese Entwicklung wird als ein zweistufiger Prozess gezeichnet. Die begriffliche Veränderung von Pädagogik zu Erziehungswissenschaft markiere zunächst eine Verbreiterung theoretischer Zugänge, die anschließend um die Forderung nach einer empirischen Wende ergänzt worden sei. Ausdruck fand letztere vor allem in der Antrittsvorlesung von Heinrich Roth an der Universität Göttingen im Jahr 1962. Mit dieser wurde eine „realistische Wendung“ der Pädagogik gefordert, insbesondere eine Integration von Theorien und Empirie. Roth ging es dabei, so Thorsten Fuchs (2015: 75), um „eine wohlverstandene disziplinäre Gestalt der Pädagogik“.

Dabei könne zunächst irritieren, dass es nach Trapp und dessen Forderung, empirische Pädagogik zu betreiben, diesbezüglich überhaupt eines erneuten Weckrufs bedurft habe. Fuchs interpretiert Roths Antrittsvorlesung als einen Versuch, der pädagogischen Theorie mit der Empirie einen komplementären Partner zur Seite zu stellen (ebd.). Davon ausgehend scheine der Pädagogik in dieser Zeit ein zentrales Element gefehlt zu haben, nämlich ein Set an Methoden, mit denen die eigenen Theorien und Gegenstände umfänglich überprüf- und fassbar werden. Im Verständnis von Roth habe es noch an der eigenen Forschungsleistung gefehlt, um der Pädagogik tatsächlich den Status einer Disziplin zuschreiben zu können.

Resümierend hält Krüger (2019: 10) – auch mit Blick auf den neuen Begriff der Bildungswissenschaft – fest: „So hat sich aus dem Begriff Pädagogik der Begriff Erziehungswissenschaft entwickelt, um stärker die Wissenschaftlichkeit dieses Faches zu betonen, während Pädagogik noch häufiger beides meint, nämlich die Wissenschaft und die Praxis, für die sie zuständig ist. Der Begriff der Bildungswissenschaft ist dann neueren Datums und verweist oftmals auf den Umstand, dass Adressat*innen pädagogischen Handelns nicht nur Kinder sind, die ‚erzogen‘ werden müssen, sondern auch Erwachsene, für die der Begriff der ‚Bildung‘ möglicherweise passender erscheinen mag. Manchmal spielen solche Überlegungen aber auch gar keine Rolle und die drei Begriffe bezeichnen einfach synonym die Wissenschaft, die sich mit Fragen von Erziehung und Bildung befasst.“

3.2. Disziplinärer Kern?

Die Frage, ob gegenwärtig ein disziplinärer Kern der Erziehungswissenschaft auszumachen sei, wird durchaus unterschiedlich beantwortet. Wesentlich für diese abweichenden Diagnosen ist nicht zuletzt, was als zentrales Kriterium einer Disziplin angesetzt wird. So sieht Heinz-Hermann Krüger (2004: 321) in der Erziehungswissenschaft ein Sammelsurium von Spezialisierungen, die er zunächst als Teildisziplinen, später dann als Subdisziplinen und Fachrichtungen bestimmt, wobei letztere „Spezialisierungsversuche“ der Subdisziplinen darstellen, die jedoch noch nicht deren Status erreicht haben (ebd.: 327). In einer historisch-genealogischen Perspektive erscheine die Erziehungswissenschaft als ein sich zunehmend ausdifferenzierendes System, das seine Etablierung an den Universitäten der – auch selbst geförderten – Nachfrage nach gut ausgebildeten pädagogischen Professionellen verdanke (ebd.: 323–326).

Die spezifische Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft, die zur Herausbildung von Subdisziplinen bei Marginalisierung einer disziplinär integrativen Allgemeinen Pädagogik führe, versucht Gerd Macke durch die Auswertung von 4.500 Dissertationen und Habilitationsschriften aus dem Zeitraum 1945 bis 1990 aufzuzeigen (Macke 1994). Doch der hier gezogene Schluss, dass

eine Auflösung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. eine Abwanderung des Allgemeinen in die spezialisierten Teildisziplinen (ebd.: 65f.) das Verschwinden der Allgemeinen Pädagogik als „integrierender Kern der Disziplin“ bedeute, wird stark kritisiert.

Eine derartige Perspektive, die Differenzierung mit Desintegration gleichsetzt, übersehe, so Andreas von Prondczynsky, zum einen „das strukturell-disziplinäre Substrat eines sich ausdifferenzierenden Faches“. Zum anderen müsste der empirische Befund, der zur These des Bedeutungsverlusts der Allgemeinen Pädagogik belegen soll, richtig eingeordnet werden: So seien zwischen 1980 und 1990 in keiner anderen Teildisziplin als in der Allgemeinen Pädagogik mehr Qualifikationsarbeiten entstanden. (Prondczynsky 2002: 224) Zu diskutieren sei daher weniger der Funktionsverlust der Allgemeinen Pädagogik, „sondern viel eher der Sachverhalt einer nach wie vor erstaunlich starken disziplinären Position der Allgemeinen Pädagogik“ (ebd.: 225).

Mit ähnlicher Kritik muss rechnen, wer die Frage nach Differenzierung und Einheit der Disziplin auf der Ebene der Studiengänge zu zeigen versucht. Zwei derartige Untersuchungen seien hier näher vorgestellt, da sie auch Hinweise für die Untersuchung des disziplinären Status der Kindheitspädagogik geben. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Mainstream einer Disziplin über ihre Studiengänge erfasst werden kann.

Die beiden Untersuchungen nahmen die Bologna-Reform zum Anlass, die Frage nach der Gestalt erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zu stellen (Ludwig 2019; Grunert 2012). Indem in einem begrenzten Zeitraum erziehungswissenschaftliche Studiengänge auf die Bachelor-/Master-Systematik umgestellt werden mussten, wurde offenbar, ob es ein allgemein akzeptiertes Kerncurriculum gibt. Die beiden Untersuchungen fragen dementsprechend danach, ob und wenn ja welcher Kern die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge nach der Bologna-Reform verbinde.

Cathleen Grunerts Ansatz ist es, Studiengangsbezeichnungen zu quantifizieren und Modulhandbücher auf ihre Gemeinsamkeiten mit dem Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hin abzugleichen (Grunert 2012: 573). Einen anderen Ansatz verfolgt Katja Ludwig, die mit Hilfe von Gruppendiskussionen kollektive Orientierungsmuster der Studiengangsentwicklung zu ermitteln sucht (Ludwig 2019: 462).

Grunert betrachtet die Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin mit einer gewissen Sorge. Basierend auf der Auswertung der Studiengangsentwicklungen sieht sie die durchaus erfolgreichen Institutionalisierungsbemühungen der Erziehungswissenschaft in Gefahr: durch konjunkturelle Schwankungen und mehr noch durch die zunehmenden Bestrebungen erziehungswissenschaftlicher Teilbereiche, sich als eigenständige (Sub-)Disziplinen zu etablieren (Grunert 2012: 592). Eine zunehmende Flucht in die Peripherie der Erziehungswissenschaft bedeute, dass die strukturellen und institutionellen Bedingungen ihres disziplinären Kerns geschwächt werden und dass die kognitive Orientierung aufweicht (ebd.: 589).

Katja Ludwig (2019) stellt die Frage, wie die Erziehungswissenschaft im Zuge der Bologna-Reform Studiengänge entwickelt hat. Ihre Antworten: Es gebe zum einen sowohl viele unterschiedliche Namen für sehr ähnliche Studiengänge als auch hoch differente Ausrichtungen der Studienprogramme. Zum anderen seien nicht nur Teildisziplinen, sondern auch Themengebiete, die vormals nur als Schwerpunkte im Curriculum vertreten waren, in eigenständige Studiengänge überführt worden. (Ebd.: 462)

Das DGfE-Kerncurriculum für erziehungswissenschaftliche Studiengänge habe dabei in der Praxis keine Rolle gespielt. Einen Korpus an Wissen, der die Erziehungswissenschaft in Deutschland durchdringe, gebe es nicht, und in der Gestaltung der Studiengänge ginge es um die Formulierung von lokalen Kompromissen. Weder das Kerncurriculum noch die deutsche Erziehungswissenschaft als theoretischer oder kommunikativer Zusammenhang hätten einen relevanten Einfluss auf die lokalen und fragmentiert erscheinenden Studiengangdesigns. (Ebd.: 475)

Resümierend nennt Ludwig die Erziehungswissenschaft „porös“. Sie sei in sich so different, dass man nicht sagen könne, ob es sich dabei um Vielstimmigkeit handle oder ob man überhaupt das gleiche Lied singe. Dazu passe, dass sich nicht genau sagen lasse, ob die Erziehungswissenschaft Beobachtungs- oder Handlungswissenschaft ist. (Ebd.: 464, in Anlehnung an König/Zedler 1983 und Fuchs 2007)

Dass diese Unterscheidung von Beobachtungs- und Handlungswissenschaft bzw. zwischen Disziplin und Profession ebenfalls Anlass für die Problematisierung des disziplinären Status der Erziehungswissenschaft ist, zeigt eine Untersuchung von Volker Kraft (Kraft 2012). Sie erkennt in dem unsicheren Status der Erziehungswissenschaft ein strukturelles Problem, welches aus dem Umstand resultiert, dass es sich bei der Erziehungswissenschaft um eine sekundäre Disziplin handele – ein Konzept, das er im Anschluss an Rudolf Stichweh formuliert (Stichweh 2013).

Sekundäre Disziplinen lassen sich vor allem im Kontrast zu den klassischen, primären Disziplinen und Professionen charakterisieren. Primäre Disziplinen – etwa Medizin, Jura oder Theologie – haben in den ihnen direkt zugeordneten Professionen einen stabilen Umweltbezug und zwar im Modus von Wissensproduktion, Ausbildung und Anwendung. Dies gilt für sekundäre Disziplinen nicht, denn diese müssen erst disziplinär eingefärbte Berufsrollen im Beschäftigungssystem verankern, sie müssen Berufe erfinden. Die Disziplin expandiert und differenziert sich durch diese sekundäre Professionalisierung und muss Interesse an adäquater Beschäftigung der Absolvent:innen haben: Es besteht damit eine Expansionsymbiose von sekundärer Disziplinbildung und sekundärer Professionalisierung.

Zugleich haben die sekundären Professionen einige Spezifika: Sie erbringen ihre Leistungen, anders als primäre Professionen, nicht direkt für und beauftragt durch einzelne Individuen, sondern haben einen – etwa durch den Staat – vermittelten Klientenbezug. Sie genießen daher auch eine vergleichsweise geringe Autonomie und sind von Nicht-Fachleuten abhängig. Sie verfügen nicht über eine professionelle Ethik, die auf den Handlungsvollzug durchgreifen könnte, sondern Tugendkataloge. Zugleich gelingt es ihnen nicht, ein Handlungsmonopol aufzubauen, schließlich sind auch Laien in der Lage, ihre Rolle auszufüllen. Insgesamt können – darin drückt sich die geringe Autonomie aus – „sekundäre Disziplinen zwar über die von ihnen angebotenen Ausbildungen für eine spezifische akademische Ausbildung sorgen, aber dabei nicht oder allenfalls marginal bis auf den beruflichen Handlungsprozess selbst durchdringen und daher auch keine Regeln für die Lösung professionstypischer Handlungskonflikte ausbilden“. (Kraft 2012: 291)

Nun sind sekundäre Disziplinen und sekundäre Professionen zugleich existentiell aufeinander angewiesen und lassen sich doch nur locker koppeln. Erziehungswissenschaft – und in ihrer Folge auch alle ihre Subdisziplinen – stehen vor dem strukturellen Problem, „sich einerseits im Wissenschaftssystem zu behaupten (was nur über Forschungsorientierung eigener Art möglich ist) und dabei andererseits der Bearbeitung der fortlaufenden Probleme der ihnen zugeordneten Berufe nicht ausweichen zu können“ (ebd.: 292). Da dieses Problem strukturell ist, könne es zwar nicht aufgelöst, aber doch bearbeitet und so im Hinblick auf die disziplinäre Einheit fruchtbar gemacht werden. Diese Aufgabe komme nun der Allgemeinen Pädagogik zu. Sie bearbeite „die Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft gleichsam als Einheit der Differenz zwischen innen und außen, zwischen Forschung und Handeln, und sie führt damit das ausdifferenzierte Allgemeine gleichsam als Besonderes auf anderer Ebene und in neuer Weise wieder ein“ (ebd.: 298).

In jedem Fall wird deutlich, dass erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Settings sich in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg differenziert haben. Im Ergebnis ist die Frage nach dem disziplinären Kern nicht nur diejenige, wie Theorie, Empirie und Praxis, wie hermeneutische und erfahrungswissenschaftliche Zugängen zusammengebracht werden. Sie ist auch die Frage danach, was sowohl gegenständlich als auch theoretisch für alle Stränge der Erziehungswissenschaft integrierend sei. So mag es dann naheliegen, Erziehungswissenschaft alltagstheoretisch-pragmatisch zu verstehen, wie es Edwin Keiner tut: „als ein fachlich strukturiertes und universitär organisiertes und etabliertes kommunikatives Feld, das auch jenseits organisatorischer, lokaler und regionaler Beschränkungen einen fachlichen Diskursraum pflegt und erhält – etwa im Medium von Büchern und Fachzeitschriften, Kongressen und Tagungen etc.“ (Keiner 2015: 16).

Dieser pragmatischen Sicht entspricht es, wenn Ingrid Scharlau und Ludwig Huber (2019: 334) konstatieren, dass die Erziehungswissenschaft sehr davon überzeugt seien, stark ausdifferenziert zu sein. Allerdings gelte, dass Disziplinen in der Binnenperspektive immer als komplex, andere Disziplinen dagegen als weniger komplex erscheinen, was wohl an der jeweiligen fachlichen Entfernung des Betrachters liege. Hier könne man auch die Frage stellen, ob sich das Gefühl eines Verlustes der Mitte nicht aus einer übersteigerten Selbstreflexion speise.

Insgesamt aber scheint ein Auseinanderdriften der Disziplin kennzeichnend zu sein. Die zunehmende Heterogenität oder Fragmentierung beeinträchtigt die kommunikative und kognitive Einheit, und verstärkend hat die Bologna-Reform die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengangs geschwächt. Dennoch besteht weiterhin ein Kern der Erziehungswissenschaft, der jedoch von einem sich zunehmend differenzierenden Umfeld umgeben ist.

3.3. Kindheitspädagogische Relevanz

Einige der hier skizzierten Entwicklungen prägen wohl nicht nur die Erziehungswissenschaft, sondern gewiss auch deren Subdisziplinen wie die Kindheitspädagogik. Dazu gehört das Ringen um den disziplinären Kern des Faches, wie er etwa in den Empfehlungen der DGfE für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft formuliert wurde (DGfE 2008, 2008a) oder, ganz praktisch, angesichts der Ausdifferenzierung die Anschlussfähigkeit der Studiengänge für Studierende, die ihren Studienort wechseln wollen.

Geteilte Problemlagen sind auch in curricularer Hinsicht zu erwarten: Einerseits sind in gut einem Fünftel der Hauptfachstudiengänge, die der Erziehungswissenschaft zugerechnet werden, keine grundlagenbezogenen Inhalte im Sinne der Vorschläge der DGfE vorgesehen. Andererseits haben in spezialisierten Studiengängen die Module für die Forschungsmethodenausbildung nur geringe Anteile, d.h. es findet eine nur bedingte Vorbereitung der Studierenden auf etwaige spätere Forschungstätigkeiten bzw. den Umgang mit Forschungsbefunden statt. (Krüger 2019: 116)

Relevant könnten dann auch für Disziplinen wie die Kindheitspädagogik Lösungen werden, die für die Erziehungswissenschaft diskutiert werden, etwa eine Vereinheitlichung der „Studiengangsbezeichnungen unter Bezug auf klassische Fachbezeichnungen, ... eine Stärkung der grundlagenbezogenen Ausbildungsinhalte vor allem in den Bachelorstudiengängen sowie ... der Ausbau der forschungsbezogenen Anteile in der Ausbildung etwa durch die Einführung von Forschungspraktika, Forschungswerkstätten oder eines Wahlpflichtfaches Forschung“ (ebd.: 117). Weitere Herausforderungen, die Erziehungswissenschaft und Kindheitspädagogik teilen, stellen aber auch die im Vergleich geringen DFG-Einwerbungen, zu wenige Graduierten- und Promotionskollegs und die geringe Anzahl von Postdoktorandenstellen dar.

4. Der Untersuchungsfall: Kindheitspädagogik

4.1. Der erste Anlauf: Frühpädagogik in den 1960er/70er Jahren

Die Frühpädagogik hatte bereits im Rahmen der ersten Bildungsreform der 1960er und 70er Jahre einen beachtlichen Aufstieg in der Forschung erfahren. Sie konnte damit zeitweise den Eindruck sowohl institutioneller als auch epistemischer Stabilisierung erwecken. Die seinerzeitigen Forschungsaktivitäten seien durch die Hoffnung gelenkt gewesen, „mittels kompensatorischer Erziehung Entwicklungsdefizite von sozial benachteiligten Kindern noch vor Schulbeginn ausgleichen zu können. Entsprechend waren in der frühkindlichen Bildungsforschung Schulfähigkeitsstudien und Studien zur Entwicklung und Evaluation frühpädagogischer Förderprogramme und Curricula vorherrschend“. Diese Untersuchungen seien damals schnell ins Leben gerufen und umgesetzt worden, „zum Teil unter Inkaufnahme von erheblichen methodischen Mängeln“. (Anders/Roßbach 2013: 184f.)

Doch bald darauf, in der zweiten Hälfte der 70er Jahre, setzte ein Niedergang der frühpädagogischen Forschung ein, indem der Umfang öffentlich geförderter Forschungsprojekte abgebaut wurde (ebd.). Drei Faktoren scheinen diesen Abbau ausgelöst zu haben (Berth 2015: 553f.; vgl. auch König 2013: 231f.):

- Erstens erweckten die vorgelegten Forschungsergebnisse – nicht zuletzt aufgrund methodischer Mängel – in der öffentlichen Rezeption den Eindruck, dass die frühpädagogischen Anstrengungen weitgehend wirkungslos blieben und damit keine Handlungsrelevanz beanspruchen könnten.
- Zweitens provozierten die vorgelegten Ergebnisse den Widerstand weiter Teile der Erzieherinnenschaft. Sie wurden nicht nur als Kritik und Entwertung ihrer Arbeit wahrgenommen. Vielmehr bedrohten die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen – etwa die Schaffung einer Vorschule – das Arbeitsfeld der Kindergärten.⁶ Zudem wird für die späten 70er Jahre von „Resignation und Ratlosigkeit“ bei Erzieherinnen berichtet, denn nach einer kurzen Begeisterung für die Frühe Bildung verschlechterten sich Infrastruktur und Arbeitsbedingungen wieder.
- Drittens setzte eine bildungspolitische Reformmüdigkeit ein, die ab 1973 im Zusammenspiel mit einer verschlechterten ökonomischen Situation das Interesse an frühpädagogischen Fragestellungen wieder an den Rand drängte. Anders/Roßbach (2013: 184f.) resümieren dazu:
„Die damals geschaffene Infrastruktur war noch nicht stark genug, um die wissenschaftliche Arbeit trotz sinkender öffentlicher Investitionen aufrechtzuerhalten. Geringes politisches Interesse für frühkindliche Bildungsforschung und eingeschränkte Forschungsaktivitäten waren schließlich für Deutschland viele Jahre lang ebenso charakteristisch wie eine Vernachlässigung der Förderung akademischer Fähigkeiten im Kindergarten. Dieser Zustand wurde erst durch die Folgen der Veröffentlichung der international vergleichenden Schulleistungstudien PISA beendet.“

Eine besondere Relevanz kann ein Vergleich der damaligen und heutigen Situation aus zwei Gründen beanspruchen: Zum einen erreichte die frühpädagogische Forschung der Bildungsreform-Ära eine hohe Präsenz in den relevanten wissenschaftlichen Publikationen. Zum anderen weisen der damalige und der aktuelle Diskurs inhaltlich markante „Ähnlichkeiten bei mäßig ausgeprägten Differenzen“ auf. (Berth 2015: 553) (Übersicht 3)

⁶ Das zeigt sich auch an der Positionierung der Träger und des Personals zur Frage der Bildungsorte für die Fünfjährigen: „Gerade die Forderung, Fünfjährige an Schulen zu unterrichten, war für das Arbeitsfeld der Kindergärten bedrohlich. Damals war der Altersbias noch ausgeprägter als heute; etwa 63 Prozent der Plätze waren von Kindern über fünf Jahren belegt. Hätte man diese Kinder künftig – wie vom Bildungsrat verlangt – an Schulen in Eingangsstufen oder Vorklassen unterrichtet, wären die Träger gezwungen gewesen, massiv Einrichtungen zu verkleinern, weil dort nur noch Drei- und Vierjährige betreut worden wären. Für einen erheblichen Teil der dort beschäftigten Erzieherinnen hätte sich die Frage gestellt, ob sie künftig an einer Schule eine Anstellung finden würden (sofern sie das überhaupt wollten).“ (Berth 2015: 559).

Übersicht 3: Ähnlichkeiten der frühpädagogischen Forschung 1965ff. und heute

„Vergleicht man den Diskurs der Jahre 1965 ff. mit dem der Jahre 2001 ff., zeigt sich zwar keine vollständige Identität, doch erkennbar wird eine frappierende Ähnlichkeit von Thesen und Themen (bei leicht modifizierter Begrifflichkeit). So ähneln sich die psychologischen Grundannahmen beider Phasen. Lernprozesse der frühen Kindheit erscheinen ... in beiden Phasen als hoch bedeutsam für das gesamte Leben. Diese Annahme geht in beiden Zeiträumen einher mit einem optimistischen Grundton mit Blick auf die Gestaltbarkeit früher Lernerfahrungen. Auch entwicklungspsychologische Forschungsdebatten der letzten Jahre – etwa die über ‚Zeitfenster‘ für bestimmte Aspekte kindlicher Entwicklung – haben Vorläufer in den 1970er-Jahren.“

Die daraus abgeleiteten pädagogischen Konsequenzen ähneln sich ebenfalls. Mit der Fokussierung auf frühe Förderung, wie sie in beiden Phasen propagiert wird, entstehen theoretische Rahmungen wie Curricula für die Elementarerziehung und Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen. Auch wird diese Grundüberzeugung in beiden Phasen jeweils in zahlreichen Einzelprojekten zur frühen Förderung ausbuchstabiert ... Dabei werden die Bildungschancen benachteiligter Kinder betont: Dass frühe Förderung kompensatorische Wirkungen haben kann (und soll), wird in beiden Phasen behauptet. Immer wieder dienen US-amerikanische Preschool-Experimente zur Armutsprävention ... in dieser Debatte als Hintergrundfolie; auch knüpfen sich politische Hoffnungen auf sozialen Ausgleich und die Förderung benachteiligter Kinder an dieses Thema.

Also alles schon mal dagewesen? Mit etwas Willen zur Polemik könnte man behaupten, dass die Texte von damals bei leichter sprachlicher Anpassung – etwa indem man den Begriff ‚Intelligenz‘ durch den Begriff ‚Kompetenz‘ ersetzt – heute wieder publizierfähig wären.“

Quelle: Felix Berth (2015: 552)

Inhaltlich hatten sich seinerzeit drei Forschungstraditionen herausgebildet, die in der Folge des Niedergangs der Frühpädagogik in den 70er Jahren auf einem niedrigen Institutionalisierungsniveau verblieben waren (Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2011: 5):

- eine entwicklungspsychologische (Grundlagen-)Forschung, „die selten direkt auf die pädagogischen Prozesse in Kindertageseinrichtungen übertragen wurde“;
- eine soziologische Kindheitsforschung, „die häufig auf einer relativ abstrakten Ebene verblieb“;
- eine früh- oder elementarpädagogische Forschung, die sich „überwiegend auf Einzelfallstudien oder die Weiterentwicklung von pädagogischen Grundlagenkonzepten (Montessori, Fröbel etc.) bezog und nur einige empirische Ergebnisse generierte“.

Diese drei Stränge hätten konzeptuell eher unverbunden nebeneinander gestanden, seien nicht in eine systematische empirische Bildungsforschung für den Elementarbereich gemündet, und Bezüge zur Primarbildung seien nicht oder bestenfalls durch Analogieschlüsse hergestellt worden (ebd.).

Im Konzert der Fächer hatten daneben die Sozialarbeitswissenschaft und die Sozialpädagogik ihre ‚Zuständigkeit‘ für die Kinder- und Jugendhilfe wahrgenommen, was den frühkindlichen Bereich einschloss, wenngleich dieser eher randständige Beachtung erfuhr.

4.2. Der zweite Anlauf: seit 2004

Zunächst hat es seit 2004 – dem Beginn der Expansion von kindheitspädagogischen Studiengängen – intensive Diskussionen über die Frage gegeben, wie das, was im Bereich der Frühen Bildung wissenschaftlich betrieben wird, angemessen zu benennen sei. Mehrere sich überlappende Stufen der darüber geführten Debatte lassen sich unterscheiden:

- Krüger (2004: 331f.) sprach von „Vorschulpädagogik“, unterschied in der Erziehungswissenschaft Subdisziplinen und Fachrichtungen und gruppierte die Vorschulpädagogik als Fachrichtung ein. Während aber andere Fachrichtungen quer zu Subdisziplinen lägen oder auf spezielle Lernorte bzw. -felder bezogen seien, kümmere sich die Vorschulpädagogik um Lernen in einer bestimmten Lebensphase.
- Von Praktiker:innen wurde (und wird wohl auch noch) das Fach vielfach als Kindergartenpädagogik verstanden.

- „Elementarpädagogik“ hieß es dann relativ einvernehmlich mit Beginn der einsetzenden Studiengangsexpansion. Manche wiesen dieser eine Zuständigkeit für die Altersjahrgänge null bis sechs zu, überwiegend aber wurde der Elementarbereich auf die Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen beschränkt.
- Als bald aber wurde das in der Bezeichnung auch steckende Stufendenken – elementar, primär, sekundär – verabschiedet, und man ging zu „Frühpädagogik“ über. Das erschien jedoch bald als zu eingeschränkt.
- Die einen schlugen „Kindheitspädagogik“ vor. Das kann zwar die von vielen Studiengängen abgedeckten Altersjahrgänge (bis 12 oder 14 Jahre) besser verdeutlichen. Allerdings wird der eigentliche Kern – Frühe Bildung als vorschulische – damit nicht mehr erkennbar. Eindeutiger ist diesbezüglich die Bezeichnung „Pädagogik der frühen Kindheit“, so auch der Name der entsprechenden DGfE-Sektion. Inzwischen scheint aber die Bezeichnung „Kindheitspädagogik“ mehrheitsfähig geworden. Ihr entscheidender Vorteil dürfte darin bestehen, dass sie mit der unterdessen durchgesetzten Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ synchronisiert ist.
- Andere sahen damit eine Eingrenzung auf Pädagogisches, während doch die wissenschaftliche Erkundung der frühen Kindheit auch Theorien und Methoden aus nichterziehungswissenschaftlichen Fächern einbeziehen müsse. So setzten parallel Etablierungsversuche von „Kindheitswissenschaften“ ein. Das ist faktisch eine Fächergruppenbezeichnung, denn der Sache nach ist Kindheitsforschung gemeint, also ein *Forschungsfeld*, zu dem viele Fächer beitragen, ohne ihre je eigene disziplinäre Identität aufzugeben. Folgerichtig gibt es die Kindheitswissenschaften auch nur im Plural.

In unseren Experteninterviews hatten wir auch danach gefragt, ob Gefahren wahrgenommen werden, die einem Abschwung, wie ihn das Fach in den 70er und 80er Jahren erlebt hatte, Vorschub leisten könnten. Vier der Interviewten gaben Auskünfte, die auf einen Zusammenhang zwischen dem starken Nachfragedruck nach Fachkräften und einer potenziellen Entprofessionalisierung im Berufsfeld verweisen:

„Die Abkopplung Disziplin und Profession, die Entwicklung der Disziplin schreitet voran, aber die Zahlen der Kindheitspädagogen steigen nicht.“ (HSL-1)

„Was mir sehr große Sorge bereitet, ist die Tendenz der Dequalifizierung. Also auf dem Hintergrund des Fachkräftemangels ... Wir fallen da 25 Jahre zurück, was Kompetenz der Fachkraft betrifft [...] Das schwächt natürlich auch die Wissenschaft. Wir sind jetzt auf dem Stand, dass die pädagogische Fachkraft wissenschaftlich basiert arbeitet. [...] Aber gemischt qualifizierte Teams tragen zur Destabilisierung bei. Die Praxis untergräbt Standards.“ (HSL-3)

„Der Fachkräftemangel gefährdet die Kindheitspädagogik. Die Hochschulen haben keine politische Bühne gefunden, während die Fachschulen massiv ausgebaut haben. Und an den HAW hat die Kindheitspädagogik starke Konkurrenz durch die Sozialarbeit.“ (HSL-1)

„Es ist politisch nicht gewünscht, akademische Fachkräfte im Feld zu halten, sondern es besteht eher die Tendenz der Dequalifizierung aus Fachkräftenot. Ich fände es wichtig, da nicht nur nach unten, sondern auch nach oben hin zu gucken, wie können wir mehr Fachkräfte bekommen.“ (HSL-4)

„Es gibt ein Qualitätsproblem in der Ausbildung der Fachschulen, wir brauchen mehr Akademiker in Kitas. Der Ausbau der Fachschulen ist ja auch ein Geschäftsmodell, die Leute werden durchgeschleust, und der Markt kann es nicht richten, da jede Person gebraucht wird.“ (HSL-5)

„Wir wissen um die fachlichen, inhaltlichen und qualitativen Probleme im Hort- und Ganztagsbereich. [...] Wo, finde ich, die Kindheitspädagogik auch einen Auftrag hat, Qualitätsdebatten zu führen, einen Beitrag zur Weiterentwicklung zu leisten in einem Bereich, wo wir es teilweise mit einer Verwässerung der Qualifikationen zu tun haben.“ (HSL-5)

Gebe es aber auch etwas, das vor einem Abschwung schütze? Antworten dazu lauteten:

„Es könnte nochmal einen Schub geben, der sich politisch ergibt aus dem Rechtsanspruch für Ganztagschulplätze ab 2025.“ (HSL-2)

Schützend wirke „die gesellschaftliche Aufwertung, die Masse der Studiengänge, die qualitative Steigerung der Fachschulen, auch durch Rekrutierung von akademisiertem Personal/Masterabsolventen, zu-

dem gibt es [inzwischen] andere Unterstützungs- und Trägersysteme (etwa große Träger von Kitas).“ (HSL-3)

„Der Worst Case, dass die Kindheitspädagogik wieder eingestellt wird, kann ich mir nicht vorstellen. Es gibt 70 Studiengänge an knapp 60 Standorten: Wir sind in der Breite angekommen.“ (HSL-5)

Im Vergleich zu den 70er Jahren habe der Bereich eine gesellschaftliche Aufwertung erfahren. Es gebe mehr Organisationen, mehr Hochschulstandorte und auch an den Fachschulen mehr Wissenschaftsorientierung, denn die Master-Absolvent:innen gingen dorthin als Lehrkräfte. „Ein völliges Zurückgehen der Fachlichkeit, das wird nicht so passieren, wie es schon mal war“ (HSL-3).

Sowohl die Diskussionen über den Status der Kindheitspädagogik als auch dieser Status selbst werden aber als ambivalent beschrieben. Eine der interviewten Personen:

„Es gibt kaum eine Auseinandersetzung damit, was Kindheitspädagogik ist. Es gibt Versuche, es zu beschreiben, aber disziplinar hat sich da noch kein Kern herausgebildet. Es gibt auch keine Einigkeit im Studiengangstag. Die Kindheitspädagogik ist stark im Wandel und noch in der Diskussion um ihre Konturierung.“ Andererseits: „Die Kindheitspädagogik ist in der Entwicklung. Und ich denke mir, dass sie sich von der starken Fokussierung auf ... handlungsrelevante Fragen – Mehrsprachigkeit usw. – zunehmend mehr auch löst und andere Themen ... etabliert.“ (HSL-1)

Eine andere befragte Person gab zu Protokoll:

„Die Diskussion um Diversifizierung oder Vereinheitlichung stockt immer wieder, weil auch die Diskussion, wo die Kindheitspädagogik eigentlich hingehört, immer wieder von vorne geführt wird. [...] Wir sind noch nicht erwachsen geworden, ganz klar. [...] Die Kindheitspädagogik ist – zumindest nach meiner Ansicht – noch nicht über den Punkt hinaus, ob es sie langfristig als eigenständige Disziplin geben wird.“ (HSL-2)

„Das Interesse an Austausch zu Disziplinentwicklung beim Studiengangstag ist da, aber die Umsetzung schwierig, weil die meisten an Fachhochschulen tätig sind und damit verbunden ein hohes Lehrdeputat haben.“ Auch gebe es „eine hohe Fluktuation des Personals im Studiengangstag (geschätzt ca. die Hälfte der Standorte). Dadurch werden disziplinäre Diskussion und auch Diskussion um Forschungsorientierung immer wieder von vorne geführt.“ (HSL-2)

Peter Cloos beschrieb jüngst die „Kindheitspädagogik als Projekt“ und vermerkte, dass diese sich als Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld durchsetzen müsse. Allerdings: „Wenn auf Basis der klassischen Professionstheorie die akademische Qualifizierung als zentrale Bedingung von Professionalisierung erachtet wird, ist in der Kindheitspädagogik eine unsichere Koppelung der Profession mit Instanzen der wissenschaftlichen Wissensproduktion festzustellen.“ Zumindest habe die Etablierung von Studiengängen einen Prozess vermehrter Wissensproduktion hervorgerufen – inform empirischer Forschung, Theoriebildung und Anstrengungen im Bereich Wissenstransfer.

Doch ist, so Cloos, dabei eines unsicher: Wie könne das wissenschaftliche Wissen in das Feld einsickern, wenn der Wissenstransfer nicht durchgängig auch durch eine akademische Qualifizierung des Personals abgesichert werde? Immerhin: Mit der Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen sei grundlegend die Möglichkeit geschaffen worden, erstens eine auf Kindheit bezogene pädagogische Profession zu etablieren und diese Profession zweitens durch wissenschaftlichen Wissensproduktion stärker abzusichern. Gleichwohl bleibe bislang offen, „ob das in der Kindheitspädagogik wissenschaftlich generierte Wissen, das sich noch weitgehend auf das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen bezieht, bei den pädagogischen Akteur*innen auch als relevantes Professionswissen eine Bedeutung für die eigene professionelle Identität hat.“ (Cloos 2020: 164)

Hier wurden in unseren Experteninterviews auch kritische Einschätzungen hinsichtlich der Absorptionsfähigkeit des Berufsfelds für eine wissenschaftliche Professionsorientierung getroffen:

„Die BA-Absolventinnen stoßen auf ein wissenschafts- und theorieunfreundliches Berufsfeld. Es gilt das Primat der Praxis.“ (HSL-4) „Die Kindheitspädagogik-Absolventinnen erzeugen Abwehr bei Erzieherinnen, aber auch die Einrichtungsträger sind noch nicht durchgehend überzeugt.“ (HSL-6)

Ein Diskussionspunkt, der für die aktuelle Entwicklung der Kindheitspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin offenbar eine bedeutsame Rolle spielt, ist die Frage nach qualitativen bzw. quantitativen Orientierungen in der Kindheitspädagogik. Deshalb wurde für die Zeitschrift „Frühe Bildung“ 2011–2019, die Dissertationen 2015–2019 und die Forschungsförderprogramme des BMBF

(2010er Jahre) das Verhältnis von qualitativen zu quantitativen Forschungsdesigns in empirischen Forschungsvorhaben ermittelt. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

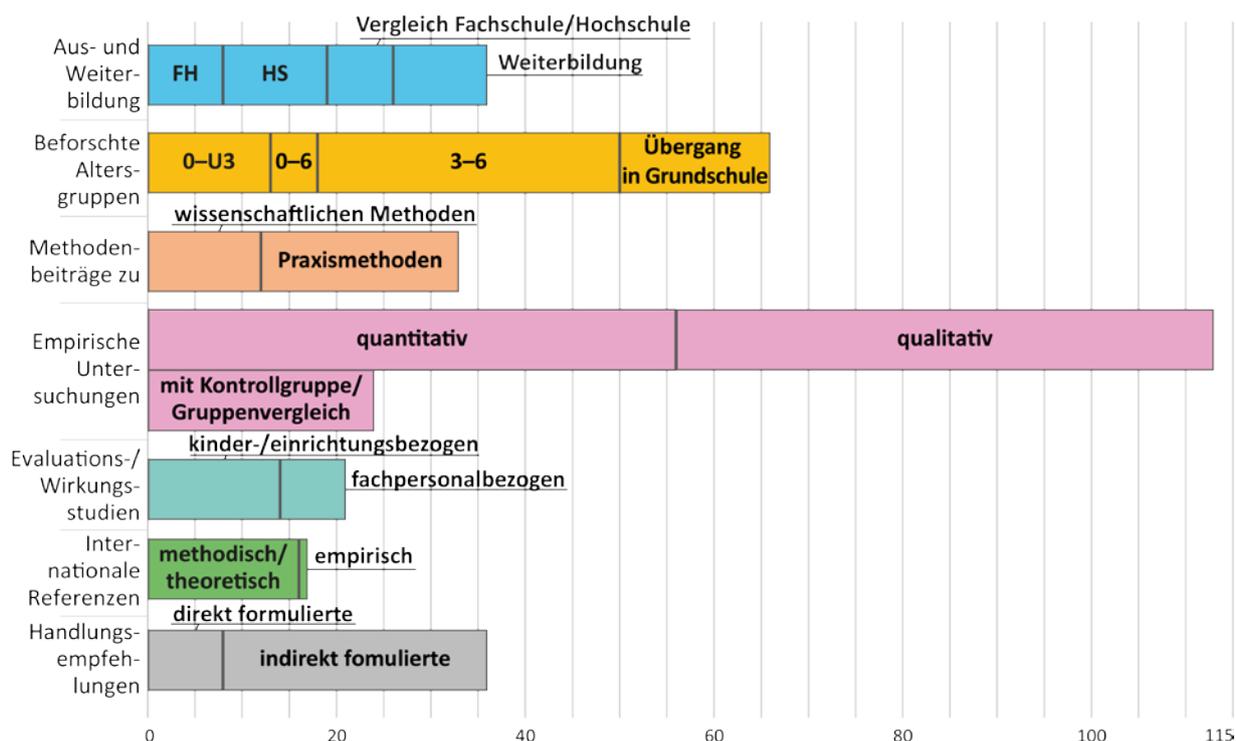
- In den Artikeln der „Frühen Bildung“ wird ein ausgewogenes Verhältnis erkennbar.
- Bei den Dissertationen beträgt die Relation gerundet 6 : 1 (qualitativ : quantitativ).
- Bei den Forschungsförderprogrammen ist das Verhältnis von qualitativ zu quantitativ etwa 8 : 1. Allerdings wird dies stark dadurch relativiert, dass hier die Mehrzahl der Projekte (53 %) explizit mit einem Mixed-Methods-Ansatz konzipiert ist.
- Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist noch, dass in der Online-Zeitschrift „FalKi“ aufgrund ihres Ansatzes sämtlichen Beiträgen ein qualitatives Forschungsdesign zugrundeliegt.

Übersicht 4: Verhältnis zwischen qualitativem und quantitativem Forschungsdesign in Publikationen zu empirischer Forschung der Kindheitspädagogik

Format	Erfassungszeitraum	Summe der einbezogenen Titel/Projekte	qualitativ	quantitativ	Mixed Methods
Zeitschrift „Frühe Bildung“	2011–2019	120	57	56	7
Dissertationen	2015–2019	137	112	19	6
Forschungsförderprogramme	2011–2020	40	17	2	21
FalKi (Organ für qualitative Forschung)	2008–2020	16	16	–	–
Summen		313	202	77	34
Anteile		100 %	65 %	24 %	11 %

Darüber hinaus wurden die neun ersten Jahrgänge der Zeitschrift „Frühe Bildung“ danach ausgewertet, welche disziplinären Aspekte der Kindheitspädagogik sich in der Gesamtschau auf alle dort erschienenen Beiträge entnehmen lassen. Dabei wurden jeweils prägende Merkmale der Texte herangezogen und marginale Merkmale vernachlässigt (Übersichten 5 und 6).

Übersicht 5: Merkmalsausprägungen der Beiträge in der „Frühen Bildung“ 2011–2019 (Zahl der Schlagwortzuweisungen)



Übersicht 6: Zeitschrift „Frühe Bildung“ 2011–2019: Ausgewählte Merkmale der kindheitspädagogischen Artikel

Autor.in/en	Titel	Methoden		Evaluierungen & Wirkungsstudien		internat. Referenzen	Handlungsempfehlungen	
		wiss.	Praxis	Kind/Einrichtung	Fachpersonal		direkt	indirekt
2011/2012								
Kluczniok, Katharina/ Yvonne Anders/ Susanne Ebert	Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen							x
Thoma, Dieter/Daniela Ofner/ Carolyn Seybel/Rosemarie Tracy	Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz	x				x		x
Hasselhorn, Marcus/Hermann Schöler/Wolfgang Schneider/Jan-Henning Ehm/Miriam Johnson/ Isabelle Keppler/Katja Krebs/Frank Niklas/ Eva Randhawa/Sandra Schmiedeler/ Robin Segerer/Hanna Wagner	Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt „Schulreifes Kind“. Auswirkungen auf Schulbereitschaft und schulischen Lernerfolg			x				
Katja Krebs/ Jan-Henning Ehm/ Marcus Hasselhorn	„Runde Tische“ im Projekt „Schulreifes Kind“. Zur Konzeption und Evaluation eines Ansatzes zur engeren Einbindung von Eltern in vorschulische Förderentscheidungen			x				
Mischo, Christoph/ Stefan Wahl/Jessica Hendlner/Janina Strohmer	Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen							x
Pauen, Sabina/Lena Heilig/ Daniel Danner/Johann Haffner/Andrea Tettenborn/Jeanette Roos	Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY). Konzeption und Überprüfung eines Programms zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung von 0 – 3 Jahren		x					
Weltzien, Dörte/ Susanne Viernickel	Die Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren. Gelingensbedingungen für den Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte		x					
Wildgruber, Andreas	Handlungskompetenzen im Prozess der Beobachtung mit zwei unterschiedlichen Beobachtungsverfahren		x					
Fuhs, Burkhard/ Susanne Schneider	Normalisierungsvorstellungen und Adultismus als Probleme für die erzählerische Erschließung frühkindlicher Lebenswelten	x						
Lengning, Anke/Nitza Katz-Bernstein/Anja Schröder/Juliane Stude/Uta Quasthoff	Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktion und Narrationsentwicklung (DO-BINE)		x					
Andresen, Sabine	Was und wie Kinder erzählen. Potenzial und Grenzen qualitativer Interviews	x						
Weltzien, Dörte	Gedanken im Dialog entwickeln und erklären: Die Methode dialoggestützter Interviews mit Kindern	x						
Becker, Birgit	Ethnische Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit: Ergebnisse aus dem Projekt ESKOM-V		x					
Kuger, Susanne/Jutta Sechtig/Yvonne Anders	Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen?					x		
Sachse, Steffi/Nora Budde Tanja Rinker/Katarina Groth	Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder			x	x			
Jäger, Dana/Verena Faust/Kristine Blatter/Doreen Schöppe/Cordula Artelt/Wolfgang Schneider/Petra Stanat	Kompensatorische Förderung am Beispiel eines vorschulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit			x				
Jahressummen 2011/2012		4	5	4	1	2		3
2013								
Remsperger, Regina	Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion	x				x		
Jörns, Christina/Kirsten Schuchardt/ Claudia Mähler/Dietmar Grube	Alltagsintegrierte Förderung numerischer Kompetenzen im Kindergarten			x				x
Jungmann, Tanja/Katja Koch/Maria Etzien	Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern			x	x			
Pröscholdt, Marie Verena/Annette Michalik/ Wolfgang Schneider/ Dagmar Duzy/Daniela Glück/Elmar Souvignier/ Zvi Penner	Effekte kombinierter Förderprogramme zur phonologischen Bewusstheit und zum Sprachverstehen auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit von Kindergartenkindern mit und ohne Migrationshintergrund			x				
Heilig, Lena/ Sabina Pauen	Wie wirkt sich die Beobachterrolle auf die Beurteilungen frühkindlicher Entwicklung aus? Ein Vergleich der MONDEY-Dokumentationen von Eltern und pädagogischen Fachkräften		x					x
Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Maika Rönnau-Böse	Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule			x				
Mayr, Toni/Julia Gsottschneider	Zur Objektivität und Validität des Einschätzungsbogens „Sprache und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern – SELDAK“		x					
Jahressummen 2013		1	2	4	1	1		2

Autor.in/en	Titel	Methoden		Evaluierungen & Wirkungsstudien		internat. Referenzen	Handlungsempfehlungen	
		wiss.	Praxis	Kind/Einrichtung	Fach-personal		direkt	indirekt
2014								
Stamm, Margit	Maßgeschneiderte Frühförderung? Wie Mittelschichteltern ihre Vorschulkinder fördern und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen						x	
Straßburg, Hans Michael/ Britta Mäder/Tobias Sporrer	Die Dokumentation der Entwicklung von 2- und 3-jährigen Kindern in Tageseinrichtungen					x		x
Korntheuer, Petra	Startklar fürs Lesen. Eine Checkliste zur Erfassung schriftspracherwerbs-vorbereitender Umweltfaktoren und Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen		x			x		x
Lichtblau, Michael	Familiäre Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung in der Transition vom Kindergarten zur Schule					x		
Neubauer, Anna/Caterina Gawrilow/Marcus Hasselhorn	Selbstkontrolle bei Vorschulkindern unterschiedlicher kultureller Herkunft							x
Marci-Boehncke, Gudrim/Matthias Rath/Habib Güneşli	Medienkompetenzwahrnehmung im Migrationskontext. Empirische Ergebnisse aus der Frühen Bildung bei türkischen und deutschen Kindern			x				
Aufenanger, Stefan	Computernutzung und -kompetenz von Kindern in Kindertageseinrichtungen			x				
Mischo, Christoph/Stefan Wahl/Janina Strohmmer/ Carina Wolf	Entscheidungssicherheit bei der Ausbildungs-/Studienwahl und Erleben des Berufseinstiegs bei kindheitspädagogischen Fachkräften – längsschnittliche Befunde							x
Jahressummen 2014			1	2		3	1	4
2015								
Bruns, Julia/ Lars Eichen	Adaptive Förderung zur Vorbereitung auf den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich am Beispiel des Bereichs Mathematik							x
Schreyer, Inge/Martin Krause/Marion Brandl- Knefz/Oliver Nicko	Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und das Auftreten von beruflichen Gratifikationskrisen bei Kita-Mitarbeiter/innen in Deutschland. Ausgewählte Ergebnisse der AQUA-Studie					x		
Wolf, Katrin M./Thorsten Roick/Wolfgang Wendt/Petra Stanat	Beobachtungsbogen, Sprachscreening und informelle Beurteilung. Wie präzise schätzen sie den individuellen Sprachförderbedarf ein?		x					
Sarimski, Klaus	Soziale Beziehungen und schulrelevante Fähigkeiten von Kindern mit Down-Syndrom in integrativen Kindertagesstätten							x
Suchodoletz von, Antje/ Catherine Gunzenhauser/ Ross A. A. Larsen	Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS)		x			x		
Roth, Christine/Holger Hopp/Dieter Thoma	Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte							x
Jahressummen 2015			2			2		3
2016								
Perren, Sonja/ Doris Frei/Sandra Herrmann	Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren	x						
Sommer, Anja/ Jutta Sechtig	Sozio-emotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten	x						
Rose, Elisabeth/ Susanne Ebert/ Sabine Weinert	Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. Eine längsschnittliche Untersuchung							x
Hildebrandt, Frauke/Alexander Scheidt/Andrea Hildebrandt/Éva Hédervári-Heller/Annette Dreier	Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern					x		
Grimminger, Angela/Carina Lüke/Ute Ritterfeld/Ulf Lisz- kowski/Katharina J. Rohlfing	Effekte von Objekt-Familiarisierung auf die frühe gestische Kommunikation. Individuelle Unterschiede in Hinblick auf den späteren Wortschatz							x
Koops, Lisa Huisman	Förderung der musikalischen Entwicklung bei Kindern von der Geburt bis zum 5. Lebensjahr. Schnittpunkte von Forschung und Praxis					x	x	
Steinbach, Anne	Mit Kindern über Musik sprechen. Impulse aus der qualitativ-empirischen Interviewforschung	x						
Busch, Barbara/ Silvia Müller	Plädoyer für das Singen im Kita-Alltag. Musikpädagogische Anmerkungen zur Entwicklung und Vermittlung eines vielfältigen Liedrepertoires						x	
Degé, Franziska/ Gudrun Schwarzer	Der Einfluss von musikalischem Training auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter						x	
Knauf, Helen/ Stephanie Graffe	Alltagstheorien über Inklusion. Inklusion aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen							x
Lohmann, Anne/Silvia Wiedebusch/Gregor Hensen/Marian Mahat	Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES). Ein Instrument zur Erhebung der Einstellung frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung	x						

Autor.in/en	Titel	Methoden		Evaluationen & Wirkungsstudien		internat. Referenzen	Handlungsempfehlungen	
		wiss.	Praxis	Kind/Einrichtung	Fachpersonal		direkt	indirekt
Wildgruber, Andreas/Monika Wertfein/ Claudia Wirts/Marina Kammermeier/ Erik Danay	Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags					x		
Jahressummen 2016		4				3	3	3
2017								
Betz, Tanja/ Nicoletta Eunicke	Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne							x
Jungmann, Tanja/ Katja Koch/Julia Böhm	Verhaltensauffälligkeiten in Kindertagesstätten aus Eltern- und Fachkraftperspektive im KOMPASS-Projekt. Ergebnisse und Implikationen für die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für die Elternarbeit				x	x		x
Knauf, Helen	Visuelle Raumanalyse. Eine methodologische Erschließung am Beispiel Kindertageseinrichtung	x						
Egert, Franziska/Andrea G. Eckhardt/Ruben G. Fukkink	Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review		x			x		
Eichen, Lars/Julia Bruns	Interventionsstudie zur Entwicklung mathematikbezogener Einstellungen frühpädagogischer Fachpersonen		x					
Groth, Katarina/Franziska Egert/Steffi Sachse	Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder			x				x
Deibl, Ines/Tina Hascher	Pädagogische Konzeption. Instrument und Grundlage zur Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen		x					x
Hédervári-Heller, Éva/Filipe Martins Antunes	Bindungsrepräsentationen Studierender der Kindheitspädagogik zu Beginn des Studiums					x		
Korntheuer, Petra	Erfassung früher Schriftsprachkompetenz mit „Concepts about Print“ (CaP). Was Vorschulkinder über Bücher und Schrift wissen	x				x		
Liebers, Katrin/ Beate Heger	Erwerb früher Literalität im Übergang von der Kita in die Grundschule. Befunde einer Längsschnittuntersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterunterschieden							x
Müller-Brauers, Claudia/Linda Stark/Friederike von Lehmden	Einpassung literater Strukturen. Wie Kinder den Input aus Vorlesesituationen produktiv nutzen							x
Jahressummen 2017		2	3	1	1	4		6
2018								
Knauf, Helen	Lerngeschichten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Eine Analyse aus theoretischer und empirischer Perspektive					x		
Kaiser, Silke/Klaus Fröhlich-Gildhoff	Alltagsintegrierte Resilienzförderung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine explorative Studie				x			
Mayer, Daniela/Kathrin Beckh	Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen	x	x			x		x
Dörr, Lisa/Franziska Perels	Multiperspektivische Erfassung der Selbstregulationsfähigkeit von Vorschulkindern		x					
Lonnemann, Jann/Hasselhorn, Marcus	Frühe mathematische Bildung. Aktuelle Forschungstrends und Perspektiven							x
Seeger, Dorothee/Manfred Holodynski/Marisa Roth	BIKO-Mathekiste. Spielbasierte Förderung für 4- bis 6-jährige Kinder mit einem Entwicklungsrisiko im Bereich numerischer Basiskompetenz			x				x
Sommer-Himmel, Roswitha/ Karl Titze	Wie geht's dir im Kindergarten? Kinder bewerten ihren Kindergarten (KbiK) – ein Instrument zur Befragung von Kindern im Vorschulalter		x	x				
Beckerle, Christine/Katja Mackowiak/ Katja Koch/Cordula Löffler/Julian Heil/Ina Pauer/Tina von Dapper-Saalfels	Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings in Kindertageseinrichtungen						x	
Backhaus, Olaf/Petra Hampel/Kevin Dadaczynski	Depressionen bei Kita-Fachpersonal. Prävalenzen und arbeitspsychologische Korrelate						x	
Jahressummen 2018		1	3	2	1	2	2	3
2019								
Bürgermeister, Anika/ Gerlind Große/Miriam Leuchter/Ueli Studhalter/ Henrik Saalbach	Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern in naturwissenschaftlichen Lerngelegenheiten im Kindergarten. Ein Blick auf die Quantität kindlicher Redebeiträge							x
Klemm, Janina/Lucia Kohlhauf/William J. Boone/Beate Sodian/Birgit J. Neuhaus	Förderung biologischer Beobachtungs-kompetenz im Kindergarten		x	x				
Knauf, Helen	Partizipation von Kindern bei der Bildungsdokumentation		x					
Michel, Eva/Sabine Molitor/ Natascha Fahmer/ Wolfgang Schneider	Prognose motorischer Auffälligkeiten von Kita-Kindern für das Grundschulalter durch Einschätzungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften		x					
Schumann, Maria/ Elvira Mauz/Anja Voss	Bewegung als Ressource für die Arbeitsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen						x	
Schwarzer, Nicola-Hans	Stress- und Beschwerdeerleben bei Erzieherinnen und Erziehern in Ausbildung							x

Autor.in/en	Titel	Methoden		Evaluationen & Wirkungsstudien		internat. Referenzen	Handlungsempfehlungen	
		wiss.	Praxis	Kind/Einrichtung	Fachpersonal		direkt	indirekt
Riedmeier, Magdalena	Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik. Ein vergleichender Überblick		x					
Hintermair, Manfred/Klaus Sarimski	Kooperation zwischen Kindergarten und Frühförderung. Erfahrungen der beteiligten Fachkräfte am Beispiel der Inklusion hörgeschädigter Kinder							x
Lemmer, Rabea/Sina Simone Huschka/Sabrina Geyer/Janin Brandenburg/Jan-Henning Ehm/Alina Lausecker/Petra Schulz/Marcus Hasselhorn	Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? Analysen zu den Kompetenzen von Fachkräften und mehrsprachigen Kindern				x			
Beckerle, Christine/Katja Mackowiak/Katja Koch/Tina von Dapper-Saalfels/Cordula Löffler/Julian Heil	Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung. Ergebnisse aus dem „allE“-Projekt				x			x
Hormann, Oliver/Merle Skowronek	Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KITas? Ergebnisse einer Videoanalyse		x					
Cordes, Anne-Kristin/Julia Radan/Claudia Wirts	Fachkraft-Kind-Dialoge im Freispiel: Wer hat das Wort?						x	
Kammermeyer, Gisela/Astrid Metz/Anja Leber/Susanna Roux/Beate Biskup-Ackermann/Eva Fondel	Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus?				x			
Jahressummen 2019			5	1	3		2	4
Summen 2011–2019		12	21	14	7	17	8	28

5. Durchgeführte Befragungen

Es wurden zwei Online-Befragungen durchgeführt, die sich an die Professor.innen in den kindheitspädagogischen Studiengängen und an Promovierende der Kindheitspädagogik richteten. Desweiteren wurden mit elf Expert.innen offene Leitfadenterviews geführt.

5.1. Online-Befragungen

5.1.1. *Befragung der Professor.innen in den kindheitspädagogischen Studiengängen*

Die Online-Befragung der Professor.innen in den kindheitspädagogischen Studiengängen erfolgte als personalisierte Vollbefragung mit Datenanonymisierung, bei der die Zielgruppe (N=203) persönlich per eMail eingeladen wurde (67 Respondent.innen bei 203 Eingeladenen, Rücklaufquote 33 %).

Dabei entspricht die Verteilung der Antwortenden im Hinblick auf Hochschultyp und Geschlecht der Verteilung innerhalb der Grundgesamtheit: 15 % der Professuren sind an Universitäten und mehr als drei Viertel an HAW angesiedelt; in beiden Fällen beträgt der Anteil der Frauen zwei Drittel. Lediglich die Professor.innen an Pädagogischen Hochschulen sind unter den Antwortenden leicht unterrepräsentiert. Bemerkenswert ist zudem, dass – mit Ausnahme von Brandenburg – Antworten aus allen Bundesländern kamen. Deutlich überrepräsentiert ist dabei Nordrhein-Westfalen, 30 % der Antworten stammen aus diesem Bundesland.

Der Fragebogen umfasste die drei Gegenstandsbereiche Studium der Kindheitspädagogik, Promovieren in der Kindheitspädagogik sowie deren disziplinäre Entwicklung (Übersicht 7).

Übersicht 7: Fragebogen der Online-Befragung der Professor.innen in kindheitspädagogischen Studiengängen

Sozialstrukturelle Daten	
1	Bitte wählen Sie Ihr Geburtsjahr aus.
2	Bitte nennen Sie uns Ihr Geschlecht: männlich / weiblich / divers / keine Antwort.
3	An welcher Hochschulart ist Ihre Professur angesiedelt? Fachhochschule / Hochschule für angewandte Wissenschaften / Pädagogische Hochschule / Universität
4	In welcher Trägerschaft befindet sich Ihre Hochschule? öffentlich / evangelisch / katholisch / privat / sonstige:
5	Wie lautet die Denomination Ihrer Professur?
6	Wann wurden Sie auf Ihre gegenwärtige Professur berufen?
7	Wie würden Sie Ihre disziplinäre Identität charakterisieren (z.B. Erziehungswissenschaftlerin, Kindheitspädagogin, Psychologin, Soziologin, Kindheitswissenschaftler, Sozialarbeitswissenschaftlerin etc.)?
8	Meine Berufung auf eine Professur im Feld der Kindheitspädagogik... <ul style="list-style-type: none"> • ist das Ergebnis einer durchgehenden Beschäftigung mit pädagogischen Fragen der frühen Kindheit bereits vor oder während der Promotion • ist das Ergebnis einer durchgehenden Beschäftigung mit pädagogischen Fragen der frühen Kindheit nach der Promotion • verdankt sich relevanten Kenntnissen in Zuflussdisziplinen (Jura, Soziologie, Methodenkompetenz etc.).
9	Haben Sie vor Ihrer akademischen Ausbildung eine kindheitspädagogisch affine Ausbildung abgeschlossen (etwa zur / zum Erzieher.in)? Ja / nein
10	Haben Sie vor Ihrer Berufung in der kindheitspädagogischen Praxis gearbeitet? Ja / nein
11	Es gibt unterschiedliche Bestimmungen, welche Altersgruppen den Gegenstand der Kindheitspädagogik bilden. Welche Altersgruppen fallen Ihrem Verständnis nach darunter? 0–6 / 0–12 / 0–14 / 0–16 / 0–27 / andere

Disziplinäre Entwicklung	
1	Kindheitspädagog.innen bilden zunehmend eine wissenschaftliche Community mit eigener Identität. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
2	Kindheitspädagog.innen identifizieren sich wesentlich mit der Disziplin, in der sie akademisch sozialisiert worden sind. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
3	Die Kindheitspädagogik wird von der Erziehungswissenschaft wie von den Zuflussdisziplinen als Feld wahrgenommen, das weniger durch geteilte Wissensbestände und Forschungsmethoden als durch einen gemeinsamen Gegenstand integriert wird. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
4	Auch Fachkolleg.innen mit einer akademischen Sozialisation in anderen Disziplinen (Psychologie, Soziale Arbeit und andere) beschreiben sich selbst zunehmend als Kindheitspädagog.in und verweisen entsprechend seltener auf ihre Herkunftsdisziplin. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
5	Kindheitspädagog.innen werden zunehmend von der Erziehungswissenschaft wie von den Zuflussdisziplinen (vor allem Soziale Arbeit und Psychologie) als eigenständige Community anerkannt. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
6	Diese Anerkennung ist mit Wertschätzung verbunden. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
7	Die Herausbildung einer eigenständigen Community verdankt sich... <ul style="list-style-type: none"> • geteilten Wissensbeständen • geteilten praktischen Problemstellungen • geteilten Stellenbeschreibungen • anderen Gründen:
Studium der Kindheitspädagogik	
1	Die Curricula der kindheitspädagogischen Studiengänge weisen untereinander eine hohe Ähnlichkeit auf. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
2	Diese Ähnlichkeit verdankt sich... <ul style="list-style-type: none"> • einem Konsens der Kindheitspädagogik über wesentliche Wissensbestände • externen Vorgaben (ähnliche Anforderungen aus der Praxis und der Politik) • einer starken Orientierung an bereits etablierten Studiengängen • weitere:
3	Die Heterogenität der Curricula verdankt sich... <ul style="list-style-type: none"> • einem fehlenden Konsens der Kindheitspädagogik über wesentliche Wissensbestände • inkohärenten externen Vorgaben und Anforderungen (Praxis und Politik) • lokal divergierenden externen Vorgaben und Anforderungen (Praxis und Politik) • Pfadabhängigkeiten an den einzelnen Hochschulen • weitere:
4	Nur wenige Studierende zeigen Interesse, nach einem abgeschlossenen kindheitspädagogischen Bachelor-Studium die akademische Ausbildung in einem affinen Master-Studiengang fortzusetzen. Ja / nein
5	Der Anteil der kindheitspädagogischen Bachelor-Studierenden mit Übergangsnähe in einen Master-Studiengang liegt an unserer Hochschule schätzungsweise... <ul style="list-style-type: none"> • bei weniger als 20 % • zwischen 20 und 40 % • zwischen 40 und 60 % • zwischen 60 und 80 % • bei mehr als 80 %
6	Wesentliche Gründe für diese Ausprägung der Übergangsnähe sind ...
Nachwuchsförderung und Promotionspraxis	
1	Meine Studierenden in der Kindheitspädagogik zeigen nur selten Interesse an vertiefter Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragen. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
2	Die Studierenden zeigen nur selten Interesse an einer Karriere im wissenschaftlichen Feld. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
3	Wir sind vor Ort in der Lage, Studierenden der Kindheitspädagogik mit wissenschaftlichem Interesse Promotionsmöglichkeiten zu bieten oder zu vermitteln. Ja / nein wenn nein: <ul style="list-style-type: none"> • Der wesentliche Grund, warum wir eine solche Unterstützung nicht anbieten können, ist ... • Der Umstand, dass meine Professur an einer Fachhochschule / Hochschule für angewandte Wissenschaften angesiedelt ist, stellt dabei den wesentlichen Hinderungsgrund für eine Promotionsförderung dar. • Weitere wesentliche Gründe, warum wir eine solche Unterstützung nicht anbieten können, sind ...

	wenn ja: <ul style="list-style-type: none"> • Meine Fachkolleg.innen und ich haben dies seit ... bereits in ... Fällen erfolgreich getan (erstes Jahr erfolgreicher Promotionsermöglichung). • Meine Fachkolleg.innen und ich haben diese seit ... bereits in ... Fällen erfolgreiche getan (Anzahl betreuter Fälle).
4	Ich bemühe mich aktiv, Absolvent.innen für eine Promotion zu gewinnen. Ja / nein
5	Wir unterstützen Promotionsinteressierte und Promovierende vor allem durch ...
6	Zur Unterstützung von Promotionsinteressierten und Promovierenden können wir auf folgende Instrumente zurückgreifen: <ul style="list-style-type: none"> • eigenes Promotionsrecht • etablierte kooperative Promotionen • Vermittlung einer Betreuerin / eines Betreuers über institutionalisierte Netzwerke • Vermittlung einer Betreuerin / eines Betreuers über informelle Netzwerke • weitere Instrumente:
7	Der Umstand, dass meine Professur an einer HAW angesiedelt ist, stellt dabei eine konstant hohe Hürde für die Promotionsförderung dar. Ja / nein
8	Ich kann meistens meinen Promovierenden einen Verbleib in der Wissenschaft über Haushaltsmittel ermöglichen. Ja / nein
9	Ich kann meistens meinen Promovierenden einen Verbleib in der Wissenschaft über Drittmittel ermöglichen. Ja / nein
10	In absehbarer Zeit kann mit einer Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals aus dem eigenen kindheitspädagogischen Nachwuchs gerechnet werden. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
<p>Vielen Dank für Ihre Antworten! Um die Umfrage abzuschließen, klicken Sie auf „Weiter“. Für Hinweise, Fragen oder zusätzliche Informationen nutzen Sie bitte das Kommentarfeld.</p>	

Einige Ergebnisse der Professor.innenbefragung werden – so sie keinen Platz im WiFF-Bericht finden konnten⁷ – hier kurz zusammengefasst:⁸

- Beantwortet wurde der Fragebogen von 67 der 203 eingeladenen Professorinnen und Professoren. Dies ergibt eine Rücklaufquote von einem Drittel. Dabei entspricht die Verteilung der Antwortenden im Hinblick auf Hochschultyp und Geschlecht der Verteilung innerhalb der Grundgesamtheit: 15 % der Professor.innen sind an Universitäten und mehr als drei Viertel an HAW tätig; in beiden Fällen beträgt der Anteil der Frauen zwei Drittel. Lediglich die Professor.innen an Pädagogischen Hochschulen sind unter den Antwortenden leicht unterrepräsentiert. Bemerkenswert ist zudem, dass – mit Ausnahme von Brandenburg – Antworten aus allen Bundesländern kamen. Deutlich überrepräsentiert ist dabei Nordrhein-Westfalen, 30 % der Antworten stammen aus diesem Bundesland.
- Eine deutliche Mehrheit der Antwortenden sieht in der Altersgruppe 0–12 Jahre (n=27) bzw. 0–14 (n=28) Jahre den Gegenstand der Kindheitspädagogik. Dies entspricht mehr als 80 % der Respondent.innen.
- Nur in geringer Zahl stehen die Respondent.innen der Aussage skeptisch gegenüber, dass Kindheitspädagog.innen zunehmend eine wissenschaftliche Community mit eigener Identität bilden (n=14). Ein Drittel (22) stimmt dieser Aussage zumindest teilweise, fast die Hälfte (31) überwiegend oder vollständig zu.
- Die Respondent.innen sehen – durchaus in Übereinstimmung mit Befunden aus anderen Disziplinen – eine starke identitätsstiftende Wirkung der Herkunftsdisziplin. Nur ein Fünftel der Teilnehmenden (n=10) stimmt der Aussagen überwiegend oder ganz zu, dass die Identität als Kindheitspädagog.in die durch die Herkunftsdisziplin bestimmte Identität überlagern kann.
- Bemerkenswert wird eine zunehmende Anerkennung der Kindheitspädagog.innen als eigenständige Community durch die Erziehungswissenschaft wie durch die Zuflussdisziplinen (vor allem So-

⁷ Dies betrifft insbesondere Fragen zu den sozialstrukturellen Daten sowie zur Nachwuchsförderung und Promotionspraxis.

⁸ Insgesamt haben 67 Professor.innen den Fragebogen abgeschlossen, sie haben jedoch nicht immer alle Fragen beantwortet. Entsprechend erreicht die Summe der Antwortenden gelegentlich nicht die volle Teilnehmendenzahl.

ziale Arbeit und Psychologie). Dies sehen 80 % teilweise oder überwiegend so (n=42). Auffällig ist jedoch, dass niemand dieser Aussage ganz zustimmt. Der Aussage, dass mit der Anerkennung auch Wertschätzung verbunden sei, stimmen fast 100 % der Antwortenden, die eine solche Anerkennung bemerken, teilweise oder ganz zu (n=41).

- Als Gründe für die Herausbildung als eigenständige Community werden vor allem geteilte Wissensbestände (n=41) und Problemstellungen (n=39) gesehen. Als weitere maßgebliche Faktoren wird die Vernetzung untereinander und die Etablierung eigener Organisationen ausgemacht.
- Die Einschätzung des Interesses der Bachelor-Studierenden, einen affinen Masterstudiengang aufzunehmen, sich vertieft mit wissenschaftlichen Fragen zu beschäftigen oder gar eine wissenschaftliche Karriere anzustreben, fällt wenig eindeutig aus. Als wesentlicher Hinderungsgrund, weiterführende Forschungsaktivitäten anzustreben, wird die starke Praxisorientierung der Studierenden wie der Studiengänge ausgemacht.

5.1.2. *Befragung der kindheitspädagogisch Promovierenden*

Die Online-Befragung der gegenwärtig in der Kindheitspädagogik Promovierenden erfolgte als anonym durchgeführte Befragung, bei der es für alle Teilnehmenden nur einen Universallink zur Umfrage gab (36 Respondent.innen, Rücklaufquote: ca. 20 %). Gewählt wurde diese Befragungsförm, da sich nur ein geringer Teil der Promovierenden in der Kindheitspädagogik direkt recherchieren lässt.

Als zentral angesehen wurde dabei die Nachwuchsgruppe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit.⁹ Diese verschickte die Einladung zur Befragung über ihren eMail-Verteiler. Gewählt wurde als zweiter Weg, die Promovierenden zu erreichen, die Verknüpfung mit der parallelen Befragung der Professor.innen, die in kindheitspädagogischen Studiengängen aktiv sind und damit einen wesentlichen Teil der Promotionsbetreuerinnen und -betreuer stellen dürften. Diese über 200 Lehrenden wurden im Zuge ihrer Einladung zur Teilnahme an der Online-Befragung gebeten, den Universallink zur Promovierendenbefragung an ihnen bekannte Promovierende weiterzuleiten.

Unbekannt bleibt bei dieser Form der Einladungsverbreitung, wie viele Adressat.innen diese tatsächlich empfangen haben. Zu vermuten ist hier, dass dies insbesondere bei Promovierenden mit geringer Einbindung in die Community (etwa externe Promovierende, die berufsbegleitend an ihrer Dissertation arbeiten) nicht der Fall war. Auch lässt sich eine genaue Ausschöpfungsquote nicht angeben, da die Grundgesamtheit nur plausibel zu schätzen ist, und zwar auf 150 und 200 Promovierende in der Kindheitspädagogik. Regional gab es ein deutliches Gefälle: Unter den Antwortenden gab es keine Promovierenden, die ihren letzten Abschluss in einem ostdeutschen Bundesland oder in Bremen, Hamburg oder im Saarland erworben haben.

Folgender Fragebogen richtete sich an die Promovierenden:

Übersicht 8: Fragebogen der Online-Befragung der kindheitspädagogisch Promovierenden

Sozialstrukturelle Daten	
1	Bitte wählen Sie Ihr Geburtsjahr aus.
2	Bitte nennen Sie uns Ihr Geschlecht: männlich / weiblich / divers / keine Antwort.
3	An welcher Hochschulart haben Sie Ihren letzten Abschluss erworben? Fachhochschule / Hochschule für angewandte Wissenschaften / Pädagogische Hochschule / Universität
4	In welchem Jahr haben Sie Ihren Abschluss erworben?
5	In welchem Bundesland haben Sie Ihren Abschluss erworben?
6	In welcher Disziplin bzw. Fachrichtung haben Sie Ihren Hochschulabschluss erworben?

⁹ <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit/gruppe-der-nachwuchswissenschaftler-innen.html> (4.10.2020)

7	Wie würden Sie Ihre gegenwärtige disziplinäre Identität charakterisieren (z.B. Erziehungswissenschaftlerin, Kindheitspädagogin, Psychologin, Soziologin, Kindheitswissenschaftler, Sozialarbeitswissenschaftlerin etc.)?
8	Es gibt unterschiedliche Bestimmungen, welche Altersgruppen den Gegenstand der Kindheitspädagogik bilden. Welche Altersgruppen fallen Ihrem Verständnis nach darunter? 0-6 / 0-12 / 0-14 / 0-16 / 0-27 / andere
Nachwuchsförderung und Promotionspraxis	
1	Seit wann verfolgen Sie Ihre Promotion?
2	Wieviele Betreuer.innen haben Sie zurzeit in Ihrer Promotion? 1 / 2 / 3 / andere
3	Der entscheidende Anstoß zum Beginn der Promotion kam durch ... externe Anregung (z.B. durch eine Lehrende) / eigene Motivation (z.B. wissenschaftliches Interesse) <ul style="list-style-type: none"> • Bei externer Anregung: Charakterisieren Sie kurz den Kontext, in dem die externe Anregung erfolgte. Bitte nennen Sie zentrale Stichworte (Situation / Akteure). • Bei eigener Motivation: Nennen Sie kurz die wesentlichen Motive, die Sie zur Aufnahme Ihrer Promotion bewogen haben. Bitte nennen Sie zentrale Stichworte (etwa Interesse an wissenschaftlicher Karriere, Forschungsinteresse, Unsicherheit hinsichtlich des eigenen Berufswunsches).
4	Bei Promotion an Universität / Pädagogischer Hochschule: Welches Betreuungsmodell wird oder wurde für Ihre Promotion realisiert? <ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben Sie das Betreuungsmodell in Stichworten (etwa Betreuung durch Professorin, die bereits meine Abschlussarbeit betreute; Betreuung im Rahmen eines Graduiertenkollegs, für welches ich mich auf eine Ausschreibung hin beworben habe).
5	Bei Promotion an Fachhochschule / Hochschule für angewandte Wissenschaften: Welches Betreuungsmodell wird oder wurde für Ihre Promotion realisiert? <ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben Sie das Betreuungsmodell in Stichworten (etwa kooperative Promotion, Betreuung durch Professorin, die bereits meine Abschlussarbeit betreute; Betreuung im Rahmen eines Graduiertenkollegs, für welches ich mich auf eine Ausschreibung hin beworben habe). • Die Organisation einer Promotionsbetreuung gilt für FH-/HAW-Absolvent.innen als herausfordernd. Haben Sie diese auch als Herausforderung erfahren? • Wenn ja: Bitte charakterisieren Sie die damit verbundenen Schwierigkeiten in kurzen Stichworten. • Welche Hilfestellungen haben Sie bei der Organisation der Promotionsbetreuung erfahren? Charakterisieren Sie diese bitte in kurzen Stichworten. • Welche Hilfestellungen haben Sie dabei vermisst? Charakterisieren Sie diese in kurzen Stichworten. • Haben Sie diese Herausforderungen zwischenzeitlich an eine Aufgabe des Promotionsvorhabens denken lassen? • Neben der Organisation einer Betreuung treten im weiteren Promotionsverlauf oftmals Herausforderungen auf, die als spezifisch für FH-/HAW-Absolvent.innen gelten. Sehen Sie sich gegenwärtig und ggf. auch zukünftig vor solche Herausforderungen gestellt? • Wenn ja: Bitte charakterisieren Sie diese gegenwärtigen und/oder zukünftigen Herausforderungen in kurzen Stichworten.
6	Bitte nennen Sie Ihr Promotionsthema. Sollte das Promotionsthema erst provisorisch definiert sein, benennen Sie bitte den zentralen Forschungsgegenstand.
7	Auf welche Weise erfolgte die Wahl Ihres Promotionsthemas? Bitte nennen Sie den dominierenden Einfluss. selbst gewählt / durch den/die Betreuer.in empfohlen oder vorgegeben / in Reaktion auf Stellen- und Finanzierungsangebote formuliert (etwa Projekt- oder Drittmittelstellen) / andere:
8	Wie bestreiten Sie Ihren Lebensunterhalt? (Mehrfachwahl möglich) Haushaltsstelle / Stipendium / Projekt- oder Drittmittelstelle / Wissenschaftliche Hilfskraft / Werkvertrag / Honorarbasis / Beschäftigung außerhalb der Hochschule / andere Einkommensquellen/erwerbslos
9	Es war einfach, eine.n Betreuer.in für mein Promotionsvorhaben zu finden. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
10	Die Betreuungsintensität entspricht meinen Wünschen/Vorstellungen. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
11	Mein.e Betreuer.in hat mich gefragt, ob ich mir nach der Promotion einen Verbleib an der Hochschule vorstellen könnte.
12	Mein.e Betreuer.in öffnet mir Türen in die Scientific Community. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)
13	Ich fühle mich gut in die Scientific Community der Kindheitspädagogik integriert. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu)

14	Andere Promovierende, mit denen ich mich kontinuierlich über die Inhalte meines Promotionsvorhabens austauschen kann, promovieren vorwiegend ... (Mehrfachauswahl möglich) ebenfalls in der Kindheitspädagogik / in der Erziehungswissenschaft / in der Psychologie / in der Soziologie / in der Sozialen Arbeit / ... in anderen Disziplinen: / Ich habe keinen kontinuierlichen Austausch mit anderen Promovierenden.
15	Nach der Promotion möchte ich in der Wissenschaft bleiben. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu). Sollten Sie es noch nicht wissen bzw. unentschieden sein, wählen Sie bitte die entsprechende Option. • Wenn ja: Ich sehe für mich gute Chancen, nach der Promotion in der Wissenschaft zu bleiben. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu). • Wenn ja: Nach der Promotion möchte ich an meiner Hochschule verbleiben. 1 (stimme nicht zu) – 5 (stimme voll zu).
16	Ich habe als Promovend.in bereits publiziert. Wenn ja: Die Publikation(en) entstand(en) im Rahmen meines Promotionsprojektes und hatte(n) einen kindheitspädagogischen Schwerpunkt.
17	Ich habe als Promovend.in schon an Tagungen oder Konferenzen teilgenommen. Wenn ja: Diese Tagungen oder Konferenzen hatten einen kindheitspädagogischen Schwerpunkt.
18	Ich bin Mitglied der folgenden Fachgesellschaften: Sollten Sie Mitglied mehrerer Fachgesellschaften sein, ordnen Sie diese bitte entsprechend der Bedeutung, die diese für Sie haben. Sind Sie kein Mitglied einer Fachgesellschaft, lassen Sie die Felder frei.
Vielen Dank für Ihre Antworten! Um die Umfrage abzuschließen, klicken Sie auf „Weiter“. Für Hinweise, Fragen oder zusätzliche Informationen nutzen Sie bitte das Kommentarfeld.	

Einige Ergebnisse der Promovierendenbefragung werden – soweit sie keinen Platz im WiFF-Bericht finden konnten – hier kurz zusammengefasst:¹⁰

- Geschlecht der Teilnehmenden: 92 % weiblich (n=33), 8 % männlich (n=3).
- Letzter Abschluss an: 64 % Universität (n=23), HAW 19 % (7), PH 17 % (6).
- An der Umfrage beteiligten sich vor allem Promovierende, die ihren letzten Abschluss in Baden-Württemberg (n=8), Bayern (5), Niedersachsen (5) und Nordrhein-Westfalen (7) erworben haben. Das sind 70 % der Repondent.innen. Keine und keiner der Teilnehmenden erwarb den letzten Abschluss in Bremen, Hamburg, Saarland, Schleswig-Holstein oder in einem ostdeutschen Bundesland.
- 18 Respondent.innen haben ihren Abschluss in einem Studiengang mit eindeutigem Bezug zur Kindheitspädagogik gemacht, fünf von ihnen in der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt in der frühen Kindheit. Elf weitere Teilnehmende gaben ohne weitere Schwerpunktnennung an, ihren Abschluss in der Erziehungswissenschaft erworben zu haben. Sechs Promovierende haben einen Abschluss anderer Studiengänge, drei von ihnen in der Sozialen Arbeit. Entsprechend charakterisieren die Promovierenden ihre disziplinäre Identität überwiegend als Erziehungswissenschaftlerin oder Kindheitspädagoge.
- Von den sieben Promovierenden, die ihren letzten Abschluss an einer HAW erworben haben, empfanden vier die Organisation der Promotionsbetreuung als Herausforderung. Als Schwierigkeiten werden neben der Kontaktabstimmung mit potentiellen Betreuer.innen habituelle Differenzen zwischen Universitäten und HAW sowie ein gewisser Nachholbedarf bei wissenschaftlichen und methodischen Fragen genannt. Gewünscht werden mehr Übersichtlichkeit der Promotionsordnungen und hinsichtlich der dort formulierten Auflagen für HAW-Absolvent.innen sowie intensivere Begleitung durch Mentor.innen, Austauschmöglichkeiten mit anderen Promovierenden und Handreichungen.
- Von den Promovierenden hat bislang mehr als die Hälfte zwei Betreuer.innen, ein weiteres Drittel eine.n Betreuer.in. Bei einem Viertel entspricht die Intensität der Promotionsbetreuung nicht den eigenen Vorstellungen (n=9).
- Nur drei Promovierende geben an, dass es schwierig war, eine Promotionsbetreuung zu finden. 15 der 36 Promovierenden haben das Gefühl, dass die Betreuungsperson ihnen die Tü-

¹⁰ Insgesamt haben 36 Promovierende den Fragebogen abgeschlossen, sie haben jedoch nicht immer alle Fragen beantwortet. Entsprechend erreicht die Summe der Antwortenden gelegentlich nicht die volle Teilnehmendenzahl.

ren in die Scientific Community öffnet, bei acht ist dies nicht der Fall, 13 Promovierende empfinden dies teilweise. Entsprechend verteilt sich auch der Eindruck, gut in die Scientific Community der Kindheitspädagogik integriert zu sein. Zwölf Promovierende fühlen sich gut integriert, zehn sehen dies eher skeptisch, 14 Promovierende empfinden dies teilweise.

- Der entscheidende Anstoß, eine Promotion zu beginnen, kam bei einer leichten Mehrheit durch eigene Motivation (n=20), insbesondere durch das wissenschaftliche Interesse. Die anderen (n=15) gaben an, extern dazu motiviert worden zu sein. Mehrfach genannt wurden als Anstöße die Mitarbeit in Projekten, Stellenangebote oder die Ansprache durch Lehrende.
- Das Promotionsthema wurde durch die Hälfte der Promovierenden selbst bestimmt (n=18), die andere Hälfte formulierte ihr Promotionsthema im Kontext von Forschungsprojekten oder in Reaktion auf Stellen- bzw. Stipendienausschreibungen.
- Zwei der Promovierenden haben zwischenzeitlich den Abbruch des Promotionsprojektes erwogen. Sie rechnen als externe Promovierende aufgrund ihrer schlechten Einbindung in die universitären Strukturen auch in Zukunft mit besonderen Herausforderungen.
- Einen Verbleib in der Wissenschaft kann sich die Hälfte der Promovierenden vorstellen (n=18), vier möchten dies nicht, ein Viertel der Promovierenden (n=9) ist in dieser Hinsicht unentschieden. Die Chancen, in der Wissenschaft zu verbleiben, schätzen zehn Promovierende als gut, zwölf hingegen als eher schlecht ein. 40 % der Promovierenden verortet sich zwischen diesen beiden Polen.
- Zwölf Promovierende wurden durch ihre.n Betreuer.in gefragt, ob sie sich nach der Promotion einen Verbleib an der Hochschule vorstellen können, bei 22 war dies nicht der Fall.
- 60 % der Respondent.innen (n=22) gibt an, seit Promotionsbeginn publiziert zu haben, bei 80 % von ihnen entstand diese Publikation zumindest teilweise im Rahmen des Promotionsprojektes und hatte einen kindheitspädagogischen Schwerpunkt. Mit nur wenigen Ausnahmen haben die Promovierenden an kindheitspädagogischen Tagungen teilgenommen, 70 % von ihnen (n=24) als Vortragende.
- Unter den Teilnehmenden gibt es keinen Konsens hinsichtlich der Altersgruppe, die den Gegenstand der Kindheitspädagogik darstelle: Ein Viertel (n=9) sieht die Altersgruppe 0–6 als Gegenstand der Kindheitspädagogik an, 40 % (n=13) die Altersgruppe 0–12 und jeweils ein weiteres Sechstel (n=6) die Altersgruppe 0–10 bzw. 0–14.
- Die meisten Respondent.innen bestreiten ihren Lebensunterhalt durch die Anstellung auf einer Haushaltsstelle (n=16) oder auf einer Projekt- oder Drittmittelstelle (n=21). Sechs Promovierende verdienen ihren Lebensunterhalt durch eine Beschäftigung außerhalb der Hochschule (Mehrfachantworten möglich).

5.2. Experteninterviews

Die elf Gesprächspartner.innen waren aktive und ehemalige Hochschullehrende an unterschiedlichen Hochschultypen sowie – teilweise promovierte – Nachwuchswissenschaftler.innen der Kindheitspädagogik. Als Grundlage der offenen Leitfadeninterviews diente folgender Fragenleitfaden:

Übersicht 9: Leitfaden für die Experteninterviews

Einführung	
1	Können Sie uns zunächst kurz etwas sagen zu Ihrer eigenen fachlichen Herkunft und Ihren Weg in die Kindheitspädagogik? Wie hat Ihre fachliche Herkunft Ihren Weg in die Kindheitspädagogik beeinflusst?
2	Gab es Brüche oder Verschiebungen in Ihrer eigenen fachlichen Entwicklung, die mit der Entwicklung des Faches verknüpft sind?
3	Wie würden Sie Ihre eigene disziplinäre Identität beschreiben?
Kindheitspädagogik als Disziplin	
1	Die Frühpädagogik nennt sich inzwischen Kindheitspädagogik. Halten Sie diese Benennung für treffend?
2	Was ist Ihrer Meinung nach der zentrale Gegenstand der Kindheitspädagogik?
3	Welche Altersgruppen sind Gegenstand der Kindheitspädagogik?

4	Das Thema Hort in kindheitspädagogischer Perspektive scheint bislang wenig berücksichtigt worden zu sein. Wie erklären Sie sich das?
5	Ebenso verhält es sich mit außerschulischen Pädagogik bzw. der Pädagogik außerhalb der Kindergartens, Schulsozialarbeit in kindheitspädagogischer Perspektive oder Heimpädagogik.
6	Die Kindheitspädagogik wird zumeist in der Erziehungswissenschaft verortet. Teilen Sie diese Zuordnung? Wo würden Sie sie verorten?
7	Können Sie beschreiben, inwieweit es bisher gelungen ist, die Kindheitspädagogik als Forschungsfeld disziplinär zu entwickeln?
8	Wenn Sie die Entwicklung der Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft oder auch benachbarte Felder (etwa Soziale Arbeit) betrachten: <ul style="list-style-type: none"> • Sehen Sie dort Parallelen zur Entwicklung der Kindheitspädagogik? • An welchen Entwicklungen kann sich die Kindheitspädagogik orientieren, welche Fallstricke sollte sie vermeiden?
9	Der Ausbau der Studiengänge hat auch zu einem Ausbau des Personals geführt. <ul style="list-style-type: none"> • Hat sich daraus bereits die Entstehung einer stabilen wissenschaftlichen Community ergeben? • Wenn ja: Wie würden Sie die wiss. Community der Kindheitspädagogik bewerten: Als Teil der erziehungswissenschaftlichen Community? • Besteht innerhalb der Erziehungswissenschaft ein sichtbares Interesse an der Kindheitspädagogik? Ist die Kindheitspädagogik in der Erziehungswissenschaft anerkannt und wird ihr mit Wertschätzung begegnet?
10	Die Studiengänge sind sowohl in ihren Namen als auch in ihren Inhalten sehr divers. Wie deuten Sie das?
Studiengänge	
1	Die Übergangsquote vom Bachelor- zum Master-Studium ist in der Kindheitspädagogik unterdurchschnittlich. Welche Gründe vermuten Sie?
2	Zwei Drittel der Bachelor-Studiengänge schließen mit 180 Credit Points ab, ein Drittel mit 210. Stellen fehlende Credit Points aus dem Bachelor-Studium bei der Aufnahme eines Master-Studiums, für das 210 Credit Points verlangt werden, eine wesentliche Hürde dar?
3	Wie stark ist nach Ihrem Eindruck das Interesse bei den Studierenden an wissenschaftlichen Fragestellungen oder sogar das Interesse an einer wissenschaftlichen Karriere?
4	Wenn bei Studierenden Interesse am Master-Studium oder gar wissenschaftlicher Karriere besteht: Bereiten die gegenwärtigen Bachelor-Studiengänge sie hinreichend darauf vor?
5	Sind die kindheitspädagogischen Studiengänge in ihrer heutigen Form Ihrer Einschätzung nach dauerhaft gesichert? Warum / warum nicht?
Wissenschaftlicher Nachwuchs	
1	Die Absicherung durch die Berufsrolle ist ein Teil der disziplinären Stabilisierung (wie sie etwa durch das Lehramt oder in der Sozialen Arbeit gelungen ist). Der andere Teil ist die Verankerung in der Wissenschaft und den Hochschulen. Ein wesentlicher Bestandteil davon ist Nachwuchsförderung.
2	Welche Formen der (strukturierten) Promotionsförderung gibt es an Ihrer Hochschule?
3	Welche sonstigen spezifischen Angeboten gibt es für Promovierende?
4	Erleben Sie die Konzentration der Kindheitspädagogik auf die HAW als signifikante Hürde der Promotionsförderung? <ul style="list-style-type: none"> • Wie gehen Sie mit dieser Hürde um (formell / informell)? • Haben sich hier Routinen/Netzwerke ausgebildet, sodass nicht mehr nur Ad-hoc-Förderung stattfindet?
5	Welche Maßnahmen sollten ergriffen werden, um die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Kindheitspädagogik – insbesondere auf der Seite der HAW – zu verbessern?
6	Die Konzentration der Kindheitspädagogik auf HAW ist nicht nur eine Hürde vor der Aufnahme einer Promotion, zugleich sind damit auch die verfügbaren akademischen Stellen wesentlich auf die HAW konzentriert. <ul style="list-style-type: none"> • Schreckt dies Nachwuchswissenschaftler.innen ab? • Welche Möglichkeiten sehen Sie, die Präsenz der Kindheitspädagogik im universitären Bereich zu stärken?
7	Die Einrichtung der Kindheitspädagogik-Studiengänge erleichtert das Identifizieren möglichen wissenschaftlichen Nachwuchses. Um ihn zu binden, braucht es aber Forschungsförderung – etwa durch drittmittelfinanzierte Projektstellen. Lassen sich bei der Drittmittelvergabe Trends entdecken (gleichmäßiges, ab- oder zunehmendes Interesse)?

Forschung und Publikationen	
1	Es hat – zumindest scheint das einem externen Betrachter so – eine gewisse Zunahme kindheitspädagogischer Publikationen gegeben. Als Beispiel kann die „Frühe Bildung“ genannt werden. Bemerkenswert ist zunächst, dass eine gewisse Nähe der verhandelten Themen zu praktischen, aktuell drängenden Fragestellungen besteht: Stimmen Sie dieser Einschätzung zu?
2	Gibt es Themenbereiche, die Sie für sehr relevant halten, die aber nicht oder nur wenig in den Publikationen verhandelt werden?
3	Dies könnte zugleich eine Frage aufwerfen: Ist es der Kindheitspädagogik gelungen, auch hinreichende Autonomie aufzubauen, um selbstdefinierte wissenschaftliche Fragen zu behandeln?
4	Welche (fehlenden) Entwicklungen bereiten Ihnen in dieser Hinsicht Sorge?
Abschluss	
Gibt es etwas, was Sie erwartet hätten, dass wir es fragen? Oder gibt es ein Thema, das für Sie besonders relevant ist, wir aber nicht mit aufgenommen haben?	

6. Studiengänge der Kindheitspädagogik

Die Quellen der nachfolgenden Darstellungen sind die WiFF-Studiengangsdatenbank¹¹ und das WiFF-Studiengangsmonitoring 2020 (WiFF 2020a; 2020b), Modulhandbücher, Studien-, Prüfungs- und Praktikumsordnungen sowie Websites der Studiengänge. Auf Basis der dort aufzufindenden Informationen wurden eigene Berechnungen angestellt und tabellarische bzw. grafische Darstellungen erzeugt.

6.1. Verteilung auf die Hochschultypen, Studienorganisation

Knapp zwei Drittel aller Hochschulen mit einem Bachelor- oder Master-Angebot befinden sich in öffentlicher Trägerschaft, gut ein Viertel der Studiengänge wird an kirchlichen, d.h. weitgehend

Übersicht 10: Hochschulträgerschaften der kindheitspädagogischen Bachelor- und Master-Studiengänge 2020

Trägerschaft	Anzahl	Anteil am Gesamt (in %)
öffentlich	36	61
kirchlich	13	22
privat/sonstige	10	17
Gesamt	59	100

Quellen: WiFF (2020a, 2020b), eigene Darstellung

staatlich refinanzierten Hochschulen angeboten. Hochschulen in (sonstiger) privater Trägerschaft machen ein Zehntel des Gesamtangebotes aus.

Die Master-Angebote verteilen sich gleichmäßig auf die verschiedenen Hochschultypen. Je sieben Angebote gibt es an Universitäten und HAW sowie zwei an Pädagogischen Hochschulen. Zusätzlich gibt

es vier unterschiedliche Kooperationsformen zwischen Hochschultypen mit je einem Master-Angebot:

- internationale Kooperation (Deutschland-Schweiz) zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule – die Distanz von weniger als 20 km entspricht dem Charakter einer vor-Ort-Kooperation,
- internationale Kooperation (Deutschland-Schweiz) zwischen zwei Pädagogischen Hochschulen – die Distanz zwischen den Städten von ca. 55 km entspricht dem Charakter einer regionalen Kooperation,
- Vor-Ort-Kooperation zwischen einer Hochschule für angewandte Wissenschaften und einer Universität (Potsdam),
- Vor-Ort-Kooperation zwischen einer Hochschule für angewandte Wissenschaften und einer Pädagogischen Hochschule (Ludwigsburg).

Da die HAW kein eigenes Promotionsrecht besitzen, ist hier bemerkenswert, dass es bei der Entwicklung von Master-Angeboten in zwei Fällen zu einer Kooperation mit HAW-Beteiligung gekommen ist. Solche Kooperationsformen könnten bei entsprechender Ausgestaltung HAW-Studierenden dann auch den Zugang zur Promotion erleichtern.

Die deutliche Mehrheit der Master-Angebote ist an Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft angesiedelt. Ausnahmen bilden lediglich zwei HAW sowie der HAW-Partner innerhalb der HAW-PH-Kooperation, der sich in evangelischer Trägerschaft befindet.

¹¹ <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (4.12.2020). Das dort nachgewiesene Bachelorangebot wurde um die Angebote der drei Universitäten Hildesheim, Koblenz und Landau ergänzt. Sie unterhalten erziehungswissenschaftliche BA-Studiengänge, die einen kindheitspädagogischen Schwerpunkt haben. Diese Ergänzung erfolgte, da unser Report auch die erziehungswissenschaftlichen Master-Programme mit Schwerpunkt Kindheitspädagogik berücksichtigt.

Bezüglich ihrer Studienorganisation unterscheiden sich die Master-Programme in (a) konsekutive und fast ausschließlich auf Vollzeit angelegte Studiengänge sowie (b) weiterbildende Angebote, die in Teilzeit studierbar sind:

- 85 % (17 von 20) der Master-Programme sind konsekutiv und bis auf eine Ausnahme als Vollzeitstudium angelegt.¹²
- Die drei weiterbildenden (kostenpflichtigen) Studiengänge sind ausschließlich in Teilzeit studierbar.

Bezüglich der Semesterlänge und Gesamtzahl an Credit Points (CP) der Master-Angebote ist festzustellen, dass ca. zwei Drittel (70 %) viersemestrig mit 120 CP sind, drei Hochschulen bieten dreisemestrig Programme mit entsprechend 90 CP an. Daneben gibt es Sonderfälle: der „Kita-Master“ (Uni Flensburg, 4 Semester 60 CP¹³), der „Zwei-Fach-Master“ (Uni Köln 4 Semester, wobei die CP je nach Wahl als großem Fach mit 81 CP oder kleinem Fach mit 39 CP variieren) und der Teilzeit-Master der Hochschule Südwestfalen (5 bzw. 6 Semester 90 bzw. 120 CP).

6.2. Anschlussmöglichkeiten von Bachelorstudiengängen zu kindheitspädagogischen oder fachlich benachbarten Master-Angeboten

Für Bachelor-Absolvent:innen der Kindheitspädagogik eröffnen sich unterschiedliche Perspektiven für ein anschließendes Master-Studium: spezifisch kindheitspädagogische Master-Angebote sowie fachlich benachbarte Master-Studiengänge (etwa Soziale Arbeit, Sozialmanagement etc.). In unserer WiFF-Studie wurden 20 Master-Studiengänge untersucht, die auf Basis der WiFF-Studiengangsdatenbank anhand folgender der Kriterien¹⁴ gefiltert wurden:

- Hochschultyp: Fachhochschule/Hochschule für angewandte Wissenschaften,
- Trägerschaft: öffentlich/evangelisch/katholisch,
- inhaltliche Ausrichtung: „allgemein früh-/kindheitspädagogisch“, „früh-/kindheitspädagogisch mit Leitungs-/Management-Schwerpunkt“ sowie „fachlich affin mit Schwerpunkt in der Früh-/Kindheitspädagogik“.¹⁵

Die 20 Master-Studiengänge sind inhaltlich unterschiedlich profiliert. Gegliedert nach drei Typen,¹⁶ werden insgesamt rund 740 Master-Studienplätze angeboten (Übersicht 11).

An knapp der Hälfte der 57 kindheitspädagogischen Bachelor-Standorte (47 %) wird ein fachlich benachbarter Master-Studiengang (etwa Soziale Arbeit) an derselben Hochschule angeboten; einen explizit kindheitspädagogischen Master in der gleichen Stadt gibt es hier nicht. In diesem Falle wäre aber zumindest der Verbleib an der Hochschule in einem Nachbarfach ohne einen Ortswechsel möglich. Für weitere 16 % der Bachelor-Standorte besteht zusätzlich zu der Option eines fachlich benachbarten Master-Studiums an der gleichen Hochschule die Möglichkeit, einen explizit kindheitspädagogischen Master in der gleichen Stadt zu studieren, mithin lediglich die Hochschule und nicht den Ort zu wechseln.

Für die Option, einen fachlich benachbarten Master an derselben Hochschule studieren zu können, wurden insgesamt 52 Master-Studiengänge identifiziert. Die meisten sind primär Fortführungen des Bachelor-Studiums der Sozialen Arbeit: Ein Sechstel der benachbarten Master-Angebote sind Studiengänge der Sozialen Arbeit ohne spezifischen Schwerpunkt, und viele Studien-

¹² Optional kann der Vollzeit-Master in Teilzeit studiert werden bei entsprechend längerer Gesamtsemesterzahl.

¹³ Das Master-Programm umfasst zwar selbst nur 60 CP, doch sind als Voraussetzung für den Master-Abschluss weitere 240 CP nachzuweisen. Diese können erreicht werden durch das Erststudium (180/210 CP) sowie drei zusätzlich studierbare Module im Bereich „forschendes Lernen“ (30 CP) und/oder die Anrechnung berufspraktischer pädagogischer Tätigkeit (30 CP) (vgl. <https://www.uni-flensburg.de/portal-studieninteressierte/bewerbung/bewerbung-master/kita-master/>, 22.2.2021).

¹⁴ Die Filterkriterien sind vorgegebene Auswahlmöglichkeiten der WiFF-Studiengangsdatenbank.

¹⁵ Fachlich affin wird in der WiFF-Studiengangsdatenbank nicht näher erläutert. Gemeint sind wohl erziehungswissenschaftliche Studiengänge mit kindheitspädagogischem (Wahl-)Schwerpunkt.

¹⁶ dazu näher unten 6.5. Inhaltliche Ausrichtungen der Master-Programme

Übersicht 11: Studienplatzkapazität der Master-Angebote nach Typen

Typ 1	Typ 2	Typ 3
kindheitspädagogisch i.e.S.	Erziehungswissenschaft mit kindheitspädagogischen Schwerpunkten	Leitung, Management, Beratung
Frühe Kindheit Uni Konstanz – PH Thurgau 30	Bildungswissenschaften mit Wahlprofil Bildungsprozesse früher Kindheit und im Elementarbereich PH Heidelberg 20	Kita-Master: Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen Europa Uni Flensburg 35
Frühpädagogik FH Südwestfalen ohne Beschränkung	Erziehungs- und Bildungswissenschaften – Schwerpunkt Elementar- und Familienpädagogik Uni Bamberg ohne Beschränkung	Leitung – Bildung – Diversität mit Studienschwerpunkt Kindheitspädagogik EH Berlin 60
Bildung und Erziehung im Kindesalter EH Freiburg 20	Erziehungswissenschaft – Teilstudien-gang Pädagogik der frühen Kindheit Uni Koblenz keine Angabe	Netzwerkmanagement Bildung nachhaltige Entwicklung – Schwerpunkt Kindheitspädagogik ASH Berlin 25
Frühkindliche Bildung und Erziehung EH-PH Ludwigsburg 30	Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education Uni Hildesheim 60	Beratung in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern FH Erfurt 30
Early Childhood Studies PH Weingarten – PH St. Gallen 25	Erziehungswissenschaft – Wahlfach Bildung und Förderung in der frühen Kindheit Uni Köln 30	Forschung, Entwicklung und Management in Kindheitspädagogik FH Kiel 60
Kindheits- und Sozialpädagogik PH Schwäbisch Gmünd 25		Professionalisierung frühkindlicher Bildung Uni Leipzig 30
Inklusive Pädagogik und Elementarbildung Uni Gießen 60		
Kindheits- und Sozialwissenschaften Hochschule Koblenz 90		
Frühkindliche Bildungsforschung FH und Uni-Potsdam 30		
339*	184*	240
	736	

* Für die Studiengänge ohne Kapazitätsangaben wurde der Durchschnitt aus den anderen Studiengängen gebildet, dieser mit der Zahl der Master-Programme ohne Studienplatzangabe multipliziert und das Ergebnis zur Summe der Programme mit Platzangaben addiert.

gangsnamen in den anderen Ausrichtungen tragen den Zusatz „... in der Sozialen Arbeit“ (bspw. „Management in der Sozialen Arbeit“, „MA Soziale Arbeit – psychosoziale Beratung“ o. dgl.). Gut ein Fünftel aller benachbarten Master-Studiengänge lassen sich dem Bereich Management, Entwicklung und Organisation zuordnen. Je ein Siebtel (14 %) verteilt sich auf Master-Studiengänge mit einem Schwerpunkt in Beratung bzw. Angebote mit (kindheits-)pädagogischem Bezug wie Kulturpädagogik, Erziehungs- oder Familienwissenschaften. Die – zumindest dem Namen nach – forschungsorientierteren Master-Angebote machen weniger als ein Zehntel der benachbarten Studiengänge aus.

Für die Hochschulstandorte, an denen kein einschlägig kindheitspädagogisches Master-Angebot existiert, wurden benachbarte Studiengänge nach ihrer inhaltlichen Ausrichtung gruppiert (n=52, Übersicht 12).

Übersicht 12: Inhaltliche Ausrichtung der Master-Angebote fachlich benachbarter Studiengänge vor Ort

Soziale Arbeit allg.	Management, Entwicklung, Organisation	Psychosoziale Beratung	Gesundheit und Inklusion	Praxisforschung	Pädagogik mit KiPäd-Bezug	Sonstige
MA Soziale Arbeit	MA Sozialmanagement	Master of counseling (weiterbildend)	MA Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung	MA Pädagogik / Praxisforschung in päd., soz. und therapeutischen Berufsfeldern	MA Kultur – Bildung – Teilhabe. Kunst & Pädagogik in der frühen Kindheit	MA Kinderschutz
	MA Sozialplanung	MA Soziale Arbeit – psychosoziale Beratung und Gesundheitsförderung	MA Heilpädagogik	MA Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik	MA Kindheitswissenschaften und Kinderrechte	MA Soziale Arbeit – Kritische Diversity und Community Studies (KriDiCo)
	MA Management in sozialwirtschaftlichen und diakonischen Organisationen	MA Soziale Arbeit - Beratung	MA Soziale Kohäsion im Kontext Sozialer Arbeit und Gesundheit	MA angewandte sozialpädagogische Bildungsforschung	MA Kulturpädagogik	MSW Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession (weiterbildend)
	MBA Sozialmanagement (weiterbildend)	MA Beratung – Psychosoziale Beratung in den Handlungsfeldern Soziale Arbeit/Sozialpädagogik, Bildung und Erziehung	MA Soziale Arbeit – Gemeindepesychiatrie	MA angewandte Forschung in der Sozialen Arbeit	MA angewandte Sozial- und Bildungswissenschaften	MA Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft
	MA Soziale Arbeit – Sozialraumentwicklung und -organisation	MA Psychosoziale Beratung und Therapie	MA gesundheitsbezogene Soziale Arbeit		MA Erziehungswissenschaft	MA Soziale Arbeit im internationalen und interkulturellen Kontext
	MA Sozialmanagement	MA Soziale Arbeit mit Schwerpunkt psychosoziale Beratung	MA integrative Lerntherapie		MA Erziehungs- und Bildungswissenschaften	MA Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit
	MA Management Sozialen Wandels	MA Psychosoziale Beratung in Sozialer Arbeit			MA Familienwissenschaften	MA Evangelische Religionspädagogik
	MA Innovationsmanagement in der Sozialen Arbeit					MA Sozialwissenschaftliche Transformationsstudien
	MA Sozialmanagement					MA Soziale Arbeit – Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe
	MA Gesundheits- und Sozialmanagement					
	MA Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit					

Übersicht 13: Ausrichtung fachlich benachbarter Master-Studiengänge an derselben Hochschule

	Anzahl	Anteil am Gesamt (in %)
Soziale Arbeit allgemein	8	16
Management, Entwicklung, Organisation	11	21
psychosoziale Beratung	7	14
Gesundheit und Inklusion	6	10
Praxisforschung	4	8
Pädagogik mit KiPäd-Bezug	7	14
Sonstiges	9	17
Fachlich benachbarte MA-Angebote insgesamt	52	100

Quellen: WiFF Studiengangsmontoring 2020, WiFF-Studiengangsdatenbank, Websites der Hochschulen; eigene Berechnung und Darstellung

Übersicht 14: Kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge und Anschlussmöglichkeiten vor Ort (selbe Hochschule oder selber Standort)

HS (HS-Typ)	1: Name BA-Studiengang (Abschlussbezeichnung). 2: Semesterzahl, Teil-/Vollzeit (Credit Points)		3: Typ 1 MA KiPäd i.e.S. an selber Hochschule? 4: Typ 2 MA EWI/Bildungswiss. mit KiPäd-Schwerpunkt an selber Hochschule? 5: Typ 3 MA KiPäd Leitung, Management, Beratung an selber HS?			anschlussfähiger benachbarter MA an selber Hochschule?	KiPäd-MA Typ 1–Typ 3 am selben Standort?	anschlussfähiger benachbarter MA am selben Standort?
	1	2	3	4	5			
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft (private HS)	Kindheitspädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Pädagogik / Praxisforschung in pädagogischen, sozialen und therapeutischen Berufsfeldern		
	Kindheitspädagogik	5 – Teilzeit (180)						
Alice Salomon Hochschule (HAW)	Erziehung und Bildung in der Kindheit	7 – Vollzeit (210)	nein	nein	ja	MA Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik, MA Kinderschutz, MA Soziale Arbeit – Kritische Diversity und Community Studies (KriDiCo), MSW Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession	Typ 3 (EHB Leitung-Diversität-Bildung)	MA Bildungswissenschaft (FU Berlin), Erziehungswissenschaften (HU Berlin)
	Erziehung und Bildung in der Kindheit	7 – Teilzeit (210)						
DIPLOMA Hochschule (private HS)	Frühpädagogik – Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung – Campus Bad Sooden-Allendorf	5 – Teilzeit (180)	nein	nein	nein	MA Psychosoziale Beratung in Sozialer Arbeit, MA Sozialmanagement	hängt ab vom DIPLOMA-Standort, ja für Leipzig und Berlin (jeweils Typ 3)	in Abhängigkeit vom DIPLOMA-Standort
	Kindheitspädagogik - Präsenzstudium Campus Leipzig	6 – Vollzeit (180)						
	Kindheitspädagogik – Campus Bad Sooden-Allendorf	6 – Vollzeit (180)						
Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) Stuttgart	Soziale Arbeit in der Elementarpädagogik	6 – Vollzeit (210)	nein	nein	nein	MA Sozialplanung, MA Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft		
Europäische Fachhochschule – Campus Rostock (private HS)	Kindheitspädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein			MA Bildungswissenschaften/ Erziehungswissenschaft (Uni Rostock)
Europäische Fachhochschule - Campus Köln (private HS)	Kindheitspädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein		Typ 2	
Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (HAW)	Elementarpädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Management in sozialwirtschaftlichen und diakonischen Organisationen, MA Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung		MA Erziehungswissenschaft (Uni Bochum)
Evangelische Hochschule Berlin (HAW)	Kindheitspädagogik	7 – Vollzeit (210)	nein	nein	ja	MA Beratung in der Sozialen Arbeit, MSW Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession, Evangelische Religions- und Gemeindepädagogik	Typ 3	MA Bildungswissenschaft (FU Berlin), Erziehungswissenschaften (HU Berlin)
Evangelische Hochschule Darmstadt (HAW)	Bildung, Erziehung und Kindheit / Childhood Studies	7 – Vollzeit (210)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit, MA Heilpädagogik		MA Bildungswissenschaften (TU Darmstadt)
	Bildung, Erziehung und Kindheit / Childhood Studies	8 – Teilzeit (210)						
Evangelische Hochschule Dresden (HAW)	Kindheitspädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit, Master of counseling (weiterbildend), MBA Sozialmanagement (weiterbildend)		MA Sozialpädagogik (TU Dresden)
	Kindheitspädagogik Schwerpunkt: Führen und Leiten	5 – Teilzeit (180)						
Evangelische Hochschule Freiburg (HAW)	Pädagogik der Kindheit	7 – Vollzeit (210)	ja	nein	nein	MA Soziale Arbeit		
Evangelische Hochschule Ludwigsburg (HAW)	Frühkindliche Bildung und Erziehung	6 – Vollzeit (180)	ja	nein	nein	MA Soziale Arbeit		
	Frühkindliche Bildung und Erziehung	8 – Teilzeit (180)						

HS (HS-Typ)	1: Name BA-Studiengang (Abschlussbezeichnung). 2: Semesterzahl, Teil-/Vollzeit (Credit Points)		3: Typ 1 MA KiPäd i.e.S. an selber Hochschule? 4: Typ 2 MA EWI/Bildungswiss. mit KiPäd-Schwerpunkt an selber Hochschule? 5: Typ 3 MA KiPäd Leitung, Management, Beratung an selber HS?			anschlussfähiger benachbarter MA an selber Hochschule?	KiPäd-MA Typ 1–Typ 3 am selben Standort?	anschlussfähiger benachbarter MA am selben Standort?
	1	2	3	4	5			
Evangelische Hochschule Moritzburg (HAW)	Bildung und Erziehung in der Kindheit mit religionspädagogischem Profil	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Evangelische Religionspädagogik		
Evangelische Hochschule Nürnberg (HAW)	Erziehung, Bildung und Gesundheit im Kindesalter – Dual	8 – Vollzeit (210)	nein	nein	nein	MA angewandte Bildungswissenschaften		MA Erziehungswissenschaftlich-Empirische Bildungsforschung (Uni Nürnberg)
Fachhochschule Bielefeld (HAW)	Pädagogik der Kindheit	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Sozialwissenschaftliche Transformationsstudien		MA Erziehungswissenschaft (Uni Bielefeld)
Fachhochschule Erfurt (HAW)	Bildung und Erziehung von Kindern	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	ja			MA Erziehungswissenschaft (Uni Erfurt)
	Pädagogik der Kindheit	7 – Vollzeit (210)						
Fachhochschule Kiel (HAW)	Erziehung und Bildung im Kindesalter – Grundform	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	ja			MA Pädagogik (Uni Kiel)
	Erziehung und Bildung im Kindesalter – Aufbauform	6 – Vollzeit (180)						
Fachhochschule Potsdam (HAW)	Bildung und Erziehung in der Kindheit	6 – Vollzeit (180)	ja	nein	nein	MA Soziale Arbeit – Schwerpunkt Familie		MA Bildungswissenschaft (Uni Potsdam)
Fachhochschule Südwestfalen (HAW)	Frühpädagogik	7 – Vollzeit (210)	ja	nein	nein			
	Frühpädagogik – berufsbegleitend	9 – Teilzeit (180)						
Fliedner Fachhochschule Düsseldorf (private HS)	Kindheitspädagogik – Vollzeit	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Kultur-Bildung-Teilhaber. Kunst & Pädagogik in der frühen Kindheit, MA Soziale Arbeit - Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe		
	Kindheitspädagogik – berufsbegleitend für staatl. anerkt. ErzieherInnen	4 – Teilzeit (180)						
	Kindheitspädagogik – Teilzeit	7 – Teilzeit (180)						
	Kindheitspädagogik – dual	7 – Teilzeit (180)						
HAW Hamburg (HAW)	Bildung und Erziehung in der Kindheit	7 – Vollzeit (210)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit, MA Familienwissenschaften		MA Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Uni Hamburg)
HAWK Hildesheim (HAW)	Kindheitspädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit im internationalen und interkulturellen Kontext	Typ 2	MA Sozial- und Organisationspädagogik (Stiftungsuni Hildesheim)
Hochschule Düsseldorf (HAW)	Pädagogik der Kindheit und Familienbildung	7 – Vollzeit (210)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit mit Schwerpunkt psychosoziale Beratung		
Hochschule Emden/Leer (HAW)	Kindheitspädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Soziale Kohäsion im Kontext Sozialer Arbeit und Gesundheit		
Hochschule Esslingen (HAW)	Kindheitspädagogik	7 – Vollzeit (210)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit, MA angewandte sozialpädagogische Bildungsforschung		
Hochschule Fulda (HAW)	Frühkindliche inklusive Bildung	8 – Teilzeit (180)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit - Gemeindepsychiatrie, MA Soziale Arbeit – Sozialraumentwicklung und -organisation, MA Psychosoziale Beratung und Therapie		
Hochschule für angewandte Pädagogik (private HS)	Kindheitspädagogik – dual	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein		Typ 2	MA Bildungswissenschaft (FU Berlin), Erziehungswissenschaften (HU Berlin)

HS (HS-Typ)	1: Name BA-Studiengang (Abschlussbezeichnung). 2: Semesterzahl, Teil-/Vollzeit (Credit Points)		3: Typ 1 MA KiPäd i.e.S. an selber Hochschule? 4: Typ 2 MA EW/Bildungswiss. mit KiPäd-Schwerpunkt an selber Hochschule? 5: Typ 3 MA KiPäd Leitung, Management, Beratung an selber HS?			anschlussfähiger benachbarter MA an selber Hochschule?	KiPäd-MA Typ 1–Typ 3 am selben Standort?	anschlussfähiger benachbarter MA am selben Standort?
	1	2	3	4	5			
Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (HAW)	Pädagogik der Kindheit	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit		
Hochschule Koblenz (HAW)	Bildung & Erziehung – dual	7 – Vollzeit (210)	ja	nein	nein	MA Soziale Arbeit		MA Erziehungswissenschaft – Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen (Uni Koblenz)
	Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit	7 – Teilzeit (210)						
	Pädagogik der Frühen Kindheit	8 – Teilzeit (210)						
Hochschule Magdeburg-Stendal (HAW)	Angewandte Kindheitswissenschaften	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Kindheitswissenschaften und Kinderrechte		MA Bildungswissenschaft (Uni Magdeburg)
	Leitung von Kindertageseinrichtungen – Kindheitspädagogik	6 – Teilzeit (180)						
	Kindheitspädagogik - Praxis, Leitung, Forschung	6 – Vollzeit (180)						
Hochschule München (HAW)	Bildung und Erziehung im Kindesalter (0–12 Jahre) für staatl. anerk. ErzieherInnen	4 – Vollzeit (210)	nein	nein	nein	MA angewandte Forschung in der Sozialen Arbeit		MA Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung (Uni München)
Hochschule Neubrandenburg (HAW)	Early Education - Bildung und Erziehung im Kindesalter	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Beratung – Psychosoziale Beratung in den Handlungsfeldern Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik, Bildung und Erziehung		
	Early Education - Bildung und Erziehung im Kindesalter	6 – Teilzeit (180)						
Hochschule Niederrhein (HAW)	Kindheitspädagogik - Bildung durch Bewegung	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit - Beratung, MA Kulturpädagogik, MA Sozialmanagement		
Hochschule Rhein-Waal (HAW)	Kindheitspädagogik	7 – Vollzeit (210)	nein	nein	nein			
	Kindheitspädagogik	9 – Teilzeit (210)						
Hochschule Zittau/Görlitz (HAW)	Kindheitspädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Management Sozialen Wandels		
IU Internationale Hochschule GmbH (private HS)	Kindheitspädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit	je nach Standort: ja für Leipzig, Köln, Berlin, Erfurt	in Abhängigkeit vom Standort
	Kindheitspädagogik	8 – Teilzeit I (180)						
	Kindheitspädagogik	12 – Teilzeit II (180)						
Justus-Liebig-Universität Gießen (Uni)	Kindheitspädagogik	6 – Vollzeit (180)	ja	nein	nein			
Katholische Hochschule für Sozialwesen (HAW)	Kindheitspädagogik	7 – Vollzeit (210)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit	2x Typ 3 (ASH und EHB)	MA Bildungswiss. (FU Berlin), Erziehungswiss. (HU Berlin)
Katholische Hochschule NRW Köln (HAW)	Kindheitspädagogik	8 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Innovationsmanagement in der Sozialen Arbeit	Typ 2	
Katholische Hochschule NRW Paderborn (HAW)	Kindheitspädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Sozialmanagement, MA gesundheitsbezogene SozArb		MA Erziehungswissenschaft – Kultur und Gesellschaft (Uni Paderborn)
Katholische Stiftungshochschule München (HAW)	Bildung und Erziehung im Kindesalter	8 – Teilzeit (210)	nein	nein	nein	MA angewandte Sozial- und Bildungswissenschaften		MA Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung (Uni München)
	Kindheitspädagogik	7 – Vollzeit (210)						

HS (HS-Typ)	1: Name BA-Studiengang (Abschlussbezeichnung). 2: Semesterzahl, Teil-/Vollzeit (Credit Points)		3: Typ 1 MA KiPäd i.e.S. an selber Hochschule? 4: Typ 2 MA EWI/Bildungswiss. mit KiPäd-Schwerpunkt an selber Hochschule? 5: Typ 3 MA KiPäd Leitung, Management, Beratung an selber HS?			anschlussfähiger benachbarter MA an selber Hochschule?	KiPäd-MA Typ 1–Typ 3 am selben Standort?	anschlussfähiger benachbarter MA am selben Standort?
	1	2	3	4	5	6	7	8
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (Uni)	Bildung und Erziehung in der Kindheit	7 – Vollzeit (210)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit		
Pädagogische Hochschule Freiburg (PH)	Kindheitspädagogik	7 – Vollzeit (210)	nein	nein	nein	MA Erziehungswissenschaft	Typ 1	MA Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik (Uni Freiburg)
Pädagogische Hochschule Heidelberg (PH)	Frühkindliche und Elementarbildung (FELBI)	6 – Vollzeit (180)	ja	nein	nein			MA Bildungswissenschaft - Schwerpunkt Organisationsentwicklung (Uni Heidelberg)
Pädagogische Hochschule Karlsruhe (PH)	Pädagogik der Kindheit	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit		MA Pädagogik (Karlsruher Institut für Technologie)
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (PH)	Frühkindliche Bildung und Erziehung	6 – Vollzeit (180)	ja	nein	nein	MA Bildungsforschung		MA Soziale Arbeit (EH Ludwigsburg)
Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd (PH)	Kindheitspädagogik	7 – Vollzeit (210)	ja	nein	nein	MA Integrative Lerntherapie		
Pädagogische Hochschule Weingarten (PH)	Elementarbildung	6 – Vollzeit (180)	ja	nein	nein	MA Interkulturelle Bildung/Kulturvermittlung		
SRH Hochschule für Gesundheit Gera GmbH (private HS)	Inklusive Kindheitspädagogik (0–12 Jahre)	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Gesundheits- und Sozialmanagement		
SRH Hochschule Heidelberg (private HS)	Kindheitspädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Soziale Arbeit – psychosoziale Beratung und Gesundheitsförderung	Typ 1	MA Bildungswissenschaft - Schwerpunkt Organisationsentwicklung (Uni Heidelberg)
Staatliche Studienakademie Breitenbrunn (Berufsakademie)	Soziale Arbeit/ Studienrichtung Elementarpädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein			
Technische Hochschule Rosenheim - Campus Mühldorf a. Inn (HAW)	Pädagogik der Kindheit	7 – Teilzeit (210)	nein	nein	nein			
TH Köln (HAW)	Pädagogik der Kindheit und Familienbildung	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit	Typ 2	
Universität Bremen (Uni)	Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs: Schwerpunkt Elementarpädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	nein	nein	MA Erziehungs- und Bildungswissenschaften		
Stiftungsuni Hildesheim (Uni)	Erziehungswissenschaften - Schwerpunkt Pädagogik der Kindheit	6 – Vollzeit (180)	nein	ja	nein	MA Sozial- und Organisationspädagogik		
Universität Koblenz-Landau	EWI - Teilstudiengang Pädagogik der frühen Kindheit	6 – Vollzeit (180)	nein	ja	nein			
Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Uni)	Pädagogik - Schwerpunkt Elementar- und Familienpädagogik	6 – Vollzeit (180)	nein	ja	nein			

6.3. Zulassungsvoraussetzungen der Master-Programme

Die Zulassungsvoraussetzungen für das jeweilige Master-Studium sind verbunden mit der Frage, ob diese gegebenenfalls eine Hürde für die Aufnahme eines Master-Studiums darstellen. Sie lassen sich in vier Kriterien unterteilen: (1) Credit Points und Länge des qualifizierenden Bachelors, (2) fachrichtungsqualifizierender Bachelor und Nachweis spezifischer Lehrinhalte, (3) Abschlussnote Bachelor sowie (4) vorhandene Berufserfahrung.

(1) Zulassungskriterium Credit Points und Länge des qualifizierenden Bachelors: An den HAW werden für ein Master-Studium mehrheitlich 210 Credit Points (CP) aus dem vorangegangenen Bachelor-Studium erwartet, während die Universitäten überwiegend keine Angaben zur Länge des vorherigen Studiums in Gestalt einer Mindest-CP-Anzahl machen. Die Hochschulen, die 210 CP verlangen, haben den Erwerb der fehlenden 30 CP bei Bachelor-Absolvent:innen mit 180 CP unterschiedlich geregelt. Teilweise kann dies vor oder während des Master-Studiums durch das Belegen ergänzender fachlich bezogener Lehrveranstaltungen geschehen. Auch eine Anrechnung fehlender Credit Points durch außerhochschulisch erworbene Fähigkeiten und erbrachte Leistungen wie bspw. Berufserfahrung, Berufsausbildung, Fort- und Weiterbildungen oder veröffentlichte Fachpublikation wird an einzelnen Hochschulen als Grundlage für die Anerkennung der fehlenden Credit Points genannt.

In unseren Experteninterviews wurde die hochschulindividuelle Handhabung bezüglich des Erwerbs der fehlenden CP bestätigt (HSL-2, HSL-3, HSL-4). Der unterschiedliche Umfang der Studienleistungen und die Gesamtcreditszahl bzw. die Dauer des Studiums der kindheitspädagogischen Bachelor-Programme hänge mit der Gesamtpunktzahl bereits vorhandener fachlich benachbarter Bachelor-Programme (etwa Soziale Arbeit) der jeweiligen Hochschule zusammen: „Die Hochschulen versuchen, einheitliche Leistungspakete anzubieten im Rahmen derselben Fakultäten bzw. Fachbereiche. Wenn Soziale Arbeit sechs oder sieben Semester hat, wird versucht, auch die anderen Studiengänge – und dazu gehört auch die Kindheitspädagogik – so zu gestalten, dass ein vergleichbares Paket aufgelegt wird. Das ist studienorganisatorisch einfacher“ (HSL-2).

Eine Vereinheitlichung der Regularien über das Nachholen fehlender Credit Points werde daher zu Gunsten individuell hochschulischer Lösungen nicht angestrebt (ebd.). Eine individuelle Regelung, wie die fehlenden CP nachgeholt und angerechnet werden, könne allerdings dazu führen, dass „Studierende mit unterschiedlichen Wissensbeständen in den Master“ kommen (HSL-4), so dass nicht (nur) fehlende Forschungsmethoden, sondern auch andere Studieninhalte nachgeholt werden müssen.

Das Nachholen von 30 Credit Points, vor oder während des Master-Studiums, das mehrheitlich von den HAW erwartet wird, kann eine Hürde für die Aufnahme des Studiums darstellen. Gleichwohl bestehe trotz bisher fehlender empirischer Untersuchungen der Eindruck, dass bei entsprechendem Interesse an einem Master-Studium (individuelle) Lösungen seitens der Hochschulen gefunden würden, eine Zulassung mithin nicht an den fehlenden Credit Points scheitere (HSL-2).¹⁷

(2) Zulassungskriterium fachrichtungsqualifizierender Bachelor und Nachweis spezifischer Lehrinhalte: Von 20 Hochschulen verlangen 18 einen einschlägigen¹⁸ Bachelor-Abschluss, zwei HAW

¹⁷ Die Lücke einer bestimmten Anzahl von Credit Points ist kein spezifisches Problem kindheitspädagogischer Studiengänge. Fächerübergreifend bestehen hochschulindividuell in Bachelor-Studiengängen unterschiedliche Regelstudienzeiten und damit unterschiedliche Gesamt-Credits. In den jeweiligen Zulassungsordnungen der Master-Studiengänge werden die Modalitäten für das Nachholen fehlender Credit Points geregelt, bspw. unter den Begriffen „Angleichleistungen“ und „Angleichstudium“ in der Studiengangsprüfungsordnung für den Master Mechatronik der Hochschule Bochum (https://www.hochschule-bochum.de/fileadmin/public/Die-BO_Hochschule/verwaltung/AB2012/711.pdf, 25.1.2021). Die Leuphana Universität spricht bei der Lücke vom „CP-Delta“ und regelt in ihren verschiedenen berufsbegleitenden Master-Angeboten das Füllen der Lücke über die Anrechnung beruflicher Kompetenzen sowie das Belegen von zusätzlichen Lehrveranstaltungen (<https://www.leuphana.de/professional-school/berufsbegleitende-master-mba/nacherwerb-credit-points.html>, 25.1.2021).

¹⁸ Synonyme für „einschlägig“: fachlich eng verwandt, im Fach Pädagogik, fachverwandt, äquivalent, berufsqualifizierend, kindheitspädagogisch orientiert, Geistes- und Sozialwissenschaften mit kindheitspädagogischem Schwerpunkt

lassen auch Absolvierende nicht einschlägiger Fachrichtungen für das Master-Angebot zu.¹⁹ Acht Hochschulen formulieren zusätzlich in den Zulassungsregularien spezifische Inhalte, die im Bachelor studiert worden sein müssen, teilweise mit genauer Creditzahl. Dies gilt insbesondere für die Universitäten, die überdies teilweise auch dezidiert Kenntnisse von Forschungsmethoden voraussetzen (Übersicht 15).

Übersicht 15: Master-Angebote nach Zulassungskriterium Nachweis bestimmter Inhalte aus dem Bachelor

Hochschultyp (n)	Nachzuweisende konkrete Inhalte und CP	Häufigkeit des Vorkommens
HAW (2)	Grund- und Rechtsgrundlagen der KiPäd	1
	mind. 90 CP aus einschlägigen Bereichen	1
PH (1)	Bildungswissenschaftliche, methodische und entwicklungspsychologische Grundkenntnisse	1
Uni (4)	mind. 120 CP erziehungswissenschaftliche Lehre, mind. 15 CP empirische Forschungsmethoden	1
	mind. 50 CP Bildung und Förderung in der Kindheit, 14 CP Forschungsmethoden	1
	mind. 60 CP Erziehungswissenschaft	1
	mind. 60 CP mit Bezug auf verschiedene disziplinäre Zugänge auf Bildung und Entwicklung in der Kindheit	1
HAW-Uni-Kooperation (1)	5 CP empirische Forschungsmethoden	1
Gesamt		8

(3) *Zulassungskriterium Abschlussnote Bachelor*: 40 % der 20 Hochschulen haben in ihren Zulassungsvoraussetzungen zum Master-Studium Regeln bezüglich der Abschlussnote des Bachelors formuliert. Von diesen acht Hochschulen verlangen sechs für die Zulassung einen Notendurchschnitt von mindestens 2,5 (mit Ausnahme einer Hochschule, die optional die Abschlussnote 2,7 zulässt, wenn dafür aber die Note der Bachelorarbeit mindestens 2,0 beträgt). Eine weitere Hochschule nennt als Notenkriterium „überdurchschnittlich erfolgreich“.

(4) *Zulassungskriterium Berufserfahrung*: 25 % der Hochschulen verlangen für das Master-Studium Berufserfahrungen in unterschiedlichen Ausprägungen. Dies ist insofern erwartbar, als drei dieser fünf Studiengänge weiterbildende Teilzeitstudiengänge sind. Ein weiterer stark anwendungsbezogener Master, der ausdrücklich für Beratung qualifiziert, verlangt dementsprechend Beratungs- und Berufserfahrung (Übersicht 16).

Übersicht 16: Master-Angebote nach Zulassungskriterium Berufserfahrung

Hochschultyp (n)	Häufigkeit	Regularien Berufserfahrung
HAW (3)	1	Anwendungsorientierter „Beratungsmaster“ FH Erfurt: 30 Stunden Training Gesprächsführung und Beratung; mindestens 700 Stunden Praktikum oder Berufserfahrung in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern
	1	Teilzeit und weiterbildender Master Koblenz: wenn erster Hochschulabschluss vorhanden: mindestens ein Jahr einschlägige Berufserfahrung; OHNE ersten Hochschulabschluss: HZB: (Fach-)Abitur, Meister, Berufsausbildung mit mindestens Note 2,5 und 2,5 Jahre Berufserfahrung, zusätzlich 3 Jahre einschlägige Berufserfahrung, bestandene Eignungsprüfung
	1	Teilzeit und weiterbildender Master ASH: mindestens ein Jahr nach erstem akademischen Abschluss

¹⁹ ASH Berlin, Master Netzwerkmanagement Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (weiterbildender, kostenpflichtiger Master): einen ersten akademischen Abschluss ohne Angabe einer Fachrichtung; Evangelische Hochschule Berlin, Master Leitung – Bildung – Diversität (konsekutiver sehr breit angelegter Master): einen sozial-, human-, gesundheits-, geisteswissenschaftlichen, kindheitspädagogischen, wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor

Hochschultyp (n)	Häufigkeit	Regularien Berufserfahrung
Uni (1)	1	Sonderfall weiterbildender Teilzeit Kita-Master: qualifizierte pädagogische Tätigkeit aktuell oder vorher ohne ersten akadem. Abschluss: mit einschlägiger Berufserfahrung -> Eignungsprüfung
Internationale-Uni (D)-PH (CH)-Kooperation (1)	1	mindestens 3 Monate im Feld frühe Kindheit; für Personen ohne BA: über 30 Jahre alt, Abitur/altes Lehrdiplom, mindestens 3 Jahre Vollzeit-Berufserfahrung
Gesamt	5	

Übersicht 17: Detailauswertung der Master-Angebote nach Zulassungsvoraussetzungen

HS (HS-Typ)	Name Studiengang	Qualifizierender BA: Credit Points (Semester)	Regularien für fehlende 30 CP	Mindest-BA-Abschlussnote	Fachrichtungen qualifizierender Bachelor	Nachweis spezifischer Studieninhalte über Bachelor-Fachrichtung hinaus	Berufserfahrung	Platzkapazität ¹⁾
FH Erfurt (HAW)	Beratung und Intervention – Wahlschwerpunkt Beratung in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern	180 (6)	k.A.	2,5	Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik, fachverwandt	Grundlagen der Kindheitspädagogik, kindheitspädagogische Rechtsgrundlagen	30 Stunden Training Gesprächsführung und Beratung, mind. 700 Stunden Praktikum oder Berufserfahrung in kindheitspädagog. Arbeitsfeldern	30
EH Freiburg (HAW)	Bildung und Erziehung im Kindesalter	210 (7)	Einsemestriges Brückenmodul vor MA-Studium	überdurchschnittlich	Kindheitspädagogik und Bereich Pädagogik und Psychologie mit frühpädagog. Ausrichtung oder äquivalent	k.A.	nein	20
HS Koblenz	Kindheits- und Sozialwissenschaften	210 (7)	Nachholen während des MA-Studiums	k.A.	berufsqualifizierend	k.A.	Mit erstem Hochschulabschluss: mind. 1 Jahr einschlägig; ohne Hochschulabschluss gelten gesonderte Bedingungen	90
EH Berlin	Leitung – Bildung – Diversität	210 (7)	durch andere inner- oder außerhochschulische Qualifikationsleistungen nachzuholen	k.A.	Sozial-, human-, gesundheits-, geisteswissenschaftlich, kindheitspädagogisch, wirtschaftswissenschaftlich	k.A.	nein	60
ASH Berlin	Netzwerkmanagement Bildung für nachhaltige Entwicklung	210 (7)	Nachholen während MA-Studium durch inner- oder außerhochschulische Qualifikationsleistungen	k.A.	Erster akademischer Abschluss (k.A. zur Fachrichtung)	k.A.	nein	25
FH Potsdam und Uni Potsdam (HAW- Uni-Kooperation)	Frühkindliche Bildungsforschung	180 (6)	k.A.	k.A.	Bereich frühkindlich Bildung oder fachverwandt (Erziehungs-, Sozial-, Kognitions- & Geisteswissenschaften mit entsprechendem Schwerpunkt	5 CP empirische Forschungsmethoden	nein	30
FH Südwestfalen	Frühpädagogik	210/180 (7/6)	Das MA-Studium verlängert sich bei 180-CP-BA um ein Semester von 5 auf 6	2,5 oder 2,7, wenn BA-Arbeit besser als 2,0	Kindheitspädagogisch orientiert	k.A.	nein	Keine Beschränkung
FH Kiel	Forschung, Entwicklung und Management mit Wahlschwerpunkt Kindheitspädagogik	k.A.	k.A.	k.A.	Kindheitspädagogik oder Studiengang mit überwiegend Modulen mit ähnlich angestrebter Qualifikation	Mind. 90 CP aus einschlägigen Bereichen	nein	60 ²⁾
EH und PH Ludwigsburg (HAW-PH-Kooperation)	Frühkindliche Bildung und Erziehung	k.A.		2,5	einschlägig	k.A.	nein	30

HS (HS-Typ)	Name Studiengang	Qualifizierender BA: Credit Points (Semester)	Regularien für fehlende 30 CP	Mindest-BA-Abschlussnote	Fachrichtungen qualifizierender Bachelor	Nachweis spezifischer Studieninhalte über Bachelor-Fachrichtung hinaus	Berufserfahrung	Platzkapazität ¹⁾
PH Weingarten und PH St. Gallen (internat. PH-PH-Kooperation)	Early Childhood Studies	180 (6)		2,5	Einschlägig (Frühpädagogik, Elementarbildung oder bildungswissenschaftl. mit frühkindl. Schwerpunkt oder primärpädagogischer Studiengang)	k.A.	nein	25
PH Heidelberg (PH)	Bildungswissenschaften – Wahlprofil Bildungsprozesse früher Kindheit und im Elementarbereich	180 (6)		k.A.	Qualifizierender Hochschulabschluss	Bildungswissenschaftliche und methodische sowie entwicklungspsychologische Grundkenntnisse	nein	20
PH Schwäbisch Gmünd (PH)	Kindheits- und Sozialpädagogik	210 (7)	über Brückenmodul zu erwerben	2,5	Einschlägig (Kindheitspädagogik, Bildung und Erziehung, Elementarbildung, Pädagogik der Kindheit) sowie erziehungs- und sozialwissenschaftlich, wenn mind. 30 CP frühpädagog. Themen	k.A.	nein	25
Europa-Universität Flensburg (Uni)	Kita-Master: Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen	240 ³⁾	über Bereich „forschendes Lernen“ und über Berufserfahrung zu erwerben	k.A.	Bildungswissenschaftlich mit kindheitspädagog. Schwerpunkt	k.A.	Qualifizierte pädagogische Tätigkeit aktuell oder vor MA-Studiumsbeginn; ohne ersten akadem. Abschluss gelten gesonderte Bedingungen	35
Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Uni)	Erziehungs- und Bildungswissenschaften – Schwerpunkt Elementar- und Familienpädagogik	180 (6)	k.A.	2,5	Im Fach Pädagogik (Lehramt und Soziale Arbeit oftmals nicht gleichwertig)	Mind. 120 CP erziehungswissenschaftl. Lehre, 15 CP empirische Forschungsmethoden	nein	k.A.
Uni Koblenz-Landau (Uni)	Erziehungswissenschaft – Teilstudiengang Pädagogik der frühen Kindheit	k.A.	k.A.	2,5	Erziehungswissenschaft vor Ort oder gleichwertig anerkannt	k.A.	nein	k.A.
Stiftungsuniversität Hildesheim (Uni)	Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education	k.A.	k.A.	k.A.	Erziehungswissenschaft oder fachlich eng verwandt	k.A.	nein	60
Justus-Liebig-Universität Gießen (Uni)	Inklusive Pädagogik und Elementarbildung	k.A.	k.A.	k.A.	BA Bildung und Förderung an der JLU, Erziehungswissenschaft	Mind. 50 CP Bildung und Förderung in der Kindheit, 14 CP Forschungsmethoden	nein	60
Universität zu Köln (Uni)	Erziehungswissenschaft – Wahlfach Bildung und Förderung in der frühen Kindheit	k.A.	k.A.	k.A.	Einschlägig	Mind. 60 CP Erziehungswissenschaft	nein	30
Universität Leipzig (Uni)	Professionalisierung frühkindlicher Bildung	k.A.	k.A.	k.A.	Erziehungs-, Bildungs-, Sozialwissenschaften, Lehramt, Soziale Arbeit	Mind. 60 CP mit Bezug auf verschiedene disziplinäre Zugänge auf Bildung und Entwicklung in der Kindheit	nein	30
Universität Konstanz und PH Thurgau (internationale Uni-PH-Kooperation)	Frühe Kindheit	k.A.	k.A.	k.A.	Psychologie, Pädagogik, Sozial- oder Sportpädagogik oder anderes relevantes Gebiet	k.A.	Mind. drei Monate im Feld der frühen Kindheit, ohne akadem. Abschluss: über 30 Jahre alt, Abitur/ altes Lehrdiplom, mind. 3 Jahre Vollzeit Berufserfahrung	30

¹⁾ Quelle: WIFF-Studiengangsdatenbank

²⁾ Quelle: <https://ranking.zeit.de/che/de/studiengang/32803>, 09.03.2021

³⁾ 240 CP oder weniger oder ohne Hochschulabschluss, dann werden CP durch Berufserfahrung, Zusatzmodul und/oder Eignungsprüfung erworben (<https://iqsh-kordinierung.lernnetz.de/pages/kita-master/zielgruppe-und-zulassung.php>, 10.11.2020)

6.4. Zentrale Charakteristika der Master-Programme

Übersicht 18 nennt allgemeine Merkmale der Master-Programme und verzeichnet alle Strukturen, die den einzelnen Master-Studiengängen vor- bzw. nachgelagert sind.

Übersicht 18: Kindheitspädagogische Masterprogramme: Allgemeine Merkmale sowie vor- und nachgelagerte Strukturen

Basisangaben		Allgemeine Merkmale			Strukturen		Link zum Studiengang
HS (HS-Typ)	Name Studiengang (MA seit ³⁾)	konsek./weiterbildend (Voll-/Teilzeit)	Affinität KiPäd laut WiFF	Semesterzahl (Credit Points)	BA KiPäd vor Ort	Promotionsstruktur vor Ort	
FH Erfurt (HAW)	Beratung und Intervention mit Wahlschwerpunkt Beratung in KiPäd-Handlungsfeldern (2015)	konsek. (VZ)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/KiPäd	4 (120)	ja	Allgemeine Infos zu kooperativen Verfahren mit Unis	https://www.fh-erfurt.de/soz/so/master-beratung-und-intervention/
EH Freiburg (HAW)	Bildung und Erziehung im Kindesalter (2011)	konsek. (VZ)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	3 (90)	ja	Promotionskolloquium KiPäd, spezifische PHs/Unis für kooperative Verfahren genannt	https://www.eh-freiburg.de/master-bildung-und-erziehung-im-kindesalter/
HS Koblenz (HAW)	Kindheits- und Sozialwissenschaften (2015)	weiterbildend (TZ)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	4 (90)	ja (dual und als Fernstudium)	Kooperationsvereinbarung mit Uni Koblenz-Landau und Uni Siegen	https://www.hs-koblenz.de/sozialwissenschaften/studiengaenge-sozialwissenschaften/ma/master-of-arts-kindheits-und-sozialwissenschaften/startseite
EH Berlin (HAW)	Leitung – Bildung – Diversität (2013)	konsek. (VZ)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in Früh-/Kindheitspädagogik	3 (90)	ja	nein	https://www.eh-berlin.de/studium/master/leitung-bildung-diversitaet
ASH Berlin (HAW)	Netzwerkmanagement Bildung für nachhaltige Entwicklung (2014)	weiterbildend (TZ)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in Früh-/Kindheitspädagogik	4 (90)	ja	kein Kolleg, aber Kurse und Einzelberatung zu wissenschaftl. Karriere	https://www.ash-berlin.eu/studium/studiengaenge/master-netzwerkmanagement-bildung-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung-bne-schwerpunkt-kindheitspaedagogik/profil/
FH und Uni Potsdam HAW- Uni-Koop.)	Frühkindliche Bildungsforschung (2016)	konsek. (VZ)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	4 (120)	ja	über Uni Potsdam	https://www.fh-potsdam.de/maf/b/
FH Südwestfalen (HAW)	Frühpädagogik (2019)	konsek. (TZ)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	5 (90) ²⁾	ja	Promotionskolleg vor Ort, Mitglied im Graduierteninstitut NRW, generelle Uni-HAW-Vereinbarung in NRW	https://www4.fh-swf.de/de/home/studienangebote/studienangebote/st_g_so/verbundstudiengang_fruhepaedagogik_m_a_/fruehpaedagogik.php
FH Kiel (HAW)	Forschung, Entwicklung, Management in Sozialer Arbeit, Rehabilitation/ Gesundheit oder Kindheitspädagogik (k.A.)	konsek. (VZ)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in Früh-/Kindheitspädagogik	4 (120)	ja	Promotionskolleg Schleswig-Holstein-kooperatives Verfahren mit spezifischen Unis	https://www.fh-kiel.de/index.php?id=1646
EH und PH Ludwigsburg (PH-HAW-Koop.)	Frühkindliche Bildung und Erziehung (2010)	konsek. (VZ)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	4 (120)	ja	ja	https://www.eh-ludwigsburg.de/studium/studienangebote/masterstudiengaenge/fruehkindliche-bildung-und-erziehung-ma/
PHs Weingarten und St. Gallen (PH)	Early Childhood Studies (2010)	konsek. (VZ)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	4 (120)	ja	ja	https://www.ph-weingarten.de/studium-weiterbildung/masterstudiengaenge/early-childhood-studies/
PH Heidelberg (PH)	Bildungswissenschaften Wahlprofil Bildungsprozesse früher Kindheit und im Elementarbereich (2012)	konsek. (VZ)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	4 (120)	ja	ja	https://www.ph-heidelberg.de/studium/interesse-am-studium/studienangebote/master-studiengaenge/ma-bildungswissenschaften.html

Basisangaben		Allgemeine Merkmale			Strukturen		Link zum Studiengang
HS (HS-Typ)	Name Studiengang (MA seit ¹⁾)	konsek./weiterbildend (Voll-/Teilzeit)	Affinität KiPäd laut WiFF	Semesterzahl (Credit Points)	BA KiPäd vor Ort	Promotionsstruktur vor Ort	
PH Schwäbisch Gmünd (PH)	Kindheits- und Sozialpädagogik (2016)	konsek. (VZ)	allgemein früh-/ kindheitspädagogisch	3 (90)	ja	ja	http://www.ph-gmu-end.de/studium/studiengaenge/masterstudiengaenge/kindheits-und-sozialpaedagogik
Europa-Uni Flensburg (Uni)	Kita-Master: Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen (2015)	weiterbildend (TZ)	früh-/kindheitspädagogisch mit Schwerpunkt Management/Leitung	4 (60)	nein	ja	https://www.uniflensburg.de/portalstudieninteressierte/bewerbung/bewerbung-master/kita-master/
Otto-Friedrich-Uni Bamberg (Uni)	Erziehungs- und Bildungswissenschaften – Schwerpunkt Elementar- und Familienpädagogik (2008)	konsek. (VZ)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in Früh-/Kindheitspädagogik	4 (120)	ja	ja	https://www.uni-bamberg.de/ma-erziehungswissenschaft/
Uni Koblenz-Landau (Uni)	Erziehungswissenschaft-Teilstudiengang Pädagogik der frühen Kindheit (2014)	konsek. (VZ)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in Früh-/Kindheitspädagogik	4 (120)	ja	Promotionsprogramm Bildungswissenschaften	https://www.unikoblenz-landau.de/de/studium/vor-dem-studium/studiengaenge/mit-abschluss/master/ma_erziehungswissenschaftld/ma-erziehungswissenschaft
Stiftungsuni Hildesheim (Uni)	Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education (2004)	konsek. (VZ)	allgemein früh-/ kindheitspädagogisch	4 (120)	ja	ja	https://www.unihildesheim.de/studium/studiengaenge/masterstudium/erziehungswissenschaftmit-den-schwerpunkten-paedagogik-der-kindheit-diversity-education-master-of-arts-ma/
J.-Liebig-Uni Gießen (Uni)	Inklusive Pädagogik und Elementarbildung (2009)	konsek. (VZ)	allgemein früh-/ kindheitspädagogisch	4 (120)	ja	ja	https://www.uni-giessen.de/studium/studiengaenge/bot/master/ipe
Uni zu Köln (Uni)	Erziehungswissenschaft – Wahlfach Bildung und Förderung in der frühen Kindheit (2010)	konsek. (VZ)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in Früh-/Kindheitspädagogik	4 (81 von 120 ³⁾)	ja	ja	https://www.hf.uni-koeln.de/33730
Uni Leipzig (Uni)	Professionalisierung frühkindlicher Bildung (2017)	konsek. (VZ)	allgemein früh-/ kindheitspädagogisch	4 (120)	nein	ja	https://www.unileipzig.de/studium/vor-dem-studium/studienangebot/studiengang/course/show/professionalisierung-fruehkindlicherbildung-ma/
Uni Konstanz und PH Thurgau (Uni-PH-Kooperation)	Frühe Kindheit (2011)	konsek. (VZ)	allgemein früh-/ kindheitspädagogisch	4 (120)	nein	ja	https://www.unikonstanz.de/studieren/vor-dem-studium/studiengaenge/bot/studiengaenge-az/fruehe-kindheit-ma/

¹⁾ Quelle: WiFF-Studiengangsdatenbank

²⁾ Gemäß Studienprüfungsordnung § 3 (1) wird der MA-Studiengang in Abhängigkeit vom vorherigen Bachelor-Angebot (Länge und Gesamt-CP) zwei Varianten angeboten: Sechs Semester à 120 CP und 5 Semester à 90 CP – hier mit 90 CP gerechnet.

³⁾ 2-Fach-Master, daher 81 CP (großes Fach) oder 39 CP (kleines Fach) von 120 insgesamt – hier Prozente von 120 CP gerechnet.

6.5. Inhaltliche Ausrichtungen der Master-Programme

Bezüglich der Studienfachbezeichnungen in den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Rehabilitations-/Sonderpädagogik wird im jüngsten Datenreport Erziehungswissenschaft „eine ausgeprägte Pluralität im Studienfach-Labeling“ konstatiert. Auch in der Kindheitspädagogik/Frühen Bildung seien angesichts zahlreicher neuer spezialisierter Studiengänge „die Fachbezeichnungen deutlich different“. Die heterogenen Studienfachbezeichnungen fänden sich bereits auf der Ebene der generalisierten disziplinbezogenen Fachbezeichnungen. Sie potenzierten sich durch solche Studiengänge, „die sich in

ihrem Label eher an Teildisziplinen bzw. Spezialthemen orientieren“. (Grunert/Ludwig/Hüfner 2020: 29).

Im Datenreport wird die Heterogenität der Bezeichnungen in zweierlei Hinsicht gedeutet:

- zum einen als Folge des mit dem Bologna-Prozess transportierten Postulats des „notwendigen Alleinstellungsmerkmals oder der Marktgängigkeit z.T. ohne Rückbindung an den disziplinären Diskurs“;
- zum anderen ergebe sie sich aus Abgrenzungsprozessen sowohl innerhalb der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen als auch nach außen. Hier zeige sich die Erziehungswissenschaft als „fragmentierte Disziplin“. (Ebd.: 47)

Zum Aspekt der „Marktgängigkeit“ wird angemerkt, dass es sich „insbesondere bei den spezialisierten Studiengängen eher weniger um kollektive strategische teildisziplinäre Verselbstständigungsschritte zu handeln scheint“. Darauf verwiesen jedenfalls die uneinheitlichen Begriffswahlen etwa für Studiengänge im Kontext der Sozialpädagogik oder der Kindheitspädagogik (ebd.).

Bei den 20 kindheitspädagogischen Master-Programmen spiegelt sich die Einschätzung des Datenreports wider (Übersicht 19). Alle 20 Angebote haben unterschiedliche Bezeichnungen. Auch die tendenziell ähnlichen, weil allgemein kindheitspädagogisch ausgerichteten Studiengänge haben keine einheitlichen Bezeichnungen. Immerhin aber kann festgehalten werden, dass sich in den Bezeichnungen das Vorkommen der drei Begriffe „Bildung“, „frühkindlich“ und „Pädagogik“ durchzusetzen scheint.

Inhaltlich lassen sich drei Typen unterscheiden:

- Master-Angebote, die – zumindest dem Namen nach – ausschließlich und somit „obligatorisch/einschlägig“ auf die Kindheitspädagogik ausgerichtet sind – Typ 1
- Master-Angebote, die im Rahmen eines Studiums der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft(en) über einen Schwerpunkt²⁰ fakultativ eine Profilierung in der Kindheitspädagogik anbieten – Typ 2
- Master-Angebote, die im Rahmen eines tätigkeitsfeldbezogenen breiter angelegten Masters (bspw. Beratung, Management oder Leitung) einen Wahlschwerpunkt in der Kindheitspädagogik und somit ebenfalls fakultativ eine Profilierung in der Kindheitspädagogik anbieten. Hier wird vornehmlich für einen Praxiseinsatz als bspw. Kitaleitung, Leitung auf Trägerebene oder Fachberatung qualifiziert – Typ 3.

Übersicht 19: Master-Angebote nach Hochschultypen und inhaltlicher Ausrichtung

Hochschultyp (n)	Typ 1: Ausschließlich kindheitspädagogisch	Typ 2: Bildungs-/Erziehungswissenschaft mit kindheitspädagogischem Schwerpunkt	Typ 3: Leitung, Management, Beratung, Professionalisierung
HAW (7)	3		4
PH (2)	1	1	
Uni (7)	1	4	2*)
HAW-Uni-Kooperation (1)	1		
PH-HAW-Kooperation (1)	1		
Internationale PH (D)-PH (CH)-Kooperation (1)	1		
Internationale Uni (D)-PH (CH)-Kooperation (1)	1		
Gesamt	9	5	6

N=20

*) ausschließlich kindheitspädagogisch

²⁰ Synonyme aus den Modulhandbüchern: Wahlschwerpunkte, Wahlprofile, Teilstudiengänge.

In unseren Experteninterviews wurden in kritischer Diktion mögliche Gründe für die unterschiedlichen Orientierungen benannt:

„Manche Standorte kommen aus der sozialpädagogischen Tradition, andere eher aus der schulpädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Tradition, da gibt es unterschiedliche Entwicklungsstränge. [...] Der Fokus der Studiengänge ist auch abhängig von regional individueller Kooperation zwischen Hochschule und Praxis.“ (HSL-5)

„Die Studieninhalte hängen ganz stark ab vom Personal, wer schon da ist, wer berufen wird. [...] Pädagogisches geht verloren, die drei dominanten Themen sind Entwicklungspsychologie, Steuerungswissen und Didaktik. Die ist aber von der Schuldidaktik her auf den vorschulischen Bereich entwickelt und wird den dortigen Herausforderungen gar nicht gerecht.“ (HSL-6)

6.5.1. Gewichtung von Studieninhalten

Der Abschluss eines Master-Studiums bildet die Voraussetzung einer etwaigen wissenschaftlichen Karriere. Hier ist die inhaltliche Ausrichtung der Master-Angebote hinsichtlich der Frage aufschlussreich, ob sie grundsätzlich die Option anschließender wissenschaftlicher Beschäftigung erkennen lassen. Daher wurde auch die inhaltliche Profilierung der Studiengänge anhand der Auswertung bestimmter Lehrinhalte und deren Gewichtung im Studium untersucht: Wird im jeweiligen Studiengang vorrangig berufsfeldbezogenes Wissen gelehrt, ist dieser also vorrangig auf Tätigkeiten in Praxisfeldern ausgerichtet, oder wird durch einen hohen Curriculumsanteil von forschungsorientierten Inhalten die Option einer wissenschaftlichen Karriere für die Absolventinnen und Absolventen zumindest offengehalten?

Zur Beantwortung wurden Modulhandbücher, Studien-, Prüfungs- und Praktikumsordnungen sowie Websites der Studiengänge als Quellen herangezogen. Die Kategorisierung der Studieninhalte erfolgt dabei in Anlehnung an die im Datenreport Erziehungswissenschaft 2020 beschriebene Differenzierung von Schwerpunkten in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Demnach lassen sich vier Schwerpunkte unterscheiden: grundlagenbezogene, forschungsmethodologische, studienrichtungsbezogene und praxisbezogene. Aus deren Gewichtung und Kombination bildeten sich unterschiedliche Profile für die Studiengänge (Grunert et al. 2020: 31).

Die Kategorienbezeichnungen der Studieninhalte wurden für die hiesige Auswertung abgewandelt (Übersicht 20). Darüber hinaus wurde der Studieninhalt „Integriertes Lehr-/Praxisforschungsprojekt“ als eigene Kategorie eingeführt und, anders als bei ebd. (2020), nicht zur Rubrik „forschungsmethodenbezogene Studieninhalte“ gezählt, da es in diesen Projekten nicht allein um Forschungsmethoden, sondern überdies auch um den direkten Transfer theoretischen Wissens in die Praxis geht.²¹ Zusätzlich aufgenommen wurde die Kategorie „Master-Arbeit“, da die Gewichtung der Abschlussarbeit gemäß ihrer Credit Points so groß ist, dass ihr Einbezug zur Charakterisierung des Curriculums unerlässlich erscheint.

Übersicht 20: Vergleich Kategoriebezeichnungen Grunert/Ludwig/Hüfner (2020: 31–39) und eigene Bezeichnungen

Kategoriebezeichnung der Studieninhalte Grunert et al.	Eigene Kategoriebezeichnungen der Studieninhalte
Grundlagenbezogene Studieninhalte	Grundlagenwissen aus den Quellendisziplinen
Forschungsmethodenbezogene Studieninhalte (Forschungsmethoden und Lehrforschungsprojekt)	Forschungsmethoden
	Integriertes Lehr-/Praxisforschungsprojekt
Studienrichtungsbezogene Studieninhalte	Berufsfeldbezogenes Wissen
Praktikumsbezogene Studieninhalte	Praktikum (inklusive vor- und nachbereitende Seminare)
	Master-Arbeit

²¹ Da hier zwischen der Lehre von Forschungsmethoden und der Einübung und Anwendung der Methoden unterschieden werden soll: Handelt es sich um die Lehre von Methoden der Interventions- und Evaluationsforschung, werden diese Lehranteile nicht zu den Forschungsmethoden gezählt, sondern zu den Methoden der Vermittlung berufsfeldbezogenen Wissens entlang vorgegebener Forschungsschemata.

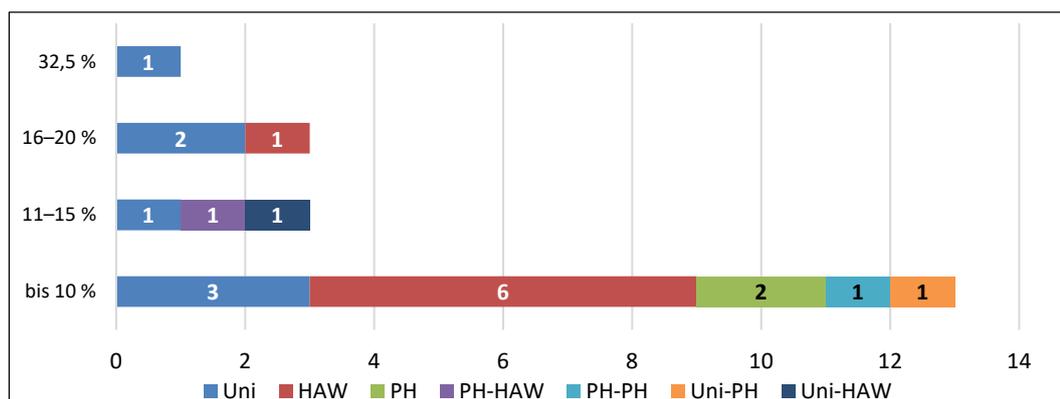
So ergeben sich sechs Studieninhaltsbereiche, deren Gewicht innerhalb der Curricula – gemessen anhand ihrer Credit-Point-Anteile am Gesamt-Curriculum – nun zu betrachten ist.

(1) *Gewichtung Grundlagenwissen aus den Quellendisziplinen:* Eine Grundlagen- und Theorieorientierung der Master-Angebote basiert auf dem Einbezug der Referenz- und Zuflussdisziplinen der Kindheitspädagogik. Die Gewichtung von Grundlagenwissen in den einzelnen Curricula wurde über die theorieorientierten Curriculumsanteile gemäß expliziter Lehrveranstaltungen zu Quellendisziplinen der Kindheitspädagogik anhand der ihnen zugewiesenen Credit Points geprüft, namentlich Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Soziale Arbeit, Gesundheitswissenschaften, Politikwissenschaften, Jura und Ethik.²²

Überraschenderweise finden sich in der niedrigsten Gewichtungsgruppe – bis 10 % vom Gesamtstudium – 65 % aller Master-Angebote sowie sämtliche Hochschultypen und zwei Kooperationsmodelle ohne HAW-Beteiligung wieder. Hier hätte man eher eine Konzentration auf die HAW erwarten können, da diese traditionell berufsfeldorientiert sind. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass an zwei Universitäten stark anwendungsbezogene Master-Programme angeboten werden, was erklärt, warum in dieser Gewichtungsgruppe zwei Universitäten zu finden sind.

Die höchste Gewichtung von Grundlagenwissen im Studium mit knapp einem Drittel der CP nimmt eine Universität vor. Die zweithöchste Gewichtung mit zirka einem Fünftel der CP findet sich bei zwei Universitäten und einer HAW. Mit zirka einem Achtel Anteil (Gewichtungsgruppe 11–15 %) an allen CP gewichten drei Hochschulen – eine Uni, die PH-HAW-Kooperation und die Uni-HAW-Kooperation – das Grundlagenwissen aus den Quellendisziplinen (Übersicht 21).

Übersicht 21: Gewichtung Grundlagenwissen der Quellendisziplinen gemäß Anteil CP an Gesamt-CP



Übersicht 22: Theorieorientierte Curriculumsanteile in den Master-Programmen gemäß expliziter Lehrveranstaltungen zu Quellendisziplinen¹⁾

HS (HS-Typ)	Name Studiengang	MA seit ²⁾	CP	(allg.) Pädagogik	Soziologie	SozArb	Psychologie	Gesundheitswissenschaften	PoWi	Jura	Ethik
Fachhochschule Erfurt (HAW)	Beratung und Intervention mit Wahlschwerpunkt Beratung in KiPäd Handlungsfeldern	WiSe 2015/16	120	-	-	-	-	-	-	-	-
Evangelische Hochschule Freiburg (HAW)	Bildung und Erziehung im Kindesalter	SoSe 2011	90	2	1	1	1	-	-	-	-
Hochschule Koblenz (HAW)	Kindheits- und Sozialwissenschaften	WiSe 2015/16	90	1	6	1	1	1	-	-	5
Evangelische Hochschule Berlin (HAW)	Leitung – Bildung – Diversität	SoSe 2013	90	-	-	-	-	-	-	-	-
Alice Salomon Hochschule Berlin (HAW)	Netzwerkmanagement Bildung für nachhaltige Entwicklung	SoSe 2014	90	-	-	-	-	-	-	-	-

²² Selbstredend ist nicht ausgeschlossen, dass die Lehre grundlagenbezogenen Wissens der Quellendisziplinen auch in anderen Lehrveranstaltungen integriert ist.

HS (HS-Typ)	Name Studiengang	MA seit ²⁾	CP	(allg.) Pädagogik	Sozio- logie	SozArb	Psycho- logie	Gesundheits- wissenschaften	PoWi	Jura	Ethik
Fachhochschule und Uni Potsdam (HAW-Uni-Kooperation)	Frühkindliche Bildungsforschung	WiSe 2016/17	120	8	4	-	5	-	-	-	-
Fachhochschule Südwestfalen (HAW)	Frühpädagogik	WiSe 2019/20	90	6	-	-	-	-	-	-	-
Fachhochschule Kiel (HAW)	Forschung, Entwicklung, Management in Sozialer Arbeit, Rehabilitation/ Gesundheit oder Kindheitspädagogik	k.A.	120	5	5	-	-	-	-	-	-
Evangelische und PH Ludwigsburg (PH-HAW-Kooperation)	Frühkindliche Bildung und Erziehung	WiSe 2010/11	120	9	4	-	4	-	-	-	-
PH Weingarten und PH St. Gallen (PH-PH-Kooperation)	Early Childhood Studies	WiSe 2010/11	120	3	4	-	3	-	-	-	-
Pädagogische Hochschule Heidelberg (PH)	Bildungswissenschaften Wahlprofil Bildungsprozesse früher Kindheit und im Elementarbereich	SoSe 2012	120	3	3	1	1	1	-	-	-
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (PH)	Kindheits- und Sozialpädagogik	SoSe 2016	90	3	-	3	-	-	-	-	-
Europa-Universität Flensburg (Uni)	Kita-Master: Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen	WiSe 2015/16	60	-	-	-	-	-	-	-	-
Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Uni)	Erziehungs- und Bildungswissenschaften – Schwerpunkt Elementar- und Familienpädagogik	WiSe 2008/09	120	20	-	-	-	-	-	-	-
Uni Koblenz-Landau (Uni)	Erziehungswissenschaft-Teilstudiengang Pädagogik der frühen Kindheit	WiSe 2014/15	120	21	3	-	-	-	-	-	-
Stiftungsuniversität Hildesheim (Uni)	Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education	WiSe 2004/05	120	31	4	-	4 ³⁾	-	-	-	-
Justus-Liebig-Universität Gießen (Uni)	Inklusive Pädagogik und Elementarbildung	WiSe 2009/10	120	11	-	-	2	-	-	-	-
Universität zu Köln (Uni)	Erziehungswissenschaft – Wahlfach Bildung und Förderung in der frühen Kindheit	WiSe 2010/ 11	81 von 120	9	-	-	-	-	-	-	-
Universität Leipzig	Professionalisierung frühkindlicher Bildung	WiSe 2017/18	120	4	1	-	2	-	-	-	-
Universität Konstanz und PH Thurgau (Uni-PH-Koop.)	Frühe Kindheit	WiSe 2011/ 12	120	-	1	-	7	-	-	-	-

¹⁾ Bei den Studiengängen, wo keine CP den Quellendisziplinen zugeordnet wurden, liegt dies an der fehlenden expliziten Ausweisung in den Curriculumsdokumenten. Dies betrifft vor allem die stark anwendungsbezogenen Master-Angebote. Das schließt selbstredend nicht die integrierte Vermittlung von theorieorientierten Inhalten der Quellendisziplinen in anderen Lehrveranstaltungen aus.

²⁾ Quelle: WiFF-Studiengangsdatenbank

³⁾ 8 CP für Psychologie *oder* Soziologie: hier je 4 CP zugeordnet

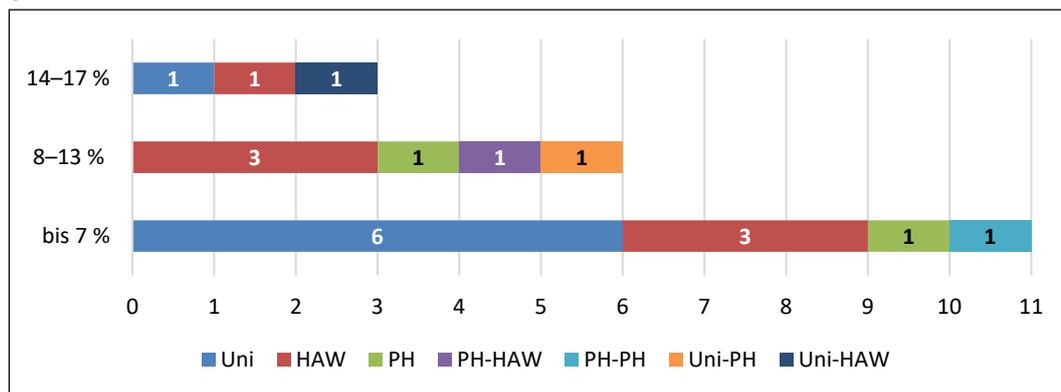
(2) *Gewichtung Forschungsmethoden*: In dieser Auswertungskategorie wurden die – in der Kindheitspädagogik sehr intensiv gelehrt – Methoden der Interventions- und Evaluationsforschung nicht mit einbezogen. Sie sind dem Studienanteil (4) berufsfeldbezogenes Wissen zugeordnet, da sie als Praxismethoden, nicht als Forschungsmethoden gelehrt werden. Im Mittelpunkt stehen qualitative und quantitative Methoden, wenn diese explizit in den Modul- oder Seminarbeschreibungen genannt wurden (bspw. Statistik).

Gut die Hälfte aller Master-Studiengänge (55 %) gewichten die Lehre von Forschungsmethoden mit bis zu 7 % vom Gesamtstudium. Auch hier finden sich wieder alle Hochschultypen und ein Kooperationsmodell wieder. Es überrascht, dass die Mehrheit der Universitäten sowie eine PH

und die PH-PH-Kooperation weniger Lehre von Forschungsmethoden verankert haben als die Mehrheit der HAW.²³

Die höchste Gewichtung erfährt die Vermittlung von Forschungsmethoden mit einem Anteil von einem Sechstel am Gesamtstudium an drei Hochschulen, davon eine Universität, eine HAW und die HAW-Uni-Kooperation. Die restlichen sechs Hochschulen gewichten die Lehre von Forschungsmethoden mit zirka 10 %.

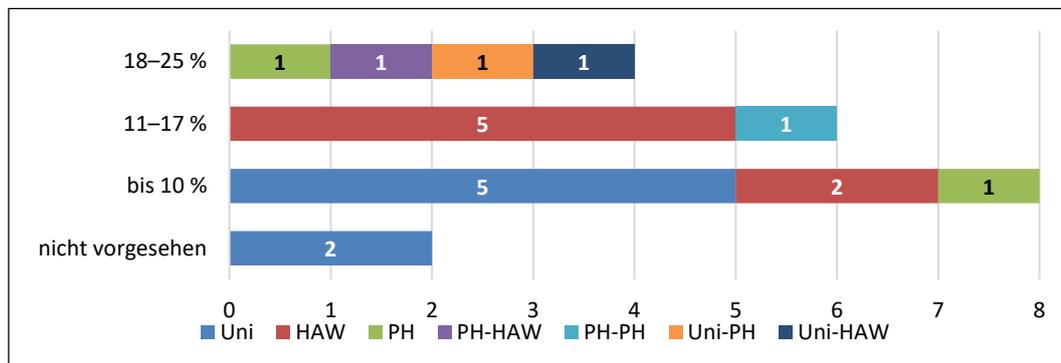
Übersicht 23: Gewichtung der Lehre von Forschungsmethoden im Studium gemäß Anteil CP an Gesamt-CP



(3) Gewichtung integriertes Lehr-/Praxisforschungsprojekt:²⁴ Mit 90 % sieht die große Mehrheit der Hochschulen ein Lehr-/Praxisforschungsprojekt im Master-Studium vor. Dabei ist die Gewichtung bei den Universitäten mit bis zu 10 % Anteil an allen CP niedriger als bei der Mehrheit der HAW, die das Lehr-/Praxisforschungsprojekt bis auf zwei Ausnahmen mit mindestens 11 bis 17 % gewichten.

Eine Pädagogische Hochschule sowie drei Kooperationsmodelle legen eine große Gewichtung auf die Projektarbeit mit zirka einem Fünftel bis einem Viertel Anteil an allen CP. Zwei von sieben Universitäten sehen kein Lehr-/Praxisforschungsprojekt vor. Diese haben stattdessen einen praktischen Studienanteil verankert. In den acht Master-Programmen, die kein Praktikum vorsehen (40 %), ist ein Lehr-/Praxisforschungsprojekt Teil des Curriculums. 50 % der Master-Programme sehen sowohl ein Praktikum als auch ein Lehr-/Praxisforschungsprojekt vor.

Übersicht 24: Gewichtung Lehr-/Praxisforschungsprojekt gemäß Anteil CP an Gesamt-CP



²³ Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass die Lehre von Forschungsmethoden in anderen Lehrveranstaltungen integriert ist.

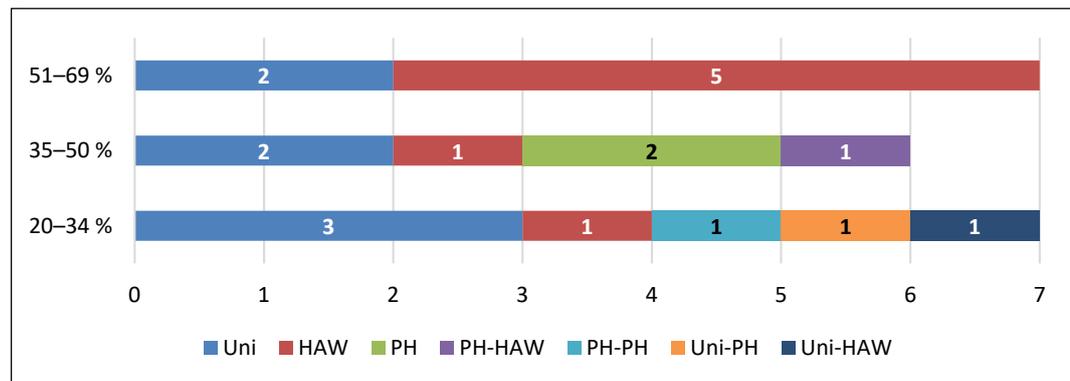
²⁴ Gemeint sind hier Projektmodule, die – in unterschiedlicher Intensität – die Bearbeitung einer eigenen Forschungsfrage vorsehen. Trotz variierender Begrifflichkeiten wie Forschungswerkstatt, Praxisforschungsprojekt, Lehrforschungsprojekt, forschendes Studieren o. dgl. teilen diese Projektmodule gemeinsame Charakteristika wie die Bearbeitung einer wissenschaftlichen Fragestellung und damit das Anwenden von Forschungsmethoden, eigene Datenerhebung und -auswertung sowie Präsentation des selbst durchgeführten Projekts.

(4) *Gewichtung Studienanteil berufsfeldbezogenes Wissen:* In die Auswertung für die Gewichtung des Studienanteils berufsfeldbezogenes Wissen wurden Lehranteile zu Tätigkeitsfeldern und Handlungswissen gezählt, also Didaktik, Gesprächsmethoden, Leitungskompetenzen, Team- und Organisationsentwicklung, Qualitätsentwicklung und -management, ästhetische Bildung, Naturwissenschaften, Sozial-/Einrichtungsmanagement, Evaluation(sforschung), Interventionsforschung und Selbstreflexion.

Erwartungsgemäß macht die Lehre berufsfeldbezogenen Wissens – bis auf zwei Ausnahmen – an den praxisnäheren HAW einen großen Anteil des Studiums aus: Fünf HAW widmen der Vermittlung von berufspraktischen Inhalten mehr als die Hälfte bis zu zwei Drittel der CP. Es überrascht nicht, dass zwei Universitäten ebenfalls diese Gewichtung vornehmen, da es sich auch dort um stark anwendungsorientierte Master handelt.

Mit mehr als einem Drittel bis zirka 50 % gewichten sechs Hochschulen das berufsfeldbezogene Wissen – hier sind alle Hochschultypen sowie die PH-HAW-Kooperation zu finden. Die niedrigste Gewichtung von 20–34 % der CP findet sich an drei Universitäten, einer HAW der Uni-HAW-Kooperation sowie bei den zwei Kooperationsmodellen ohne HAW Beteiligung.

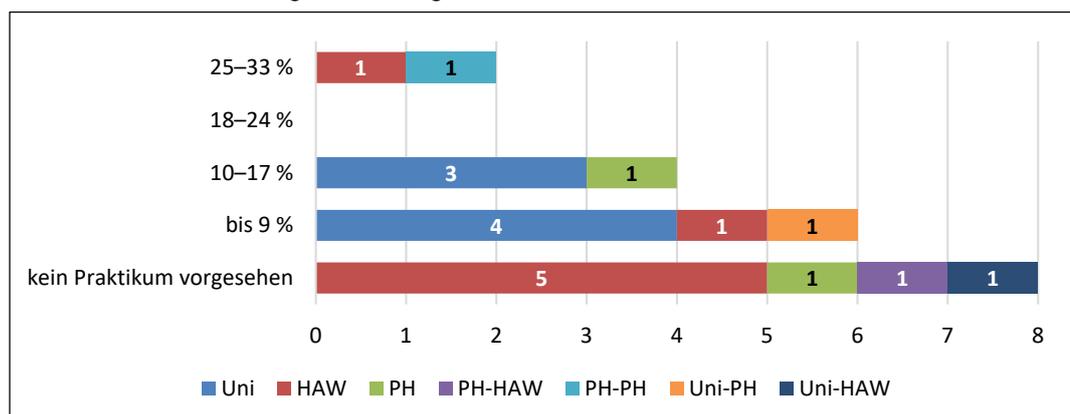
Übersicht 25: Gewichtung des Studienanteils berufsfeldbezogenes Wissen gemäß Anteil CP an Gesamt-CP



(5) *Gewichtung Praktikum (inklusive vor- und nachbereitende Seminare):* 40 % der Master-Programme haben kein studienintegriertes Praktikum verankert. Dies sind bis auf zwei Ausnahmen die HAW, eine PH sowie zwei Kooperationsmodelle. Die Master-Angebote mit integriertem Praktikum gewichten dieses sehr unterschiedlich.

Die höchste Gewichtung des Praktikums mit einem Viertel bis einem Drittel des Gesamtstudiums nehmen das PH-PH-Kooperationsmodell und eine HAW vor. Etwas weniger als die Hälfte der Universitätsstudiengänge weist dem Praktikum mindestens ein Zehntel der Credit Points zu. Die niedrigste Gewichtung bis 9 % findet sich bei vier Universitätsstudiengängen, einer HAW und der Uni-PH-Kooperation.

Übersicht 26: Gewichtung Praktikum gemäß Anteil Credit Points an Gesamt-CP



Übersicht 27: Fachliche Ausrichtung und Praktikumsregularien der Master-Programme

Basisangaben		Fachliche Ausrichtung		Praxisorientierung: Gewichtung wesentlicher Inhalte gemäß CP (% von Gesamt-CP)		Praktikum auch in Forschungs- einrichtungen möglich
Hochschule (Hochschultyp)	Name Studiengang (MA seit ¹)	Affinität/ Ausrichtung ²⁾	Ausschließlich oder nicht ausschließlich kindheitspädagogisch	berufsfeld- bezogenes Wissen	Praktikum vorgesehen	
FH Erfurt (HAW)	Beratung und Intervention – Wahlschwerpunkt Beratung in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern (2015)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/Kindheitspädagogik	nicht ausschließlich	75 (62,5)	7 (5,8)	Nein ³⁾
EH Freiburg (HAW)	Bildung und Erziehung im Kindesalter (2011)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	ausschließlich	35 (38,8)	nein	
HS Koblenz (HAW)	Kindheits- und Sozialwissenschaften (2015)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	ausschließlich	50 (55,5)	nein	
EH Berlin (HAW)	Leitung – Bildung – Diversität (2013)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/Kindheitspädagogik	nicht ausschließlich	53 (58,8)	nein	
ASH Berlin (HAW)	Netzwerkmanagement Bildung für nachhaltige Entwicklung (2014)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/Kindheitspädagogik	nicht ausschließlich	60 (66,66)	nein	
FH Potsdam und Uni Potsdam (HAW-Uni-Kooperation)	Frühkindliche Bildungsforschung (2016)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	ausschließlich	23 (19,16) ⁴⁾	nein	
FH Südwestfalen (HAW)	Frühpädagogik (2019)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	ausschließlich	24 (27) ⁵⁾	30 (33)	Nein ⁶⁾
FH Kiel (HAW)	Forschung, Entwicklung und Management mit Wahlschwerpunkt Kindheitspädagogik (k.A.)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/Kindheitspädagogik	nicht ausschließlich	60 (66,66)	nein	
EH und PH Ludwigsburg (HAW-PH-Kooperation)	Frühkindliche Bildung und Erziehung (2010)	allgemeinfrüh-/kindheitspädagogisch	ausschließlich	51 (42,5) ⁷⁾	nein	
PH Weingarten und PH St. Gallen (internat. PH-PH-Kooperation)	Early Childhood Studies (2010)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	ausschließlich	35 (29,16)	30 (25)	Ja ⁸⁾
PH Heidelberg (PH)	Bildungswissenschaften – Wahlprofil Bildungsprozesse früher Kindheit und im Elementarbereich (2012)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	nicht ausschließlich	42 (35)	nein	
PH Schwäbisch Gmünd (PH)	Kindheits- und Sozialpädagogik (2016)	allgemein früh-/kindheitspädagogisch	nicht ausschließlich	42 (46,66)	12 (13)	Ja ⁹⁾
Europa-Universität Flensburg (Uni)	Kita-Master: Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen (2015)	früh-/kindheitspädagogisch mit einem Schwerpunkt in Management, Leitung von Institutionen in der Erziehung, Bildung und Betreuung (0–12 Jahre)	ausschließlich	41 (68,33)	4 (6,66)	Nein ¹⁰⁾
Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Uni)	Erziehungs- und Bildungswiss. – Schwerpunkt Elementar- und Fam.-pädagogik (2008)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/Kindheitspädagogik	nicht ausschließlich	25 (20,83)	20 (16,66)	Ja ¹¹⁾
Uni Koblenz-Landau (Uni)	Erziehungswiss. – Teilstudiengang Päd. d. frühen Kindheit (2014)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/Kindheitspädagogik	nicht ausschließlich	55 (45,83) ¹²⁾	12 (10)	Nein ¹³⁾

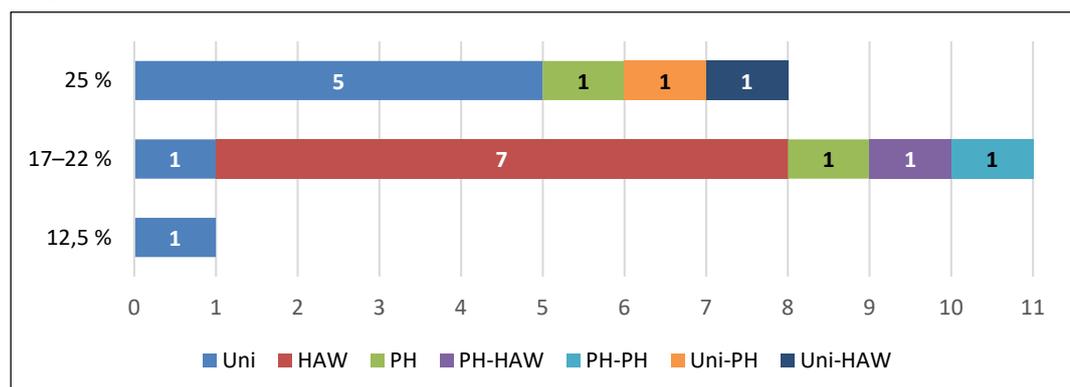
Basisangaben		Fachliche Ausrichtung		Praxisorientierung: Gewichtung wesentlicher Inhalte gemäß CP (% von Gesamt-CP)		Praktikum auch in Forschungs- einrichtungen möglich
Hochschule (Hochschultyp)	Name Studiengang (MA seit ¹⁾)	Affinität/ Ausrichtung ²⁾	Ausschließlich oder nicht ausschließlich kindheitspädagogisch	berufsfeld- bezogenes Wissen	Praktikum vorgesehen	
Stiftungsuniversität Hildesheim (Uni)	Erziehungswissenschaft m. d. Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education (2004)	allgemein früh-/ kindheits- pädagogisch	nicht ausschließlich	31 (25,83)	7 ¹⁴⁾ (5,83)	Ja ¹⁵⁾
Justus-Liebig-Universität Gießen (Uni)	Inklusive Pädagogik und Elementarbildung (2009)	allgemein früh-/ kindheits- pädagogisch	ausschließlich	48 (40)	13 (10,83)	Nein ¹⁶⁾
Universität zu Köln (Uni)	Erziehungswissenschaft – Wahlfach Bildung und Förderung in der frühen Kindheit (2010)	fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/ Kindheitspädagogik	nicht ausschließlich	30 (25)	6 (5)	Nein ¹⁷⁾
Universität Leipzig (Uni)	Professionalisierung frühkindlicher Bildung (2017)	allgemein früh-/ kindheits- pädagogisch	ausschließlich	83 (69,166)	5 ¹⁸⁾ (4,16)	Ja ¹⁹⁾
Universität Konstanz und PH Thurgau (Internationale Uni- PH-Kooperation)	Frühe Kindheit (2011)	allgemein früh-/ kindheits- pädagogisch	ausschließlich	34 (28,33) ²⁰⁾	8 (6,66)	Nein ²¹⁾

¹⁾ Quelle: WiFF-Studiengangsdatenbank. ²⁾ Laut Zuordnung durch die WiFF-Studiengangsdatenbank. ³⁾ Laut Praktikumsordnung §4, (2). ⁴⁾ individuelle Vertiefung mit 10 CP berufsfeldbezogenem Wissen zugeordnet. ⁵⁾ 18 CP Wahlmodule (3 à 6 CP) berufsfeldbezogenem Wissen zugeordnet. ⁶⁾ Laut Modulhandbuch, S. 25. ⁷⁾ 15 CP Wahlvertiefung berufsfeldbezogenem Wissen zugeordnet. ⁸⁾ Laut Modulhandbuch, S. 11. ⁹⁾ Laut Modulhandbuch, S. 32. ¹⁰⁾ <https://iqsh-koordination.lernnetz.de/pages/kita-master/studierbarkeit.php> (10.11.2020). ¹¹⁾ Laut Modulhandbuch, S. 48 und 63. ¹²⁾ 10 CP „freies Studium“ hier berufsfeldbezogenem Wissen zugeordnet. ¹³⁾ Laut Modulhandbuch, S. 104. ¹⁴⁾ Uni Hildesheim hat Praktikum, aber dieses kann in einer Forschungseinrichtung absolviert werden, daher wurden hier von den 14 CP gesamt 7 CP dem Praktikum zugeordnet. ¹⁵⁾ Laut Modulhandbuch, S. 72. ¹⁶⁾ Laut Modulhandbuch, S. 7. ¹⁷⁾ Laut Modulhandbuch, S. 26. ¹⁸⁾ von 15 CP „forschungsorientierte Praxis“ hier 5 CP Praktikum zugeordnet. ¹⁹⁾ schriftliche Auskunft des Studiengangs. ²⁰⁾ 18 CP sog. „Ergänzungsbereich und Schlüsselqualifikationen“ berufsfeldbezogenem Wissen zugeordnet. ²¹⁾ Laut Modulhandbuch, S. 31

(6) *Gewichtung des Studieninhaltes Master-Arbeit im Gesamtstudium:* Die niedrigste Gewichtung der Master-Arbeit ist mit 12,5 % der CP an einer Universität zu finden. Dies deckt sich mit der Selbstbeschreibung des betreffenden Studiengangs als sehr stark anwendungsbezogen. Gut die Hälfte (53 %) der Studienprogramme gewichten die Master-Arbeit so, dass für sie 17 bis 22 % der Gesamt-CP vergeben werden. Hier sind alle HAW zu finden. Die Ergebnisse entsprechen mithin den herkömmlichen Erwartungen traditionell wissenschaftlich orientierter Universitäten und eher berufspraktisch ausgerichteter HAW.

Mit 25 % der CP, also einem Viertel des Gesamtcurriculums, gewichten 40 % der Studienprogramme die Master-Arbeit. Es überrascht nicht, dass hier die Mehrheit der Universitäten, eine Pädagogische Hochschule sowie zwei Kooperationsmodelle mit Universitätsbeteiligung zu finden sind: Mit der Master-Arbeit wird unter Beweis gestellt, dass eine Studentin/ein Student in der Lage ist, selbstständig wissenschaftlich arbeiten zu können.

Übersicht 28: Gewichtung der Master-Arbeit im Studium gemäß Anteil Credit Points an Gesamt-CP



Übersicht 29: Detailauswertung der Master-Programme nach Studieninhalte

Hochschule (Hochschultyp)	Name des Studiengangs	Gesamt- CP	Credit Points (%-Anteil der Credit Points am Gesamt-Curriculum)					
			Master- arbeit	explizite Lehr- veranstaltungen zu Forschungs- methoden	explizite Lehrveranstal- tungen in Quellen- disziplinen	berufs- feldbezo- genes Wissen	Praktikum	Integriertes Lehr-/Praxis- forschungs- projekt
FH Erfurt (HAW)	Beratung und Intervention – Wahlschwerpunkt Beratung in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern	120	20 (17)	< 3 ¹⁾	< 3	75 (63)	7 (6)	18 (15)
EH Freiburg (HAW)	Bildung und Erziehung im Kindesalter	90	20 (22)	15 (17)	5 (6)	35 (39)	Kein Praktikum vorgesehen	15 (17)
HS Koblenz	Kindheits- und Sozialwissenschaften	90	15 (17)	5 (6)	15 (17)	50 (56)	Kein Praktikum vorgesehen	5 (6)
EH Berlin	Leitung – Bildung – Diversität	90	20 (22)	7 (8)	< 3	53 (59)	Kein Praktikum vorgesehen	10 (11)
ASH Berlin	Netzwerkmanagement Bildung für nachhaltige Entwicklung	90	20 (22)	< 3	< 3	60 (67)	Kein Praktikum vorgesehen	10 (11)
FH Potsdam und Uni Potsdam (HAW-Uni-Kooperation)	Frühkindliche Bildungsforschung	120	30 (25)	20 (17)	17 (14)	23 (19)	Kein Praktikum vorgesehen	30 (25)
FH Südwestfalen	Frühpädagogik	90 ²⁾	18 (20)	12 (13)	6 (7)	24 (27)	30 (33)	6 (7)
FH Kiel	Forschung, Entwicklung und Management mit Wahlschwerpunkt Kindheitspädagogik	120	20 (17)	10 (8)	10 (8)	60 (67)	Kein Praktikum vorgesehen	20 (17)
EH und PH Ludwigsburg (HAW-PH-Kooperation)	Frühkindliche Bildung und Erziehung	120	22 (18)	9 (8)	17 (14)	51 (43)	Kein Praktikum vorgesehen	21 (18)
PH Weingarten und PH St. Gallen (internationale PH-PH-Kooperation)	Early Childhood Studies	120	20 (17)	5 (4)	10 (8)	35 (29)	30 (25)	20 (17)
PH Heidelberg (PH)	Bildungswissenschaften – Wahlprofil Bildungsprozesse früher Kindheit und im Elementarbereich	120	30 (25)	9 (8)	9 (8)	42 (35)	Kein Praktikum vorgesehen	30 (25)
PH Schwäbisch Gmünd (PH)	Kindheits- und Sozialpädagogik	90	18 (20)	3 (3)	6 (7)	42 (47)	12 (13)	9 (10)
Europa-Universität Flensburg (Uni)	Kita-Master: Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen	60	15 (25)	< 3	< 3	41 (68)	4 (7)	Kein Projekt vorgesehen
Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Uni)	Erziehungs- und Bildungswissenschaften – Schwerpunkt Elementar- und Familienpädagogik	120	30 (25)	20 (17)	20 (17)	25 (21)	20 (17)	5 (4)
Uni Koblenz-Landau (Uni)	Erziehungswissenschaft – Teilstudiengang Päd. der frühen Kindheit	120	20 (17)	6 (5)	24 (20)	55 (46)	12 (10)	3 (3)
Stiftungsuniversität Hildesheim (Uni)	Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education	120	30 (25)	6 (5)	39 (33)	31 (26)	7 (6)	7 (6)
Justus-Liebig-Universität Gießen (Uni)	Inklusive Pädagogik und Elementarbildung	120	30 (25)	6 (5)	13 (11)	48 (40)	13 (11)	10 (8)
Universität zu Köln (Uni)	Erziehungswissenschaft – Wahlfach Bildung und Förderung in der frühen Kindheit	120	30 (25)	6 (5)	9 (8)	30 (25)	6 (5)	Kein Projekt vorgesehen

Hochschule (Hochschultyp)	Name des Studiengangs	Gesamt-CP	Credit Points (%-Anteil der Credit Points am Gesamt-Curriculum)					
			Masterarbeit	explizite Lehrveranstaltungen zu Forschungsmethoden	explizite Lehrveranstaltungen in Quellsdisziplinen	berufsfeldbezogenes Wissen	Praktikum	Integriertes Lehr-/Praxisforschungsprojekt
Universität Leipzig (Uni)	Professionalisierung frühkindlicher Bildung	120	15 (13)	5 (4)	7 (6)	83 (69)	5 (4)	5 (4)
Universität Konstanz und PH Thurgau (Internationale Uni-PH-Kooperation)	Frühe Kindheit	120	30 (25)	16 (13)	8 (7)	34 (28)	8 (7)	24 (20)

¹⁾ Drei CP gelten als Referenzwert für die Übersicht, unter drei CP erfolgt lediglich die Angabe <3.

²⁾ Je nach CP des vorherigen Bachelor-Studiums (210/180) schließt der Master mit 90 (bei fünf Semestern) und mit 120 (bei sechs Semestern) ab, hier mit 90 CP gerechnet.

6.5.2. Forschungsorientierung

Für das Thema der disziplinären Stabilisierung ist die Frage nach der personellen Selbstproduktionsfähigkeit der Kindheitspädagogik zentral. Deren Basis wird in den Master-Programmen gelegt. Deshalb interessiert in diesem Kontext, ob die Master-Studiengänge forschungsorientiert sind und, wenn ja, wie. Denn die Forschungsorientierung gibt Hinweise darauf, ob das jeweilige Master-Angebot (auch) auf eine weitere wissenschaftliche Karriere in der Kindheitspädagogik vorbereitet und damit die potenzielle Selbstrekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses als ein Bestandteil der Disziplinentwicklung fördert.

Für eine Einschätzung der Master-Programme auf die Option einer anschließenden wissenschaftlichen Karriere hin, wurden zusätzlich zu der Gewichtung von Studieninhalten²⁵ drei weitere Informationssignale erhoben: (1) die explizite Nennung grundlegender Forschungsmethoden in Modul- und Seminarbeschreibungen der Curricula, (2) die Selbstaussagen der Curriculumsverantwortlichen in Modulhandbüchern, Studien- und Prüfungsordnungen und auf Websites der Studiengänge bezüglich der Ausrichtung des Masters – anwendungsbezogen oder forschungsorientiert – sowie (3) die Frage, ob das studienintegrierte Praktikum sowohl in Praxis- als auch in Forschungseinrichtungen absolviert werden kann.

(1) Explizite Nennung grundlegender Forschungsmethoden in den Curricula: Die (hervorgehobene) Lehre qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden in einem Master-Programm ist ein Indiz dafür, ob bzw. dass das Studium nicht allein auf die kindheitspädagogische Berufspraxis vorbereitet, sondern zugleich eine wissenschaftliche Karriere ermöglichen kann.

70 % der Master-Programme nennen in den Inhaltsbeschreibungen der forschungsbezogenen Module ausdrücklich Forschungsmethoden wie Statistik etc.²⁶ Bei den 30 % (sechs Studiengänge), die zumindest nicht explizit grundlegende Forschungsmethoden in ihren Curricula nennen, sind drei universitäre sowie zwei an HAW und die PH-HAW-Kooperation zu finden.

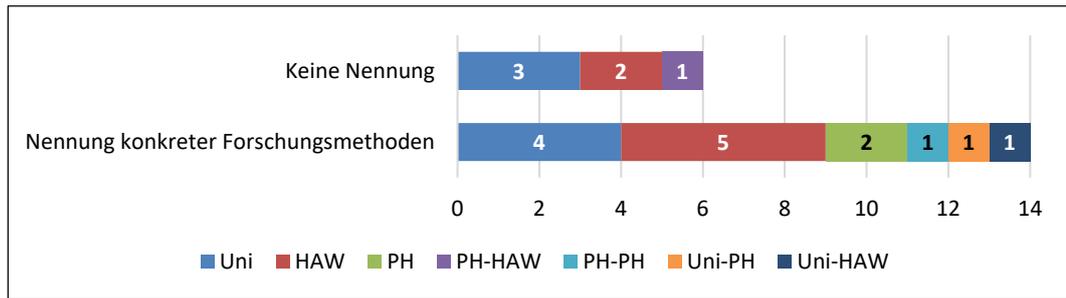
Aufgrund der traditionell stärkeren Forschungsorientierung der Universitäten und der eher berufspraktischen Orientierung der HAW hätten hier mehr HAW als Universitäten erwartet werden können. Erklärbar wird dieses Ergebnis unter anderem dadurch, dass es sich bei einem der drei universitären Programme um ein stark anwendungsbezogenes Master-Angebot handelt. Selbstredend ist nicht ausgeschlossen, dass bei den Studiengängen ohne explizite Nennung von Forschungsmethoden in den Curricula deren Lehre in sonstige Lehrveranstaltungen integriert ist.

(2) Selbstaussagen bezüglich der Ausrichtung des Master-Angebots: Die Studiengangsbeschreibungen treffen zum Teil Selbstaussagen der Curriculumsautor.innen über die Ausrichtung des jeweiligen Master-Programms: anwendungsbezogen oder forschungsorientiert. Soweit dies nicht

²⁵ s.o. 6.5.1. Gewichtung von Studieninhalten

²⁶ Volltextsuche in den Modulhandbüchern nach Begriffen wie Statistik, statistische Verfahren, Inferenzstatistik oder „komplexe Methoden“

Übersicht 30: Nennung grundlegender Forschungsmethoden in Modul-/Seminarbeschreibungen



ausdrücklich formuliert wird, werden hier Beschreibungen der Berufsperspektiven darauf geprüft, ob sie explizit auch eine Beschäftigung in der Wissenschaft nennen.²⁷

Für zehn Studienprogramme lassen sich explizite Aussagen zur Ausrichtung des Studiengangs – anwendungsbezogen oder forschungsorientiert – finden. Bei zwei davon (beide an Universitäten) deckt sich die Selbstaussage „forschungsorientiert“ nicht mit dem explizit ausgewiesenen Lehranteil zu Forschungsmethoden: Sie haben – gemessen an den Credit Points des Gesamtcurriculums – einen Lehranteil der Forschungsmethoden von 5 %. Damit bleiben sie unter dem Durchschnitt aller Master-Programme von ca. 7 % Lehre von Forschungsmethoden. Dies schließt aber nicht aus, dass in sonstigen Lehrveranstaltungen die Erarbeitung von Forschungsmethoden integriert ist und dies als so selbstverständlich gilt, dass eine explizite Ausweisung in Modulhandbüchern für nicht erforderlich gehalten wird. Eine PH spricht von „deutlicher Forschungsorientierung“ und bewegt sich mit einem explizit ausgewiesenen Lehranteil der Forschungsmethoden von 7,5 % auch im Durchschnitt.

Die restlichen zehn Master-Programme formulieren keine explizite Ausrichtung, benennen aber in der Beschreibung beruflicher Anschlussperspektiven nach dem Master-Abschluss auch die Promotion bzw. wissenschaftliche Tätigkeiten an Hochschulen.

Übersicht 31: Selbstaussagen zur Ausrichtung des Master-Programms (N=20)

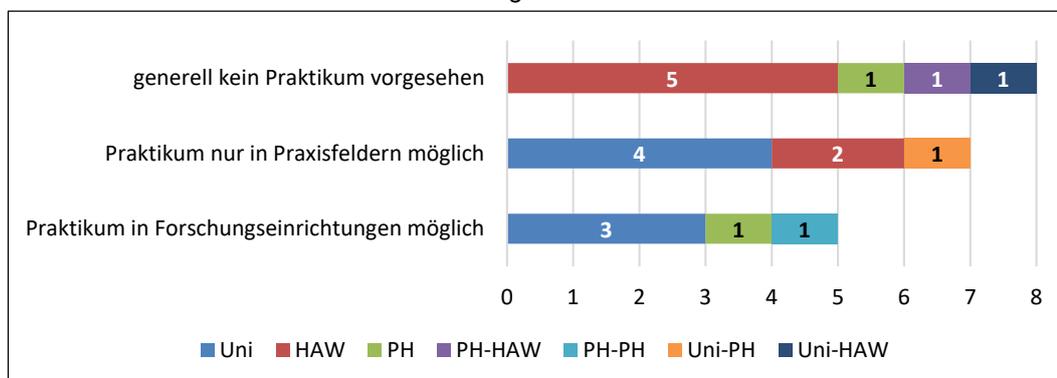
Hochschultyp (n)	Selbstaussage: anwendungsbezogen	Selbstaussage: forschungsorientiert	Keine Selbstaussage, aber in Berufsbildbeschreibung explizit auch weitere wissenschaftliche Karriereoptionen (Promotion, Hochschullehre) erwähnt
HAW (7)	1	1	5
PH (2)		1	1
Uni (7)	2	3	2
HAW-Uni-Kooperation (1)		1	
PH-HAW-Kooperation (1)		1	
Internationale PH (D)-PH (CH)-Kooperation (1)			1
Internationale Uni (D)-PH (CH)-Kooperation (1)			1
Gesamt	3	7	10

(3) Einsatzorte für das Praktikum: Ein weiteres Indiz für eine im Studiengang angelegte Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkeiten ist der Umstand, ob studienintegrierte Praktika auch in Wissenschafts-/Forschungseinrichtungen oder -projekten absolviert werden können. Laut Datenreport Erziehungswissenschaft seien die Praktika in den erziehungswissenschaftlichen Master-Programmen häufiger als im Bachelor-Studium als Forschungspraktikum ausgelegt, nämlich in

²⁷ Quellen: Modulhandbücher, Studien- und Prüfungsordnungen, Websiteauftritte der Studiengänge

17 % der Fälle, während sich dies nur für ein Bachelor-Programm habe finden lasse (Grunert/Ludwig/Hüfner 2020: 38).

Übersicht 32: Einsatzorte für das studienintegrierte Praktikum im Master



60 % der Master-Programme haben ein studienintegriertes Praktikum in ihrem Curriculum verankert. Es fällt auf, dass bei der Mehrheit der HAW kein Praktikum vorgesehen ist. In den Praktikumsbeschreibungen der zwölf Studiengänge mit Praktikum wird bei fünf Angeboten explizit die Möglichkeit genannt, das Praktikum auch im Rahmen von Forschung oder in einer Forschungseinrichtung absolvieren zu können. Auch die Universitäten sehen mehrheitlich das Praktikum nur in praktischen Tätigkeitsfeldern der Kindheitspädagogik vor. Damit besteht hier eine etwas andere Situation als in den erziehungswissenschaftlichen Master-Programmen, die laut Datenreport Erziehungswissenschaften zumindest in 17 % der Fälle Forschungspraktika vorsehen.

In Zusammenführung aller bisherigen einschlägigen Informationen lässt sich nun „Forschungsorientierung“ über insgesamt sechs Indizien operationalisieren, die (a) in ihrer Gesamtschau zu einer Einschätzung geringerer oder erhöhter Forschungsorientierung berechtigen und zu denen sich (b) Informationen ermitteln lassen: (1) Selbstcharakterisierung des Studiengangs durch die Curriculumsautor.innen, (2) Stellenwert von Theorie- und Grundlagenwissen der Quellendisziplinen, (3) explizites Ausweisen von Lehrveranstaltungen zu Forschungsmethoden, (4) Stellenwert der integrierten Lehr-/Praxisforschung, (5) Stellenwert der Master-Arbeit sowie (6) vorhandene Promotionsstrukturen vor Ort.

Die Auswertungsgruppen der Kategorien zwei bis fünf entsprechen den Gewichtungen in Credit Points prozentual an den Gesamt-CP im Studium. Je nach Ausprägung der Forschungsorientierung werden in jeder Kategorie ein bis drei Punkte vergeben (je forschungsorientierter, desto mehr Punkte). Es können insgesamt maximal 18 Punkte erreicht werden. Die Eingruppierung erfolgt dann so: Studiengänge mit 0–5 Punkten = primär praxisorientiert, mit 6–12 Punkten = auch für Forschung qualifizierend und mit 12–18 Punkten = primär forschungsorientiert (Übersicht 33).

Übersicht 33: Kategorien für die Bewertung der Forschungsorientierung: Auswertungsschema

Gewichtungsgruppe	Gruppe 1 (jeweils 3 Punkte)	Gruppe 2 (jeweils 2 Punkte)	Gruppe 3 (jeweils 1 Punkt)
Kategorien			
Selbstcharakterisierung des Studiengangs	primär forschungsorientiert	auch für Forschung qualifizierend	primär praxisorientiert
Stellenwert Grundlagenwissen aus den Quellendisziplinen	16–20 % der CP	11–15 % der CP	bis 10 % der CP
Forschungsmethoden explizit ausgewiesen	14–17 % der CP	8–13 % der CP	bis 7 % der CP
Integriertes Lehr-/Praxisforschungsprojekt	18–25 % der CP	11–17 % der CP	bis 10 % der CP
Stellenwert Master-Arbeit	25 % der CP	17–22 % der CP	12,5 % der CP
Promotionsstrukturen vor Ort	eigene	kooperativ	keine

Es können insgesamt maximal 18 Punkte erreicht werden, wobei 0–5 Punkte als primär praxisorientiert, 6–12 Punkte als auch für Forschung qualifizierend und 12–18 Punkte als primär forschungsorientiert eingruppiert werden.

Unter Anwendung dieses Auswertungsschemas können von 20 Master-Programmen zehn als *primär forschungsorientiert*, die anderen zehn als *auch für Forschung qualifizierend* beschrieben werden. Für die Kategorie *primär praxisorientiert* gibt es keine Zuordnungen, da trotz starker Anwendungsorientierung in einzelnen Studiengängen bspw. der Master-Arbeit ein hoher Stellenwert zukommt und/oder ein Studiengang an einer Universität angeboten wird, die über eigene Promotionsstrukturen verfügt.

Zusammenfassend lässt sich für die kindheitspädagogischen Master-Studiengänge hinsichtlich ihres Potenzials für die Nachwuchsentwicklung, gemessen an der Forschungsorientierung, festhalten: Alle Master-Programme bereiten neben der berufspraktischen Vertiefung auch auf eine wissenschaftliche Karriere vor. Debi sind 40 % der Master-Programme deutlich auf Forschung und somit auf eine Vertiefung in Richtung weiteren wissenschaftlichen Arbeitens ausgerichtet.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass wir eine Auswertung der *Beschreibungen* der Curricula vorgenommen, d.h. nicht die tatsächliche Praxis der Studienprogramme untersucht haben. Daraus könnten sich zweierlei Diskrepanzen ergeben:

- Es kann zumindest nicht ausgeschlossen werden, dass die Beschreibungen forschungsorientierter verfasst sind, als es die reale Gestaltung der Lehrveranstaltungen ist. Soweit dies so wäre, könnten zwei Gründe dafür naheliegen: zum einen, dass die Autor.innen von Studiengangsdokumenten davon ausgehen, erst durch die Forschungsorientierung werde der Anspruch an ein akademisches Studium einlösbar; zum anderen, dass Hochschulen es als unvereinbar mit ihrem Selbstbild ansehen, wenn ein Studienprogramm als *nicht* forschungsorientiert ausgeflaggt würde.
- Umgekehrt kann es auch sein, dass Curriculumsdokumente die tatsächliche Forschungsorientierung in geringerem Maße abbilden, als diese im Studienalltag eingelöst wird. Dafür könnte dann ein Grund sein, dass forschungsorientierte Inhalte in Lehrveranstaltungen – z.B. bestimmte Forschungsmethoden – integriert vermittelt werden und dies als so selbstverständlich gilt, dass die explizite Erwähnung im Modulhandbuch als nicht notwendig erachtet wurde.

Übersicht 34: Detailauswertung Forschungsorientierung der 20 Master-Programme

HS (HS-Typ)	Name Studiengang (MA seit ¹⁾)	Selbstaussage anwendungs-/forschungs- bezogen oder Master qualifiziert ausdrücklich für wissenschaftliche Karriere ²⁾	Erwähnung For- schungs- methoden wie Statis- tik etc.	Gewichtung wesentlicher explizit ausgewiesener Inhalte gemäß Credit Points (% von Gesamt-CP) ³⁾				Pro- moti- ons- struk- tur vor Ort	Sum- menin- dex For- schungs- orien- tierung
				For- schungs- metho- den	Theoret. Grund- lagen aus den Quellen- disziplinen ⁴⁾	Integriertes Lehr-/Praxis- forschungs- projekt	Mas- ter- Arbeit		
FH Erfurt (HAW)	Beratung und Intervention mit Wahl- schwerpunkt Beratung in KiPäd- Handlungsfel- dern (2015)	„anwendungsorientiert“ laut StPO § 1, 1	Nein	< 3	< 3	18 (15)	20 (16,6)	Keine	8
EH Frei- burg (HAW)	Bildung und Erziehung im Kindesalter (2011)	„deutliche Forschungsorien- tierung“ laut MHB III., S. 2	Ja	15 (16,6)	5 (5,5)	15 (16,6)	20 (22,2)	Ko- ope- rativ	13
HS Kob- lenz (HAW)	Kindheits- und Sozialwissen- schaften (2015)	Präambel MHB: „Er qualifi- ziert für Führungsaufgaben ebenso wie zu einer wissen- schaftlichen Laufbahn mit dem Ziel der Promotion“ S. 3	ja	5 (5,5)	15 (16,6)	5 (5,5)	15 (16,5)	Ko- ope- rativ	11
EH Berlin (HAW)	Leitung - Bildung – Diversität (2013)	anwendungsbezogen, aber auch „[...]zu selbständiger Forschungsarbeit zu befähigen“ StuPo § 2	ja	7 (7,7)	< 3	10 (11,11)	20 (22,2)	Keine	10
ASH Berlin (HAW)	Netzwerkma- nagement Bildung für nachhaltige Entwicklung (2014)	„In das Konzept des Master ist, neben wissenschaftlicher forschungsorientierter Fundie- rung ein starker Praxisbe- zug eingearbeitet“ (MHB S. 5)	nein	< 3	< 3	10 (11,11)	20 (22,2)	Keine	9

HS (HS-Typ)	Name Studiengang (MA seit ¹⁾)	Selbstaussage anwendungs-/forschungs- bezogen oder Master qualifiziert ausdrücklich für wissenschaftliche Karriere ²⁾	Erwähnung For- schungs- methoden- wie Statis- tik etc.	Gewichtung wesentlicher explizit ausgewiesener Inhalte gemäß Credit Points (% von Gesamt-CP) ³⁾				Pro- moti- ons- struk- tur vor Ort	Sum- menin- dex For- schungs- orien- tierung
				For- schungs- metho- den	Theoret. Grund- lagen aus den Quellen- disziplinen ⁴⁾	Integriertes Lehr-/Praxis- forschungs- projekt	Mas- ter- Arbeit		
FH und Uni Potsdam (HAW- Uni- Koop.)	Frühkindliche Bildungsfor- schung (2016)	„forschungsorientiert“ laut MHB S. 2	ja	20 (16,6)	17 (14,16)	30 (25)	30 (25)	Eige- ne	17
FH Süd- westfa- len (HAW)	Frühpädagogik ⁵⁾ (2019)	laut Website Studiengang: qualifiziert auch für For- schung und Lehre	ja	12 (13,3)	6 (6,6)	6 (6,6)	18 (20)	Ko- ope- rativ	10
FH Kiel (HAW)	Forschung, Entwicklung, Management in Sozialer Arbeit, Reha- bilitation/ Gesundheit oder Kind- heitspädagogik (k.A.)	„Der Master [...] ist ein sozialwissenschaftlich fun- dierter Studiengang, der [...] Spezialisierungen in unter- schiedliche disziplinäre Gebiete bietet“ (Quelle: Qualifikationsziele Studien- gang)(gemeint sind Arbeits- felder, also praxisbezogen)	ja	10 (8,3)	10 (8,3)	20 (16,6)	20 (16,6)	ko- ope- rativ	11
EH und PH Ludwigs- burg (PH- HAW- Koop.)	Frühkindliche Bildung und Erziehung (2010)	„forschungsorientiert“ laut StuPO S.1, §2, 1	nein	9 (7,5)	17 (14,16)	21 (17,5)	22 (18,33)	Eige- ne	15
PH Weingar- ten und St. Gallen (PH)	Early Child- hood Studies (2010)	„Der Schwerpunkt des Studi- ums liegt auf Modulen in Bildungswissenschaften, Forschung und Praxis“ (Website)	ja	5 (4,16)	10 (8,33)	20 (16,6) ⁶⁾	20 (16,6)	Eige- ne	11
PH Heidel- berg (PH)	Bildungswis- senschaften Wahlprofil Bildungspro- zesse früher Kindheit und im Elementar- bereich (2012)	„deutliche Forschungsorien- tierung“ laut Website Studi- engang	ja	9 (7,5)	9 (7,5)	30 (25)	30 (25)	Eige- ne	16
PH Schwä- bisch Gmünd (PH)	Kindheits- und Sozialpädagogik (2016)	Website Studiengang: „mög- liche Tätigkeitsfelder sind: [...], wissenschaftliche Lauf- bahn an Hochschulen und Universitäten“	ja	3 (3,33)	6 (6,6)	9 (10)	18 (20)	Eige- ne	10
Europa- Uni Flens- burg (Uni)	Kita-Master: Leitung früh- kindlicher Bildungsein- richtungen (2015)	praxisbezogen	nein	< 3	< 3	Kein Projekt vorgesehen	15	Eige- ne	10
Otto- Friedrich- Uni Bamberg (Uni)	Erziehungs- und Bildungs- wissenschaften - Schwer- punkt Elementar- und Familienpädagogik (2008)	„forschungsorientiert“ laut StuFaO S. 6 § 33, Absatz 1 und Website	ja	20 (16,66)	20 (16,6)	5 (4,16)	30 (25)	Eige- ne	16
Uni Koblenz- Landau (Uni)	Erziehungs- wissenschaft- Teilstudien- gang Pädagogik der frühen Kindheit (2014)	„Berufliche Perspektiven: [...], Forschung zu relevanten frühpädagogischen Fragen an Instituten oder im Rahmen einer Promotion an der Universität“ (Flyer Studien- gang)	nein	6 (5)	24 (20)	3 (2,5)	20 (16,6)	Eige- ne	12

HS (HS-Typ)	Name Studiengang (MA seit ¹⁾)	Selbstaussage anwendungs-/forschungs- bezogen oder Master qualifiziert ausdrücklich für wissenschaftliche Karriere ²⁾	Erwähnung For- schungs- methoden wie Statis- tik etc.	Gewichtung wesentlicher explizit ausgewiesener Inhalte gemäß Credit Points (% von Gesamt-CP) ³⁾				Pro- moti- ons- struk- tur vor Ort	Sum- men- dex For- schungs- orien- tierung
				For- schungs- metho- den	Theoret. Grund- lagen aus den Quellen- disziplinen ⁴⁾	Integriertes Lehr-/Praxis- forschungs- projekt	Mas- ter- Arbeit		
Stif- tungsuni Hildes- heim (Uni)	Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education (2004)	„Ziel ist es, auf [...] oder auch der weiteren erziehungswissenschaftlichen Arbeit an Universität und Fachhochschule vorzubereiten“	nein	6 (5)	39 (32,5)	7 ⁷⁾ (5,83)	30 (25)	eige- ne	13
Justus- Liebig- Uni Gießen (Uni)	Inklusive Pädagogik und Elementarbildung (2009)	„forschungsorientiert“ laut Website Studiengang	ja	6 (6)	13 (10,83)	10 (8,33)	30 (25)	Eige- ne	13
Uni zu Köln (Uni)	Erziehungswissenschaft - Wahlfach Bildung und Förderung in der frühen Kindheit ⁸⁾ (2010)	„forschungsorientiert“ laut MHB S. 1	ja	6 (5)	9 (7,5)	Kein Projekt vorgesehen	30 (25)	Eige- ne	12
Uni Leip- zig (Uni)	Professionalisierung frühkindlicher Bildung (2017)	„anwendungsbezogen“ laut Website. Und: „es handelt sich um einen stark professionalisierenden, anwendungsbezogenen und praxisforschenden Masterstudiengang“ (StuPo § 5	ja	5 (4,16)	7 (5,83)	5 (4,16) ⁹⁾	15 (12,5)	Eige- ne	8
Uni Konstanz und PH Thurgau (Uni-PH- Koopera- tion)	Frühe Kindheit (2011)	„Sie sind für eine selbständige Tätigkeit in den künftigen Berufsfeldern [...] Dozierentätigkeit in der Aus- und Weiterbildung [...] Forschung vorbereitet“ (MHB S. 7)	ja	16 (13,3)	8 (6,66)	24 (20)	30 (25)	Eige- ne	14

¹⁾ Quelle: WiFF-Studiengangsdatenbank

²⁾ Nur da, wo keine expliziten Selbstaussagen zur Forschungs- oder Praxisorientierung zu finden waren, wurden Selbstaussagen zu einer (auch) ausdrücklichen Vorbereitung einer anschließenden wissenschaftlichen Karriere einbezogen.

³⁾ Ermittlung der curricularen Anteile Forschungsmethoden, theoretische Grundlagen, integriertes Lehr-/Praxisforschungsprojekt und Master-Arbeit in den Master-Studiengängen, drei CP gelten als Referenzwert, unter drei CP erfolgt lediglich die Angabe <3.

⁴⁾ Addiert aus Übersicht 22: Theorieorientierte Curriculumsanteile in den Master-Programmen gemäß expliziter Lehrveranstaltungen zu Quellendisziplinen, drei CP gelten als Referenzwert, unter drei CP erfolgt lediglich die Angabe <3

⁵⁾ Gemäß Studienprüfungsordnung § 3 (1) wird der MA-Studiengang in Abhängigkeit vom vorherigen Bachelor-Angebot (Länge und Gesamt-CP) zwei Varianten angeboten: Sechs Semester à 120 CP und 5 Semester à 90 CP – hier mit 90 CP gerechnet.

⁶⁾ Forschungsmodul mit 25 CP: 5 CP zu Forschungsmethoden und 20 CP Projekt zugeordnet

⁷⁾ Uni Hildesheim hat Praktikum, aber dieses kann in einer Forschungseinrichtung absolviert werden, daher wurden hier die 14 CP gesamt je zur Hälfte auf Praktikum und Praxisforschungsprojekt verteilt.

⁸⁾ 2-Fach-Master, daher 81 CP (großes Fach) oder 39 CP (kleines Fach) von 120 insgesamt – hier Prozente von 120 CP gerechnet

⁹⁾ 15 CP „forschungsorientierte Praxis“ hier Praktikum (5 CP), reflektierte Praxisforschung (5 CP) und Forschungsmethoden (5 CP) zugeordnet

7. Nachwuchs- und Personalentwicklung

Als Voraussetzung für die Betrachtung und Bewertung der Nachwuchs- und Personalentwicklung in der Kindheitspädagogik wurde ein Hintergrundpanorama erzeugt, das aus zwei Teilen besteht: Darstellungen des allgemeinen Promotionsgeschehens in Deutschland (nachfolgend 7.1.) und der Promotionsstrukturen in der Sozialen Arbeit als einem disziplinären Nachbarfall der Kindheitspädagogik mit einer längeren Tradition (7.2.). Dies bildet die Folie, vor der eine angemessene Einordnung der diesbezüglichen Entwicklungen in der Kindheitspädagogik vorgenommen werden kann. Die anschließend ermittelten Informationen zum Promovieren in der Kindheitspädagogik sind im WiFF-Report mitgeteilt (Hechler/Hykel/Pasternack 2021: 3.1–3.2).

7.1. Promotionsgeschehen in Deutschland

Hochschulabsolvent:innen, die den Wunsch haben zu promovieren, stehen heute grundsätzlich zwei Wege offen:

- Zum einen besteht die Möglichkeit der *Individualpromotion*, entweder im Rahmen einer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer Universität oder außeruniversitären Forschungseinrichtung, ausnahmsweise auch an einer HAW, oder finanziert über ein Promotionsstipendium. In beiden Fällen sind die Promovierenden an eine wissenschaftliche Einrichtung gebunden. Alternativ kann die Arbeit an der Dissertation auch berufsbegleitend erfolgen. Die Betreuung erfolgt durch Professorinnen und Professoren.
- Zum anderen kann der Weg des *strukturierten Promovierens* eingeschlagen werden. Promotionsstudiengänge oder -programme, Graduiertenschulen oder -kollegs vereinen jeweils mehrere Promovierende, die häufig unter einem gemeinsamen Dachthema eine gleichwohl individuelle Dissertation erarbeiten. Die Betreuung erfolgt hier zumeist im Team durch Professor:innen und andere Wissenschaftler:innen.

Dem Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs zufolge lassen sich 23 % der Promovierenden einem strukturierten Promotionsprogramm zuordnen. Jedoch bestünden drei Einschränkungen, was die Aussagekraft dieser Zuordnung betrifft:

- Bedingt durch die Varianz der Programme gebe „die formale Mitgliedschaft in einem Promotionsprogramm nicht immer adäquat Auskunft darüber, ob und welche Elemente strukturierter Promotionsformate in der Promotion tatsächlich vorliegen“.
- Zudem könne an einem Programm oder Veranstaltungen teilgenommen werden, „ohne dass eine formale Mitgliedschaft zwingend vorliegt“.
- Schließlich bestünden diverse Mischformen, bei denen sich die Promovierenden weder direkt der Individual- bzw. strukturierten Promotion zuordnen lassen. (BuWin 2017: 31)

Die Promotionsdauer ist statistisch nur schwer erfassbar: Zum einen gibt es keine Registrierungspflicht zum Beginn der Promotion; zum anderen erfassen Hochschulen ihre Promovierenden nicht systematisch – sondern nur die erfolgreich Promovierten. Studien ermitteln daher die ungefähre Promotionsdauer qua Selbsteinschätzungen:

- In der dritten Befragungswelle des DZHW-Absolventenpanels 2001 zeigte sich, dass Promovierende ca. 4,4 Jahre (arithmetisches Mittel) bis zum Abschluss benötigen. (Vgl. BuWin 2017: 153)
- Kottmann und Enders (2011) ermittelten in einer Studie zu Qualifizierungsbedingungen und Karrierewegen für strukturierte Promotionen 3,6 Jahre (Median) und für nicht strukturierte Promovierende 3,8 Jahre (Median).

- Die WinBus-Studie 2011 kam auf eine ungefähre Dauer von 3,9 Jahren (Mittelwert) für die Individualpromovierenden und 3,5 Jahre (Mittelwert) für strukturiert Promovierende (Jakszat/Preßler/Briedis 2012: 12–13).
- Den Daten des DZHW-Promoviertenpanel 2014 zufolge liegt die durchschnittliche Promotionsdauer bei 57,2 Monaten, also 4,8 Jahren (de Vogel 2020: 283) .

Bildet man den Mittelwert aus diesen Daten, dann ergibt sich eine durchschnittliche Promotionsdauer von 4,1 Jahren.

Das Gros der Promotionen findet an Universitäten statt (Übersicht 35): 2019 waren 99 % aller Promovierenden an einer Universität zu verorten. Von diesen wiederum waren 61 % immatrikuliert und 38 % nicht immatrikuliert (bei 1 % gab es keine Angaben). Eingeschlossen sind hier Kooperationen von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, da letztere kein Promotionsrecht besitzen. Der Anteil solcher Kooperationen am Gesamt der Promovierenden betrug nur ca. 3 % (5.757 Fälle). (StatBa 2020: 14)

Promotionen, bei denen Universitäten und HAW kooperieren, haben eine eher marginale Bedeutung: Zirka 1 % (1.669) promovieren an einer Universität und werden dabei kooperativ von Lehrenden beider Hochschultypen begleitet. Die Zahl der Promovierenden, die an einer HAW eingeschrieben sind, wobei die Promotion in Kooperation mit einer Universität stattfindet, beträgt 139. An Pädagogischen Hochschulen promovieren etwa 0,3 % aller Promovierenden (623 insgesamt). (Ebd.)

Übersicht 35: Promovierende nach Hochschularten, Art der Promotion und Immatrikulationsstatus 2019

	immatrikuliert	nicht immatrikuliert	ohne Angabe zum Immatrikulationsstatus	Gesamt
Universitäten	110.290	68.974	1.327	180.591
<i>darunter:</i>				
Promotion in Kooperation mit Fachhochschule	696	947	26	1.669
Promotion in Kooperation mit Forschungseinrichtung	3.528	2.136	93	5.757
ohne Angabe zur Art der Promotion	4.965	2.629	373	7.967
Pädagogische Hochschulen	198	425	---	623
<i>darunter:</i> Promotion in Kooperation mit HAW	10	8	---	18
Theologische Hochschulen	417	110	---	527
Kunsthochschulen	590	299	---	889
HAW (ohne Verwaltungs-FH)	12	136	---	148
<i>darunter:</i> Promotion einschließlich Kooperation mit anderer Universität in Deutschland	11	128	---	139
Gesamt	111.507	69.944	1.327	182.778

Datenquelle: StatBA (2020:14); eigene Darstellung

War das Promotionsrecht lange Zeit allein den Universitäten und ihnen gleichgestellten Hochschulen vorbehalten, so haben sich in den letzten Jahren verstärkt Wege zum Dokortitel etabliert, die hier die Rolle der Hochschulen für angewandte Wissenschaften stärken. In Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt kann das Promotionsrecht an forschungsstarke Fachrichtungen der HAW vergeben werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass mehrere HAW ein gemeinsames Promotionszentrum kooperativ unterhalten.²⁸ Kooperative Promotionen sind mittlerweile in allen Bundesländern geregelt, wobei die Details zur Rolle der Hochschullehrer:innen bei der Betreuung und des Zugangs für Studierende unterschiedlich ausfallen (Übersicht 36).

²⁸ In Hessen gibt es bisher ein Promotionszentrum, das sich potenziell auch für Promotionen in der Kindheitspädagogik anbieten würde: das von den Hochschulen RheinMain, Fulda und Darmstadt sowie der University of Applied Science in Frankfurt a.M. getragene Promotionszentrum Soziale Arbeit.

Übersicht 36: Promotionsregelungen für HAW-Absolvent:innen nach Ländern

	1: HAW-Abschluss + Promotion an Universität. 2: Promotionsbetreuung durch HAW-Professor:innen. 3: Kooperative Promotion. 4: Graduiertenkolleg. 5: HAW-Promotionsrecht				
Land	1	2	3	4	5
Baden-Württemberg	HAW-Studierende mit Abschluss spätestens 31.12.2017 müssen Eignungstest machen	können mit gleichen Rechten und Pflichten beteiligt werden*	ja	k. A.	nein
Bayern	durch Promotionsordnung der Einrichtungen mit Promotionsrecht zu regeln; zu erbringende Leistungen sollen max. ein Jahr dauern	können bestellt werden	ja	k. A.	nein
Berlin	Promotionsordnungen sollen einen unmittelbaren Zugang gewährleisten	können beteiligt werden	ja	k. A.	nein
Brandenburg	HAW-Absolvent:innen haben die gleichen Zugangsvoraussetzungen wie Universitätsabsolvent:innen	Promotionen in kooperativen Verfahren sollen von einer/ einem Universitäts- und einer/ einem HAW-Professor:in betreut werden	ja	k. A.	nein
Bremen	wer Magister-, Masterabschluss oder Diplom an einer Hochschule erworben hat, kann zugelassen werden	sollen beteiligt werden, die in der Forschung auf besondere Weise ausgewiesen sind; Betreuung soll gemeinsam erfolgen	ja	k. A.	nein
Hamburg	HAW oder vergleichbare Abschlüsse dürfen nicht benachteiligt werden, aber sie müssen eine Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit erkennen lassen, deren Beurteilung die Hochschule festlegt, an der die Promotion erfolgen soll	können auch bestellt werden	ja	k. A.	nein
Hessen	Zulassung von HAW-Absolvent:innen soll qua Promotionsordnungen geregelt werden	können auch bestellt werden	ja	k. A.	kann befristet an einzelne Bereiche an HAW verliehen werden, wenn sie sich durch eine besondere Forschungsstärke auszeichnen
Mecklenburg-Vorpommern	gleichgestellt mit Universität	soll qua Promotionsordnungen geregelt werden	ja	k. A.	nein
Niedersachsen	soll qua Promotionsordnungen geregelt werden	soll qua Promotionsordnungen geregelt werden	ja	k. A.	nein
Nordrhein-Westfalen	Doktorand:innen in kooperativen Promotionsverfahren können sich auch an der Fachhochschule einschreiben	können beteiligt werden	ja	ja	„Das Ministerium kann dem Promotionskolleg oder einzelnen seiner Fachbereiche ... das Promotionsrecht verleihen, wenn im Verhältnis zum Maßstab der Universitäten in staatlicher Trägerschaft die wissenschaftliche Gleichwertigkeit ... gewährleistet ist.“**
Rheinland-Pfalz	Doktorand:innen in kooperativen Promotionsverfahren können sich auch an der HAW einschreiben	k. A.	ja	k. A.	nein
Saarland	Abschluss eines einschlägigen Master-Studiengangs an einer Hochschule	Beteiligung setzt einschlägige Forschungsaktivitäten voraus, die auch in der Praxis erfolgt sein können	ja	k. A.	nein
Sachsen	sind mit Universitätsabsolvent:innen gleich zu behandeln	soll qua Promotionsordnungen geregelt werden	ja	k. A.	nein
Sachsen-Anhalt	sind mit Universitätsabsolvent:innen gleich zu behandeln	qua Grundordnung kooptierte HAW-Professor:innen nehmen gleichberechtigt am Promotionsverfahren teil	ja	können eingerichtet werden	an HAW können Bereiche mit ausreichender Forschungsstärke das Promotionsrecht verliehen bekommen
Schleswig-Holstein	qua Eignungsfeststellungsverfahren, das in der Promotionsordnung zu regeln ist	können bestellt werden	ja	k. A.	nein
Thüringen	sind mit Universitätsabsolvent:innen gleich zu behandeln	gleichberechtigtes Mitwirken	ja	k. A.	nein

Quellen: BayHG (2006); BbgHG (2014); BerlHG (2011); BreHG (2016); BWHG (2005); HessHG (2009); HmbHG (2001); HSG LSA (2010); MVHG (2011); NHG (2007); NRWG (2014); RPHG (2020); SächsHG (2013); SHHG (2016); SHSG (2016); ThürHG (2018)

* Die HAW-Professor.innen können qua Kooptation Mitglieder einer Universitätsfakultät werden. Dies erlaubt es ihnen dann, auch Doktorand.innen zu betreuen. Das Promotionsrecht verbleibt bei der Universität.

** § 67b (Fn 23): Promotionskolleg für angewandte Forschung der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen (https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&bes_id=28364&gl_d_nr=2&ugl_nr=221&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=Promotionsrecht#det;6.11.2020).

7.2. Der Nachbarfall: Promotionsstrukturen in der Sozialen Arbeit

Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik weisen eine Reihe von strukturellen Ähnlichkeiten auf. Insbesondere teilen sie die Besonderheit, dass große Teile der Disziplinstrukturen an HAW angesiedelt sind (vgl. Rauschenbach 2020). Entsprechend müssen auch in der Sozialen Arbeit die damit verknüpften Folgeprobleme hinsichtlich des Ermöglichens von Promotionen bearbeitet werden. Da der Weg der Sozialen Arbeit zur Etablierung als eigener Disziplin bereits gut fünfzig Jahre andauert, verfügt sie nicht nur über einen Problem-, sondern auch einen Problemlösungsvorsprung. Das heißt für das hiesige Thema: Die in der Sozialen Arbeit etablierten Strukturen zur Unterstützung von Promotionsinteressierten mit HAW-Abschluss oder -Beschäftigung eignen sich nicht nur für den Vergleich mit den Instrumenten, über welche die Kindheitspädagogik bereits verfügt. Vielmehr stellen sie ggf. auch Anregungen für weitere Ansätzen bereit, die sich in der Kindheitspädagogik implementieren lassen.

In der Sozialen Arbeit ist neben bundesweiten Netzwerken, Promotionskolloquien, Graduiertenkollegs, Fachgruppen und Vereinbarungen zu kooperativen Promotionsverfahren zwischen HAW und Universitäten (Übersicht 37) hervorzuheben, dass es in Person von Prof. Rudolf Schmitt (Hochschule Zittau-Görlitz) eine bundesweite Ansprechperson für Promotionen gibt. Neben regelmäßigen Newslettern und Interviews stellt Prof. Schmitt zusammen mit weiteren Beteiligten umfangreiche Informationsmaterialien für Promotionsinteressierte auf einer eigenen Website zur Verfügung.²⁹ Auf vielen Websites von HAW sowie anderen Einrichtungen (Berufsverband, Fachgruppen) wird auf diese Website verlinkt. Somit gibt es einen zentralen Ort, an dem die relevanten Informationen aufbereitet, aktualisiert und gebündelt werden. Dabei handelt es sich nicht nur um Bereitstellung der Informationen für Promotionsinteressierte, sondern auch um eine strukturierte Werbung für das Promovieren von HAW-Absolvent.innen der Sozialen Arbeit.³⁰

Übersicht 37: Promotionsstrukturen in der Sozialen Arbeit

Bundesweite Netzwerke	Fachgruppe Promotionsförderung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA): Regelmäßige Veranstaltungen (jährliche Vernetzungstreffen, Panels auf der DGSA-Jahreskonferenz und Vorkonferenz der Fachgruppe), Bereitstellung von Informationsmaterialien (DGSA FG Promotionsförderung 2020), Sammelbände zur Promotion in der Sozialen Arbeit (vgl. Gahleitner/Kraus/Schmitt 2012; Ehlert et al. 2017)
	Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) mit Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler: Promotion Schwerpunktthema 2020 im Rahmen der FBTS-Jahrestagung und Vorkonferenz (https://www.fbts-ev.de/veranstaltungen)
	Netzwerk Rekonstruktive Soziale Arbeit: Arbeitskreis des FBTS für Austausch und Vernetzung, Workshops, Fachtagungen, „Ebenso werden qualitativ-rekonstruktiv angelegte Promotionsvorhaben im Rahmen eines jährlich stattfindenden bundesweiten Methodenworkshops aktiv gefördert“ (http://www.nwrsa.de/?page_id=11)

²⁹ <https://f-s.hszg.de/personen/professorinnen-der-fakultaet/prof-dr-phil-habil-rudolf-schmitt/promotion-nach-fh-abschluss.html> (12.12.2000)

³⁰ Entstanden ist das Engagement von Rudolf Schmitt für Promotionsinteressierte eigeninitiativ 2006, damals für Studierende der eigenen Fakultät. Es entstand daraufhin Kontakt zum Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) und dem dort seit 1999 bereits bestehenden Promotionskolloquium für FH-Absolventinnen und -absolventen. Ermutigt durch den Vorstand, gründete Schmitt 2009 eine eigene Fachgruppe zur Promotionsförderung innerhalb der DGSA, leitete die Gruppe bis 2019 und ist nach wie vor in ihr aktiv (schriftl. Mittlg. Rudolf Schmitt, 10.3.2021).

	<p>Kommission Sozialpädagogik in der DGfE – Netzwerk junge Wissenschaft der Sozialen Arbeit in der DGfE: jährliche Vernetzungstreffen, Themen u.a. kooperative Promotionen, Disziplinverständnis, Arbeits- und Qualifikationsbedingungen der Nachwuchswissenschaftler.innen (https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-sozialpaedagogik/netzwerk-junge-wissenschaft-der-sozialen-arbeit)</p> <p>Netzwerk AG Soziale Arbeit: „... Neugründung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern ..., um sich regional, methodologisch oder gegenstandsbezogen auszutauschen. Hier können Themen rund ums Promovieren und Forschen ... sowie Mittel und Wege für ein erfolgreiches Promovieren ausgetauscht werden – über die eigene Hochschulzugehörigkeit hinweg vor dem Hintergrund der gemeinsamen Basis der Disziplin Sozialer Arbeit.“ (https://www.kh-mz.de/forschung/kooperative-promotion/netzwerke-und-kolloquien/soziale-arbeit/).</p> <p>Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH): Verweise auf DGSA-Fachgruppe Promotionsförderung und Prof. Schmitts Website (https://www.dbsh.de/profession/ausbildung/studium/promotion.html)</p>
Bundesweit spezifische Ansprechperson	<p>Prof. Dr. Rudolf Schmitt (Hochschule Zittau-Görlitz): gibt viele Interviews zum Thema; erstellt, aktualisiert und bündelt mit Kolleg.innen Materialien zur Promotion auf Website, auf die von Hochschulen, Netzwerken und Berufsverband verlinkt wird (https://f-s.hszg.de/personen/professorinnen-der-fakultaet/prof-dr-phil-habil-rudolf-schmitt/promotion-nach-fh-abschluss.html). Angeboten werden dabei eine monatliche Rundmail zur Promotion nach HAW-Abschluss (Infos zu Promotionskolloquien, Workshops, Tagungen, Stipendien und andere Unterstützungsmöglichkeiten), eine einführende Broschüre, eine Liste von abgeschlossenen Promotionen, eine Liste von Promotionsbeauftragten an Hochschulen deutschlandweit, eine Bibliografie zur Promotion nach HAW-Abschluss Soziale Arbeit sowie eine Übersicht relevanter Graduierten-/Promotionskollegs</p>
Kooperative Promotionsstrukturen in Bundesländern	<p>Baden-Württemberg: Kooperative Promotionskollegs der Katholischen Hochschule Freiburg mit LMU München, ALU-Freiburg, PH Freiburg (https://www.kh-freiburg.de/de/studium/campus-leben/nachdem-studium/promotion)</p> <p>Bayern: „Derzeit sind an der KSH drei Wege zur Promotion möglich, einmal im REASON-Programm (Kooperationspartner LMU München) sowie über das BayWiss-Verbundprojekt mit den Universitäten Augsburg, Bamberg und Regensburg und im Promotionskolleg "Ethik – Kultur – Bildung" in Kooperation mit der KU Eichstätt und der Hochschule für Philosophie“ (https://www.ksh-muenchen.de/hochschule/forschung-und-entwicklung/zentrum-fuer-forschung-und-entwicklung/kooperative-promotion/)</p> <p>Hamburg, Schleswig-Holstein, Niedersachsen – Kooperatives Promotionskolloquium in Kooperation mit nördlichen Hochschulen: „Sozialpädagogik, Partizipation und Bildung“: Auf Basis einer „Vereinbarung der Universität Hamburg (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik), der Leuphana Universität Lüneburg, der Fachhochschule Kiel, der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg und der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie des Rauhen Hauses in Hamburg haben die beteiligten Institutionen ein kooperatives Promotionskolloquium zu den Themen von Sozialpädagogik, Partizipation und Bildung gegründet“ (https://www.ew.uni-ham-burg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/forschung/promkoll.html)</p> <p>Hessen – Promotionszentrum Soziale Arbeit: 2017 Verleihung des Promotionsrechts an die drei Partnerhochschulen Frankfurt University of Applied Sciences, Hochschule Fulda und Hochschule RheinMain für die Fachrichtung Soziale Arbeit (https://haw-hessen.de/promotionen/hochschuluebergreifendes-promotionszentrum-soziale/)</p> <p>Nordrhein-Westfalen: 2009 Vereinbarung zu kooperativen Promotionen im Bereich der Sozialpädagogik bzw. Sozialen Arbeit zwischen den vier HAW Düsseldorf, Köln, Hochschule Niederrhein sowie Katholische Hochschule NRW mit der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften am Campus Essen (https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/promotion)</p>
Bundesweite Graduierten-/ Promotionskollegs und -kolloquien	<p>Regelmäßig aktualisierte Zusammenstellung durch Prof. Schmitt und Kolleg.innen von a) Kooperativen Graduiertenkollegs, b) Promotionszentren an HAW für Soziale Arbeit mit eigenständigem Promotionsrecht, c) Promotionskolloquien an HAW für Soziale Arbeit ohne universitäre Anbindung sowie d) universitären Kollegs und Promotionsstudiengänge, die für HAW-Absolvent.innen der Sozialen Arbeit geeignet erscheinen (https://drive.google.com/file/d/1cG_vMGVks8GXSo-KxRHtrpRdp14vcNK/view)</p>
Promotionsbeauftragte/ Ansprechpersonen	<p>Regelmäßig aktualisierte Zusammenstellung durch Prof. Schmitt, Kolleginnen und Kollegen von Promotionsbeauftragten und weiteren Ansprechpersonen für Promotionsinteressierte an HAW für Soziale Arbeit (https://docs.google.com/document/d/1H9C95T3FLGnaHXEscgqzom5bFGBinb-3NKaK2Sgm_E/edit)</p>
Angebote, Hinweise, Beratung seitens der Hochschulen	<p>Websites der Hochschulen: HAW bieten in unterschiedlicher Ausprägung Informationen und Hilfestellungen zu Promotion für HAW-Absolvent.innen der Sozialen Arbeit an. Vom Verlinken auf hilfreiche Website (Homepages DGSA-Fachgruppe, Prof. Schmitt) über Summer Schools (bspw. Ketteler-Graduierten-Summer-School der Katholischen Hochschule Mainz, https://www.kh-mz.de/forschung/kooperative-promotion/ketteler-graduierten-summer-school-der-kh-mainz/) bis hin zu einem eigenen Promotionsbüro im Rahmen der Karriereberatung an der ASH Berlin (https://www.ash-berlin.eu/studium/einrichtungen-fuer-studierende/karriereplanung/promotion/)</p>

Veröffentlichungen (Auswahl)	Sammelband „Forschen und Promovieren in der Sozialen Arbeit“ (2017); Sammelband „Über Soziale Arbeit und über Soziale Arbeit hinaus. Ein Blick auf zwei Jahrzehnte Wissenschaftsentwicklung, Forschung und Promotionsförderung“ (2012)
Soziale Medien, Öffentlichkeitsarbeit	<p>Facebook-Gruppe: „Soziale Arbeit (FH) und Promotion“ (https://de-de.facebook.com/groups/soziale.arbeit.fh.und.promotion/)</p> <p>Lexikoneintrag Socialnet: Mehrseitiger Beitrag von Prof. Schmitt mit formellen und inhaltlichen Informationen (https://www.socialnet.de/lexikon/Promotion-Soziale-Arbeit)</p> <p>Artikel/Interviews (Auswahl): „Mehr Doktorhüte für die Soziale Arbeit“ – Interview von Ines Nowack mit Prof. Schmitt (https://www.sozial.de/mehr-doktorhueten-fuer-die-soziale-arbeit-wie-gewinnt-man-wissenschaftlichen-nachwuchs-aus-eigenen-reihen.html); „Promovieren mit FH-Abschluss“ – Artikel und Interview von Iris Bouhra mit Prof. Schmitt, Wissenschaftsladen Bonn</p>

8. Forschungsressourcen der Kindheitspädagogik

8.1. Feldstabilisierung durch Strukturressourcen

Die Stabilisierung des wissenschaftlichen Feldes kann auf verschiedene Weise gelingen und indiziert werden. Als relevant für die Verankerung der Forschung zur Frühen Bildung erweisen sich – neben den oben behandelten Studiengängen und den damit auch verbundenen Forschungsressourcen – zum einen die außerhochschulischen Forschungsstrukturen und zum anderen die in- zwischen etablierten Vernetzungen.³¹

Übersicht 38: Außerhochschulische Forschungseinrichtungen

Deutsches Jugendinstitut (DJI), München	<p>Gegründet 1963. Themenbereiche sind Kindheit, Jugend, Familie und die darauf bezogenen Politik- und Praxisfelder. Rund 150 wissenschaftliche Mitarbeiter:innen. Der institutionelle Teil des Etats, knapp die Hälfte des Gesamthaushalts, überwiegend vom BMFSFJ. Einen kleineren Anteil finanzieren die Länder (https://www.dji.de)</p> <hr/> <p>Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF): 2008 eingerichtet, Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Robert Bosch Stiftung. Fördert die Professionalisierung der Fachkräfte, die Entwicklung des Weiterbildungssystems, die Herstellung von Transparenz, die Qualität der Angebote und der anschlussfähigen Bildungswege. Verantwortet den regelmäßig erscheinenden Fachkräftereport Frühkindliche Bildung (https://www.dji.de/index.php?id=1226)</p> <hr/> <p>Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC): 2012 am Deutschen Jugendinstitut (DJI) eingerichtet. Fördert den internationalen Austausch in Wissenschaft und Politik und unterstützt das Engagement der Bundesregierung in internationalen Gremien und Netzwerken zum Thema frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/internationales-zentrum-fruehkindliche-bildung-betreuung-und-erziehung-icec.html)</p>
Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München	<p>Gegründet 1972. Befasst sich mit Fragen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen. Betreibt angewandte Forschung und Grundlagenforschung in den Bereichen Frühpädagogik, Kindheits- und Familienforschung, Entwicklungspsychologie und Sozialforschung. Finanzierung durch den Freistaat Bayern.</p>
Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi)	<p>Gegründet 2014. Hauptaufgabe ist die Organisation und Durchführung des Nationalen Bildungspanels (National Educational Panel Study, NEPS), wofür ein deutschlandweites Expertenetzwerk von über 200 Wissenschaftler:innen unterhalten wird. Innerhalb des Arbeitsbereichs „Frühkindliche und schulische Bildung“ werden u.a. die NEPS-Etappe 1 – Neugeborene und frühkindliche Bildung und die NEPS-Etappe 2/3 – Kindergarten, Grundschule und Übertritt in eine Schulart der Sekundarstufe I verantwortet. Daneben werden Projekte zur Frühen Bildung betrieben (https://www.lifbi.de/Institut/Organisation/Abteilung-Kompetenzen-Pers%C3%B6nlichkeit-Lernumwelten/Fr%C3%BChkindliche-und-schulische-Bildung)</p>

³¹ Den sehr hilfreichen Ausgangspunkt dieser Recherche bildete die Übersicht des Bildungsservers unter <http://www.bildungserver.de/Forschungseinrichtungen-und-netzwerke-im-Bereich-Elementarbildung-2021.html> (16.9.2020). Ausgeblendet werden hier kleinere freie Institute, die in der Forschung keine überregionale Wirkung entfalten und/oder nur partiell einen Fokus auf Früher Bildung/früher Kindheit haben. Als Beispiele dafür lassen sich nennen: Das in Würzburg angesiedelte *Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung*, eine 2006 gegründete nicht-universitäre Einrichtung, transferiert wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis, diskutiert deren Alltagstauglichkeit und unterstützt bei der Umsetzung. Das *Institut für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit* (Berlin), 1988 gegründet, wirkt als selbständiges wissenschaftliches Institut und zugleich freier Träger der Jugendhilfe im Bereich der öffentlichen Tagesbetreuung von Kindern. Das *Institut für Soziale Arbeit* in Münster arbeitet seit über 30 Jahren zu Fragen der Kinder- und Jugendhilfe, zielt auf Qualifizierung, Forschung und Professionalisierung u.a. im Bildungsbereich mit Schwerpunkten auf KiTa, Schule und Hochschule. Das *Institut für Kinder- und Jugendhilfe* in Mainz, eine außeruniversitäre Praxisforschungseinrichtung, behandelt u.a. Fragen der frühkindlichen Entwicklung und Bildung. Ungenannt bleiben hier weiterhin Institute, die nicht auf Forschung, sondern auf Evaluation, Qualitätsentwicklung, Aus-, Fort- und Weiterbildung bzw. Fachberatung fokussieren.

Forschungszentrum Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk (IDeA), Frankfurt a.M.	2008 im Rahmen der hessischen LOEWE-Initiative gegründet; seit 2014 dauerhaft am DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Interdisziplinäres wissenschaftliches Zentrum (Psychologie, Erziehungswissenschaft, Psycholinguistik, Neurowissenschaften, Fachdidaktiken, Soziologie und Psychoanalyse). Gründungspartner: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Goethe-Universität Frankfurt, Sigmund-Freud-Institut Frankfurt a.M. (https://www.idea-frankfurt.eu/de/idea-zentrum)
Leibniz-Kompetenzzentrum Frühe Bildung	Gegründet 2017 und verankert am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel. Erforscht Entwicklungsprozesse von Kindern in den ersten acht Lebensjahren und ihre Förderung in häuslichen und institutionellen Lernumwelten. Daneben sind Fragen zur Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften und zur Qualität von Lerngelegenheiten Schwerpunkte des Forschungsprogramms (http://www.lkfb.de/de/)

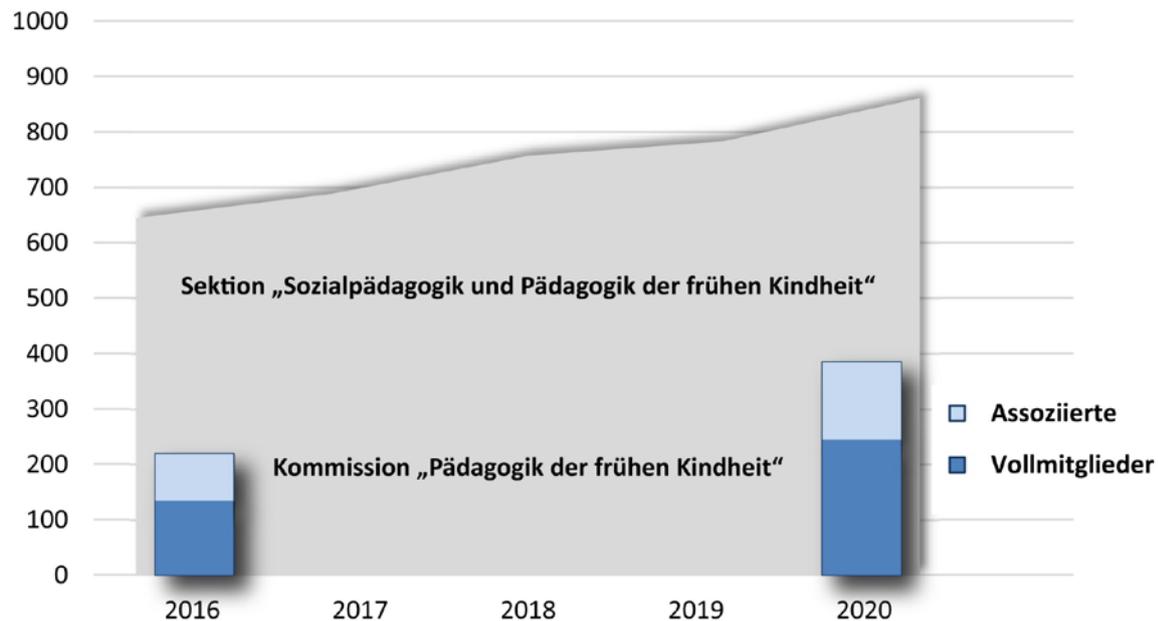
Quellen: Selbstbeschreibungen auf den Websites der Einrichtungen

Übersicht 39: Überregionale hochschulübergreifende und nebenhochschulische Vernetzungen

Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK)	Gegründet 2005. Vernetzt bundesweit die Aktivitäten verschiedenster Institutionen, Akteure und Initiativen im Bereich der Bildung und Erziehung in der Kindheit. Bündelt derart bereits bestehende Initiativen und Ressourcen. Dialogforum von kindheitspädagogischer Wissenschaft und Berufspraxis. Ziel: Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte (https://www.bag-bek.de/startseite/)
Studiengangstag Pädagogik der Kindheit	Gegründet 2010. Der Studiengangstag dient dem Informationsaustausch, der Kooperation, der Beratung und insbesondere der Wahrnehmung gemeinsamer Interessen kindheitspädagogischer Studiengänge in Deutschland. So befasst sich der Studiengangstag mit hochschul-, wissenschafts- und berufspolitischen Fragen und Herausforderungen kindheitspädagogischer Studiengänge und Studienschwerpunkte (https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun)
DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK)	Die in den 1970er Jahren gegründete Kommission in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) versteht sich als Organisation von Erziehungswissenschaftler.innen sowie Fachkolleg.innen angrenzender Disziplinen aus dem deutschsprachigen Raum, die sich in Theoriebildung und Forschung im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit im nationalen wie internationalen Kontext engagieren und so zu einer Weiterentwicklung der Fachdisziplin beitragen. Es bestehen die Möglichkeiten einer ordentlichen und assoziierten Mitgliedschaft sowie einer Gastmitgliedschaft. Für den fachlichen Austausch findet im zweijährigen Rhythmus eine Kommissionstagung statt. In den jährlich tagenden Empirie-AG und Theorie-AG werden spezifischere Fragestellungen diskutiert. Die Nachwuchswissenschaftler.innen sind darüber hinaus in einer Nachwuchsgruppe organisiert, deren jährlich stattfindende Tagung dem fachlichen Austausch, der Vernetzung und insbesondere der Diskussion der Qualifikationsarbeiten dient. Zusammen mit der Kommission Sozialpädagogik bildet die Kommission PdfK die Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE (https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit)
Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie	1982 gegründet. Die Entwicklungspsychologie befasst sich mit der Beschreibung, Erklärung und Optimierung von relativ überdauernden intraindividuellen Veränderungen im menschlichen Erleben und Verhalten über die gesamte Lebensspanne hinweg, d.h. ab vorgeburtlicher Entwicklung bis ins hohe Alter und zum Tod. Im Mittelpunkt stehen Veränderungen, die sich typischerweise als aufeinander aufbauend verstehen lassen und die in jeder Lebensphase je nach Funktionsbereich als Gewinne und Verluste beschreibbar sind. (https://www.dgps.de/index.php?id=entwicklungspsychologie)
Sektion Soziologie der Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Soziologie	1995 gegründet. Ausgangspunkt der sich zunächst als <i>new social studies of childhood</i> formierenden sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung war eine eigenständige Thematisierung von Kindern und Kindheit, die heute den interdisziplinären Forschungszusammenhang der sog. Childhood Studies stiftet. Die Sektion bündelt die unterschiedlichen Aktivitäten dieser sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und bietet eine Plattform für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Kindheit(en) (https://soziologie.de/sektionen/soziologie-der-kindheit/kurzportrait)

Quellen: Selbstbeschreibungen auf den Websites der Einrichtungen

Übersicht 40: Dynamik der Mitgliederentwicklung der PdfK-Kommission der DGfE



Übersicht 41: Hochschulübergreifende regionale Forschungs- und Vernetzungsstrukturen

Baden-Württemberg	
Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg (Hochschulnetzwerk BEK)	Gegründet 2007. Verbindet sechs Pädagogische Hochschulen und vier HAW in Baden-Württemberg, die Bachelor-Studiengänge im Bereich der Pädagogik der Kindheit/Frühen Bildung anbieten (Freiburg, Ludwigsburg, Heidelberg, Karlsruhe, Esslingen, Weingarten und Schwäbisch Gmünd), sowie die Universität Tübingen, die Lehrer.innen für Fachschulen für Sozialpädagogik ausbildet. Ziele: Austausch über die Studiengänge und -strukturen, Entwicklung eines hochschulübergreifenden Rahmens für die Studiengänge (https://www.hochschulnetzwerk-bek.de/home/)
Sachsen-Anhalt	
Forschernetzwerk Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB)	Gegründet 2013. Vereint in der Forschung zur Frühen Bildung aktive Wissenschaftler.innen aus den Universitäten in Halle und Magdeburg, den Hochschulen Magdeburg-Stendal und Merseburg, der Steinbeis-Hochschule und außeruniversitärer Institute. Weiter wirken Bildungsanbieter mit Forschungsaktivitäten mit: Arbeit und Leben e.V. sowie die Landesvereinigung für Gesundheit. Das Netzwerk sucht insbesondere den Praxistransfer neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse zu fördern (http://www.ffb-lsa.de/)

Quellen: Selbstbeschreibungen auf den Webseiten der Einrichtungen

Übersicht 42: Strukturen innerhalb einzelner Hochschulen

Baden-Württemberg	
Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg (Zfkj)	fasst alle Forschungsaktivitäten der EHF im weiten Feld der Kinder- und Jugendforschung zusammen (http://www.zfkj.de/)
Forschungszentrum für Elementar- und Primarbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (ZEP)	versteht sich als Forschungs- und Entwicklungszentrum zur Professionalisierung sowie der wissenschaftlichen Untersuchung und Begleitung von Bildungsprozessen bei Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (https://www.ph-weingarten.de/forschung-an-der-ph/forschungszentren/elementar-und-primarbildung/)
Berlin	
Pädagogische Qualitäts-Informations-Systeme (pädQUIS) an der Alice Salomon Hochschule	Forschungs- und Entwicklungsinstitut, das seit 1999 im Bereich der Frühpädagogik anwendungsbezogene Untersuchungen und empirische Grundlagenforschung durchführt (https://www.paedquis.de/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=84)

Hamburg	
Arbeitsgruppe „Diversity in Education Research – DivER“ an der Universität Hamburg	Aus dem FörMig-Kompetenzzentrum (2010–2013, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) hervorgegangen, setzt es dessen Arbeiten des Forschungstranfers fort (https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/gleichstellung/datenbank/importiert/diver-diversity-in-education-research.html)
Hessen	
Institut für familiale und öffentliche Erziehung, Bildung, Betreuung (ifoebb)	kooperiert mit dem FB Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt. Das Verhältnis von „familial“ und „öffentlich“ wird ohne Bindung an eine Altersstufe behandelt (https://www.uni-frankfurt.de/51758041/ifoebb)
Niedersachsen	
Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim	Seit 2007 Plattform für Forschungsvorhaben, interdisziplinären Austausch, Nachwuchsförderung, regionale Vernetzung und Unterstützung von Professionalisierungsbemühungen in den Handlungsfeldern der Frühen Bildung (https://www.uni-hildesheim.de/kompetenzzentrum-fruehe-kindheit/)
Nordrhein-Westfalen	
Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (akj-stat), Dortmund	Gegründet 1995. Die an der TU Dortmund angesiedelte Arbeitsstelle bereitet die Ergebnisse der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik nutzerfreundlich auf und liefert regelmäßig fachliche Kommentierungen. Arbeit im Forschungsverbund mit dem DJI (http://www.akjstat.tu-dortmund.de/ueber-uns/25-jaehriges-jubilaeum-der-akjstat/)
Sachsen	
Leipziger Forschungszentrum für frühkindliche Entwicklung (LFE)	Das 2015 gegründete LFE ist eine Einrichtung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Untersucht werden Fragen wie: Wie entwickeln sich Kinder? Wie können wir die Entwicklung von Kindern ideal fördern? Wie entwickeln sich Kinder in verschiedenen Kulturen? Für die Beantwortung werden Kinder im Alter zwischen 0 und 10 Jahren und deren Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher erforscht (https://www.lfe.uni-leipzig.de/de/zentrum/ueber-das-lfe-struktur/)
Sachsen-Anhalt	
Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB), Hochschule Magdeburg-Stendal	Vernetzt Akteure der Teilfelder im Elementarbereich (Aus-, Fort- und Weiterbildung, Forschung, Fachberatung, Einrichtungsleitung, Entscheidungsträger der Träger und Behörden) und betreibt eigene Forschungs- und Entwicklungsprojekte (https://www.hs-magdeburg.de/forschung/forschungszentren/kompetenzzentrum-fruehe-bildung.html)

Quellen: Selbstbeschreibungen auf den Webseiten der Einrichtungen

Übersicht 43: Überregionale Vernetzungsstrukturen im Kontaktbereich von Wissenschaft und Berufspraxis

Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik e.V. (DeBeKi)	Gegründet 2008 mit derzeit 213 Mitgliedern, die sich vornehmlich aus den drei Landesverbänden Bayern, Niedersachsen und Sachsen zusammensetzen. ³² Versteht sich als berufspolitische und fachliche Interessensvertretung der Kindheitspädagog.innen und fungiert als Vernetzungs-, Dialog- und Austauschpartner für seine Mitglieder, Akteure im frühpädagogischen Feld, (Fach-)Politik, Wissenschaft, Verbände etc. (http://www.debeki.de/leitbild.html)
Netzwerk Fortbildung: Kinder bis drei	Gegründet 2007. Das Netzwerk Fortbildung ist ein beruflich-fachlich orientiertes Netzwerk zur Qualifizierung und zum Austausch der Fortbildner und Beraterinnen, deren Adressaten Erzieherinnen und Kindertagespflegepersonen sind, die Kinder in den ersten drei Lebensjahren betreuen (https://netzwerk-fortbildung.jimdofree.com/)
Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung	Gegründet 2020. Das Netzwerk bringt Akteure aus Kunst, Kultur, Bildung, Wissenschaft und Politik sowie öffentliche und private Förderer zusammen. Mehrmals im Jahr bundesweite und regionale Treffen. Gemeinsam werden Veränderungen auf politischer, fachlicher und struktureller Ebene angestrebt. Vorläufige Laufzeit bis 2022 (http://www.netzwerk-fkb.de/)
Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH)	Gegründet 1996 in München. Mittlerweile ist die GAIMH in Deutschland, Österreich und der Schweiz aktiv. Thematisch beschäftigt sie sich mit der Förderung seelischer Gesundheit in der frühen Kindheit sowie mit der Früherkennung und Vermeidung von Fehlentwicklungen (https://www.gaimh.org/geschichte-der-gaimh.html)

Quellen: Selbstbeschreibungen auf den Webseiten der Einrichtungen

³² schriftl. Mittlg. Jannes Boekhoff, Vorstand des DeBeKi, 22.01.2021

Übersicht 44: Regionale Vernetzungsstrukturen im Kontaktbereich von Wissenschaft und Berufspraxis

Brandenburg	
Potsdam Research Institute for Early Learning & Educational Action (PINA)	Gegründet 2017. Interdisziplinärer Forschungsverbund der FH Potsdam und der Universität Potsdam zur frühkindlichen Bildung und Entwicklung. Laut Selbstbeschreibung ein Kompetenzzentrum für frühkindliche Bildungsforschung und Plattform für den Austausch von Forschung und Praxis. Zentrale Themen sind kognitive und sozial-emotionale Entwicklung, pädagogische Interaktion und Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung (https://www.pina-research.de/)
Niedersachsen	
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)	Gegründet 2007. Es besteht aus einem Koordinations- und Transferzentrum in Osnabrück und fünf über das Flächenland Niedersachsen verteilten Regionalen Transferstellen in Emden, Hannover, Hildesheim, Lüneburg und Osnabrück. Das Zentrum steuert die regionalen Transferstellen, bereitet aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse auf, entwickelt Modellkonzepte für den landesweiten Transfer, betreibt das Online-Wissensportal des nifbe, bietet für Multiplikator.innen-Qualifizierungen sowie landesweite Tagungen an und führt eigenständige (Transfer-)Projekte durch. Die Regionalen Transferstellen betreiben die Umsetzung von landesweiten Bildungsschwerpunkten für KiTas, bieten dazu Qualifizierungen an, koordinieren regionale Netzwerke mit den jeweils relevanten Akteuren, offerieren flankierenden Maßnahmen, stellen den Transfer von Good-Practice-Beispielen sicher und bearbeiten ausgehend von den regionalen Ausgangslagen auch eigene Themenschwerpunkte (https://www.nifbe.de/)
Rheinland-Pfalz	
Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit (IBEB)	Gegründet 2016. Ziele: Darstellung, Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Kindertagesbetreuung in Rheinland-Pfalz inklusive der Aus- und Fortbildungen. Anregung des Transfers zwischen Wissenschaft, Politik, Praxis und Trägerverantwortung zur Unterstützung eines kompetenten Systems im Feld der Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit (https://www.hs-koblenz.de/sozialwissenschaften/institute-des-fachbereichs/institut-fuer-bildung-erziehung-und-betreuung-in-der-kindheit-rheinland-pfalz-ibeb/das-ibeb)
Kompetenzzentrum Kindheitspädagogik in Bewegung (KiB)	Forschungs-, Vernetzungs-, Fortbildungs- und Kooperationseinrichtung für Träger, Institutionen, Studierende und Fachkräfte im Handlungsfeld der Kindheitspädagogik zur Unterstützung der professionellen Entwicklung (https://www.hs-niederrhein.de/kindheitspaedagogik-in-bewegung/)

Quellen: Selbstbeschreibungen auf den Webseiten der Einrichtungen

8.2. Drittmittel

Drittmittelinwerbungen im Bereich der Kindheitspädagogik und insbesondere deren Entwicklung auf der Zeitschiene quantifizierend darstellen zu wollen, erweist sich als schwierig. Ursächlich dafür sind vor allem vier quellenbezogene Umstände:

- Die Statistiken des Statistischen Bundesamtes bieten keine hinreichende Differenzierung für eine systematische Dokumentation von Ist-Ständen und Veränderungen in der Forschungslandschaft. Sie sind zudem nicht hinreichend kleinteilig aufgeschlüsselt, so dass die Kindheitspädagogik nicht identifiziert werden kann.
- Der DFG-Forschungsatlas gibt zwar einen Überblick zu „Bildungsforschung und Erziehungswissenschaften“ im Vergleich zu anderen Disziplinen, ist aber nicht weiter differenziert. An dieser Stelle kann jedoch die Datenbank der DFG GEPRIS (Geförderte Projekte Informationssystem) etwas weiterhelfen.³³
- Die Datenbank SOFIS (Sozialwissenschaftliches Forschungsinformationssystem), in der neben Projekten auch Publikationen und Veranstaltungen gelistet waren, ist inzwischen eingestellt.³⁴

³³ <https://gepris.dfg.de/gepris/OCTOPUS?task=showAbout> (29.11.2020).

³⁴ „Bis 2017 wurden zwar noch neue Projekte in der Datenbank erfasst, die Daten zeigen aber deutlich, dass dies nicht mehr mit gleicher Intensität und Nachhaltigkeit gepflegt wurde wie in vorangegangenen Jahren. [...] Mit Wegfall der SOFIS-Datenbank lassen sich darüber hinaus kaum noch Aussagen zu inhaltlichen Schwerpunkten in der erziehungswissenschaftlichen Forschung auf breiter Datenbasis machen.“ (Schmidt-Hertha/Müller 2020: 148).

- Der „Datenreport Erziehungswissenschaft“ nutzte zum Teil diese Quellen und veränderte dabei im Zeitverlauf die Erfassungssystematik.

Trotz der Probleme ließen sich auf Basis einiger ermittelbarer Daten Trendaussagen zum Drittmiteleinwerbungsgeschehen in der Kindheitspädagogik erzeugen. Diese sind in unserem WiFF-Report mitgeteilt (Hechler/Hykel/Pasternack 2021: 4.3). Zwei dort verwertete Quellenauswertungen ließen sich dort aus Platzgründen nicht unterbringen und werden daher nachfolgend dokumentiert (Übersichten 45 und 46).

Übersicht 45: DFG-Datenbank – Förderprojekte „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“

Jahr	Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung	davon Frühe Bildung/Kindheitspädagogik	Anmerkungen (wo nichts anderes notiert: Sachbeihilfen)
1999	44	1	
2000	57	--	
2001	29	--	
2002	38	--	
2003	43	--	
2004	41	3	davon einmal FG
2005	33	1	
2006	43	2	
2007	64	--	
2008	32	1	
2009	49	--	
2010	46	3	
2011	51	2	
2012	42	1	
2013	37	1	
2014	45	5	
2015	34	2	
2016	55	5	davon einmal SFB
2017	63	--	
2018	42	2	
2019	50	7	

FG – Forschergruppe; SFB – Sonderforschungsbereich
Quelle: <https://gepris.dfg.de/gepris/OCTOPUS> (11.9.2020)

Übersicht 46: bildungserver-Datenbank* – Förderprojekte „Kindheitspädagogik“

Projekte insgesamt**	davon Frühpädagogik
3	0
2	0
5	3
4	3
5	3
15	10
12	9
8	7
8	6
10	8
8	7
8	8
11	10
5	5
12	10
8	7
11	9
8	7
8	7
5	5
5	5

* bereitgestellt durch das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF)

** Preise und Vernetzungsanstrengungen (zumeist für kommunale Bildungslandschaften) nicht gezählt

Quelle: [https://www.bildungserver.de/innovationsportal/innovationsprojekte.html?tb\[\]=0&BoolSelect_2=AND&bb\[\]=1&BoolSelect_3=AND&ro\[\]=0&BoolSelect_4=AND&sws=&bool4=and&BoolSelect_5=AND&swf=&bool5=and&kgb=%3D&pbeg=&kge=%3D&pend=&searchall=ja&suchen=finden](https://www.bildungserver.de/innovationsportal/innovationsprojekte.html?tb[]=0&BoolSelect_2=AND&bb[]=1&BoolSelect_3=AND&ro[]=0&BoolSelect_4=AND&sws=&bool4=and&BoolSelect_5=AND&swf=&bool5=and&kgb=%3D&pbeg=&kge=%3D&pend=&searchall=ja&suchen=finden) (11.9.2020)

9. Die Themen der kindheitspädagogischen Forschung

Womit befasst sich die kindheitspädagogische Forschung und womit nicht? Zur Beantwortung dieser Frage wurden insgesamt neun Quellen erschlossen: Publikationen in verschiedenen Formaten, Dissertationsthemen und Projekte in Forschungsförderprogrammen. Diese wurden thematisch codiert. Das geschah anhand einer Liste, die in vier iterativen Schritten erzeugt wurde:

(1) In einem ersten Schritt sind Benennungen von Schwerpunkten und Desiderata der kindheitspädagogischen Forschung in der Literatur erfasst worden. Nach Jutta Helm (2015: 70) ließen sich im Aufbruch der Forschung zur Frühen Bildung seit 2004 vier Untersuchungsschwerpunkte identifizieren:

- Angebot und Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote;
- frühpädagogische Konzepte, Modellprojekte und Förderprogramme;
- Wirkung frühpädagogischer Bildungs- und Erziehungsangebote sowie Qualitätsmessungen;
- pädagogische Einstellungen und Handlungsansätze von Erzieherinnen.

Der dritte der genannten Schwerpunkte sei allerdings weniger ausgeprägt, obgleich er als sehr wichtig markiert werde: die bildungsbiografischen Wirkungen des Besuchs der Einrichtungen sowie der Zusammenhang dieser Wirkungen mit der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität der Einrichtungen (ebd.: 76). Hier ist von Interesse, ob diese aus der ersten Hälfte der 2010er Jahre stammenden Einschätzungen bestätigt werden können.

Eine Meta-Auswertung der einschlägigen Fachliteratur, welche die Leopoldina, acatech und die Union der deutschen Akademie der Wissenschaften (2014) zur frühkindlichen Sozialisation unternommen hatte,³⁵ identifizierte gleichfalls Forschungsdesiderate. Diese waren aus praktischen Erfordernissen abgeleitet worden und wurden als wünschenswerte Forschungsperspektiven formuliert. Darunter befanden sich einige, die nicht in den Zuständigkeitsbereich der Kindheitspädagogik fallen.³⁶ Von vier dieser Desiderata aber konnte sich auch die Kindheitspädagogik angesprochen fühlen:

- Bedeutsamkeit möglicher sensibler Perioden für die Entwicklung kognitiver, sozial-emotionaler und motivationaler Kompetenzen;
- Wirksamkeit von Interventionen und Programmen, mit denen die Entwicklung von sprachlichen, kognitiven, emotional-motivationalen und Selbstregulationskompetenzen in der frühen Kindheit gefördert werden soll;
- Einfluss spezifischer Randbedingungen auf die Wirksamkeit von Interventionen, z.B. Erziehungsstile (daneben genetischen Typisierungen und Traumatisierungen, die allenfalls in interdisziplinären Settings von der Kindheitspädagogik mitbearbeitet werden könnten);
- Korrekturmöglichkeiten atypischer Entwicklungsverläufe mit negativen Konsequenzen sowie die Eingrenzung der dafür relevanten Lern- und Trainingsbedingungen. (Ebd.: 91–94)

Dies zusammengenommen ergab eine erste provisorische Themenliste.

(2) In einem zweiten Schritt wurden die kindheitspädagogischen Themen, zu denen in den Jahrgängen 2011 bis 2019 in der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ (ZfE) und der „Zeitschrift für Pädagogik“ (ZfP) publiziert worden war, in die Themenliste aufgenommen, die damit zur Schlagwortliste wurde.

³⁵ eine der sog. Akademienstellungen, die auf so umfassende wie gleichzeitig kompakte Darstellung des Wissensstandes zu einem bestimmten Thema zielen

³⁶ und zwar: kombinierte psychologisch-neurowissenschaftliche Grundlagenforschung, um den Zusammenhang zwischen Gehirnentwicklung, kognitiven und sozialen Fähigkeiten sowie der Persönlichkeitsentwicklung aufzudecken; entwicklungsabhängige Neuroplastizität und molekularbiologische Grundlagen von sensiblen und kritischen Entwicklungsphasen; Bedeutsamkeit vorgeburtlicher Erfahrungen für die Entwicklung kognitiver, sozial-emotionaler und motivationaler Kompetenzen; Auswirkungen von intrauterinen und nachgeburtlichen Umweltfaktoren (physische, psychische) auf die Expression einzelner Gene bzw. Genkombinationen im Sinne epigenetischer Effekte

(3) Als dritter Schritt folgte ein erster Kodierungsdurchgang durch die Zeitschrift „Frühe Bildung“. In diesem wurden zugleich weitere Themen erfasst, die noch nicht in der Schlagwortliste enthalten waren, gleichwohl in den Jahrgängen der Zeitschrift vorkamen. An dieser Stelle umfasste die Kodierungsliste 39 Themen.

(4) Auf der so erreichten Basis wurden auch die weiteren Textsorten codiert, wobei zugleich nach noch nicht erfassten Themen gefahndet wurde. Aus letzterem ergab sich eine erneute Erweiterung und Anpassung der Liste thematischer Schlagworte. Für diese wurden erneute Kodierungsvorgänge durch die zuvor bereits ausgewerteten Textsorten unternommen.

Die schließlich 45 Schlagworte wurden dann drei Themengruppen zugeordnet, um sowohl Schwerpunkte sichtbar zu machen als auch Übersichtlichkeit herzustellen: Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte; Fachpersonal; kindbezogene Themen (Übersicht 47).

Übersicht 47: Thematische Schlagwortliste

Themengruppe	Themen					
Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte	Nutzung institutioneller Bildungs- und Betreuungsangebote		Inklusion (konzeptionell)			
			Wirkungen von Einrichtungsqualitäten			
	grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung		Kita-Leitung			
			Kindertagespflege			
	kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte		Einrichtungsträger			
	Bildungsdokumentation, Lerngeschichten		Kita im Sozialraum			
	Migration (konzeptionell)		Schulsozialarbeit in kindheitspädagogischer Perspektive			
Fachpersonal	<i>Ausbildung</i>	Fachschule	Vergleich Fachschule – Hochschule			
		Hochschule				
	Professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen		Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung			
	Interaktionsqualitäten		Weiterbildung			
	Geschlecht und Diversity					
Kindbezogene Themen	<i>Altersgruppen</i>	0–U3	3–6	0–6	3–12	
	<i>Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung</i>	Motorik		Naturerleben		
		freies Spiel		Raum und Raumeignung		
		Sprachentwicklung/Literalität		Naturwissenschaften		
		Musik		Digitalisierung		
		Zeichnen, kreatives Gestalten		allgemeine/übergreifende		
		numerische Kompetenzen				
	sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung		Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion			
	Übergang Elementar- in Primarbereich		Kinder mit Migrationshintergrund			
	Geschlecht (kinderbezogen)		Sexueller Missbrauch, Prävention			
	Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen					
	<i>spezifische Bildungsanliegen</i>	Gesundheitsbildung		Bildung für nachhaltige Entwicklung		
		Demokratiebildung und Partizipation				

Soweit in den Quellen verzeichnet, sind auch vereinzelte Titel aus bzw. zur Westschweiz und Österreich berücksichtigt, da deren Autor.innen in der Kindheitspädagogik mit ihren deutschen Kolleg.innen einem gemeinsamen deutschsprachigen Kommunikationsraum angehören. Dazu trägt auch bei, dass hier die Tätigkeitsorte und Staatsangehörigkeiten in einem eher zufälligen Verhältnis zueinander stehen.

9.1. Zeitschriften und Publikationsreihen

9.1.1. Zeitschrift „Frühe Bildung“ 2011–2019

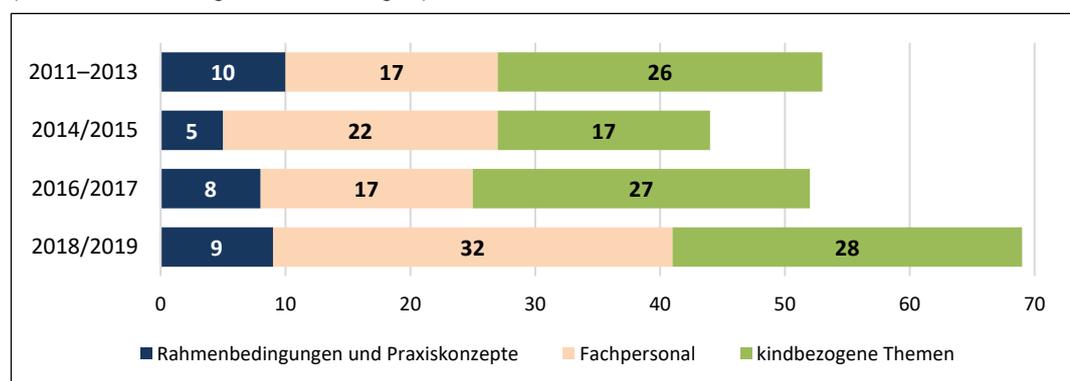
Die Zeitschrift „Frühe Bildung“ erscheint seit 2011 vierteljährlich. Sie versteht sich als multidisziplinäres Forum der wissenschaftlichen und praktisch-relevanten Diskussion aller Themen der Frühen Bildung einschließlich des Schulübergangs und der Schuleingangsstufe. Nach ihrer Selbstbeschreibung repräsentiert sie mit theoretischen und empirischen Beiträgen den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Hinblick auf Erziehung, Bildung und Betreuung im Kindesalter. Aufgegriffen werden Fragen der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften, der organisatorischen Verankerung früher Bildung sowie der individuellen Entwicklung von Kindern in frühen Bildungskontexten.³⁷

Aus dieser Selbstbeschreibung ergibt sich einerseits, dass die „Frühe Bildung“ nicht auf Kindheitspädagogik allein abhebt, sondern auch anderen disziplinären Zugängen offen steht. Andererseits wird mit den Stichworten „Erziehung, Bildung und Betreuung im Kindesalter“, „Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften“ und „individuelle Entwicklung von Kindern in frühen Bildungskontexten“ deutlich: Der Schwerpunkt liegt auf solchen Fragen, die wesentlich in der Kindheitspädagogik verhandelt werden. Da zudem das Gegenstandsverständnis der Kindheitspädagogik weitgreifend ist, sind nur vergleichsweise wenige Beiträge eindeutig *nicht* der Kindheitspädagogik zuzuordnen: Dies betrifft für die ausgewerteten Jahrgänge 2011–2019 18 von 158 Artikeln, d.h. 12 % der Beiträge. Für die thematischen Auswertungen, die wir vorgenommen haben, können daher 140 Artikel berücksichtigt werden.³⁸ Diese sind in 33 Ausgaben erschienen, davon 14 mit einem Schwerpunktthema.³⁹

Die „Frühe Bildung“ wird hier als einer der Indikatoren für das thematische Profil des kindheitspädagogischen Forschungsgeschehens genommen. Dazu wurden die in den neun Jahrgängen 2011–2019⁴⁰ in der Zeitschrift vertretenen Forschungsthemen und ihre Häufigkeiten ermittelt, indem alle 140 Artikel, die sich der Kindheitspädagogik zurechnen lassen, thematisch kodiert wurden.

Wird die Verschlagwortung zunächst nach den drei Themengruppen⁴¹ abgebildet, so wird wenig überraschend deutlich, dass kindbezogene Themen fast durchgehend die meiste Beachtung erfahren. Fachpersonalspezifische Themen bilden ebenso fast durchgehend die zweitgrößte Gruppe (Übersicht 48).

Übersicht 48: Häufigkeitsverteilung der Themengruppen in der „Frühen Bildung“ 2011–2019 (Anzahl der Schlagwortzuweisungen)



³⁷ <https://www.hogrefe.com/de/zeitschrift/fruehe-bildung> (7.12.2020).

³⁸ Darunter sind vier Artikel von Autorinnen und Autoren aus der West-Schweiz. Sie werden hier in die Auswertung einbezogen, da in der deutschsprachigen Kindheitspädagogik ein gemeinsamer Kommunikationszusammenhang besteht.

³⁹ <https://www.hogrefe.com/de/zeitschrift/fruehe-bildung> (7.12.2020)

⁴⁰ Der Jahrgang 2011 umfasste nur die Nullnummer und wird in den Auswertungen mit dem Jahrgang 2012 zusammengefasst.

⁴¹ Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte; Fachpersonal; kindbezogene Themen

In der Themengruppe „Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte“ können am häufigsten die Schlagworte „kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte“ (14mal) und „Wirkungen von Einrichtungsqualitäten“ (20mal) vergeben werden. Selten verhandelt werden die Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote (einmal), Themen der Kita-Leitung (zweimal) und die Kindertagespflege (zweimal). Kein Thema ist in den betrachteten Jahrgängen die Schulsozialarbeit in kindheitspädagogischer Perspektive – ein potenzielles Einsatzfeld für kindheitspädagogische Fachkräfte, jedenfalls dann, wenn die Kindheitspädagogik eine Altersgruppenzuständigkeit für die Jahrgänge 0 bis 12 reklamiert.

In den nachfolgenden detaillierten Auswertungsübersichten werden die eindeutig kindheitspädagogischen Artikel aufgeführt, die sich mithilfe unserer Schlagwortliste kodieren ließen. Die nicht genannten Artikel verhandeln Themen, die im Rahmen unserer Schlagwortliste nicht erfasst wurden. Vollständige Übersichten der Jahrgangsinhalte finden sich auf der Website der Zeitschrift.⁴²

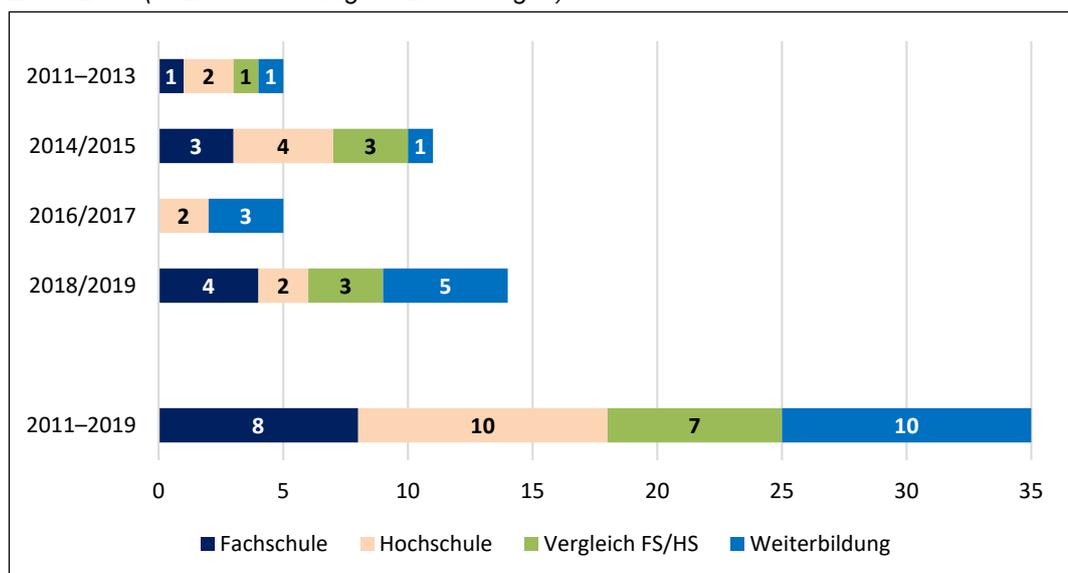
Übersicht 49: Themengruppe „Rahmenbedingungen und Praxiskonzepte“ – Schlagwortzuweisungen

		Themen: 1: Nutzung institutioneller Angebote. 2: Auswirkungen institutioneller Betreuung. 3: Konzepte, Projekte, Programme. 4: Bildungsdokumentation. 5: Migration. 6: Inklusion. 7: Kita-Führung/-Management. 8: Kindertagespflege. 9: Schulsozialarbeit in kindheitspädagogischer Perspektive								
Autor.in(nen)	Titel	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2011/2012										
Nentwig-Gesemann, Iris/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Stefanie Pietsch	Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung			x						
Ehm, Jan-Henning/Dagmar Duzy/Marcus Hasselhorn	Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern. Spielen Geschlecht und Migrationshintergrund eine Rolle?					x				
Katja Krebs/Jan-Henning Ehm/Marcus Hasselhorn	„Runde Tische“ im Projekt „Schulreifes Kind“. Zur Konzeption und Evaluation eines Ansatzes zur engeren Einbindung von Eltern in vorschulische Förderentscheidungen			x						
Frank Niklas/Robin Segerer/Sandra Schmiedeler/Wolfgang Schneider	Findet sich ein „Matthäus-Effekt“ in der Kompetenzentwicklung von jungen Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund?					x				
Weltzien, Dörte/Susanne Viernickel	Die Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren. Gelingensbedingungen für den Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte				x					
Wildgruber, Andreas	Handlungskompetenzen im Prozess der Beobachtung mit zwei unterschiedlichen Beobachtungsverfahren				x					
Kuger, Susanne/Jutta Sechtig/Yvonne Anders	Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen?			x						
Jahressummen 2011/2012				3	2	2				
2013										
Remsperger, Regina	Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion			x						
Jungmann, Tanja/Katja Koch/Maria Etzien	Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern			x	x					
Jahressummen 2013				2	1					
2014										
Attig, Manja/Doreen Fey/Claudia Karwath/Tobias Linberg	Systematisches Bildungsmonitoring im Vorschulalter am Beispiel des Nationalen Bildungspanels (NEPS)			x						
Grgic, Mariana/Christian Alt	Bildung in der Familie und elterliche Betreuungsbedarfe als neue Themen des Monitorings frühkindlicher Bildung			x						
Jahressummen 2014				2						
2015										
Sarimski, Klaus	Soziale Beziehungen und schulrelevante Fähigkeiten von Kindern mit Down-Syndrom in integrativen Kindertagesstätten						x			
Wiedebusch, Silvia/Anne Lohmann/Hedwig Tasche/Miriam Thye/Gregor Hensen	Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen im Spiegel pädagogischer Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen						x			
Suchodoletz von, Antje/Catherine Gunzenhauser/Ross A. A. Larsen	Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS)			x						
Jahressummen 2015				1			2			
2016										
Perren, Sonja/Doris Frei/Sandra Herrmann	Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren								x	
Knauf, Helen/Stephanie Graffe	Alltagstheorien über Inklusion. Inklusion aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen						x			

⁴² <https://www.hogrefe.com/de/zeitschrift/fruehe-bildung> (7.12.2020)

		Themen: 1: Nutzung institutioneller Angebote. 2: Auswirkungen institutioneller Betreuung. 3: Konzepte, Projekte, Programme. 4: Bildungsdokumentation. 5: Migration. 6: Inklusion. 7: Kita-Führung/-Management. 8: Kindertagespflege. 9: Schulsozialarbeit in kindheitspädagogischer Perspektive								
Autor.in(nen)	Titel	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Lohmann, Anne/Silvia Wiedebusch/Gregor Hensen/ Marian Mahat	Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES). Ein Instrument zur Erhebung der Einstellung frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung						x			
Jahressummen 2016							2		1	
2017										
Groth, Katarina/Franziska Egert/Steffi Sachse	Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder			x						
Burghardt, Lars	Zusammenhänge elterlicher Erwartungen und Einstellungen mit der Anmeldung und späteren Inanspruchnahme einer Krippe	x	x							
Deibl, Ines/Tina Hascher	Pädagogische Konzeption. Instrument und Grundlage zur Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen			x						
Höltge, Lea/Ulrike Hartmann/ Jan-Henning Ehm/Marcus Hasselhorn	Zusätzliche individuelle Förderung in Kindertagesstätten. Ergebnisse einer Befragung pädagogischer Fachkräfte			x						
Jahressummen 2017		1	1	3						
2018										
Knauf, Helen	Lerngeschichten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Eine Analyse aus theoretischer und empirischer Perspektive			x	x					
Mayer, Daniela/Kathrin Beckh	Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen			x						
Grönke, Marie/Klaus Sarimski	Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderungen						x			
Döther, Sabrina/Klaus Fröhlich- Gildhoff	Erkenntnisse aus der Implementation und Evaluation eines Curriculums zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung			x						
Jahressummen 2018			3	1		1				
2019										
Knauf, Helen	Partizipation von Kindern bei der Bildungsdokumentation				x					
Hintermair, Manfred/Klaus Sarimski	Kooperation zwischen Kindergarten und Frühförderung. Erfahrungen der beteiligten Fachkräfte am Beispiel der Inklusion hörgeschädigter Kinder						x			
Burghardt, Lars/Anja Linberg	Erwartungen pädagogischer Fachkräfte in Tagespflege und Krippe im Hinblick auf Förderlichkeit und Eintrittsalter außerhäuslicher Betreuung		x						x	
Jahressummen 2019		1	1		1			1		1
2011–2019		1	2	14	4	3	6	0	2	0

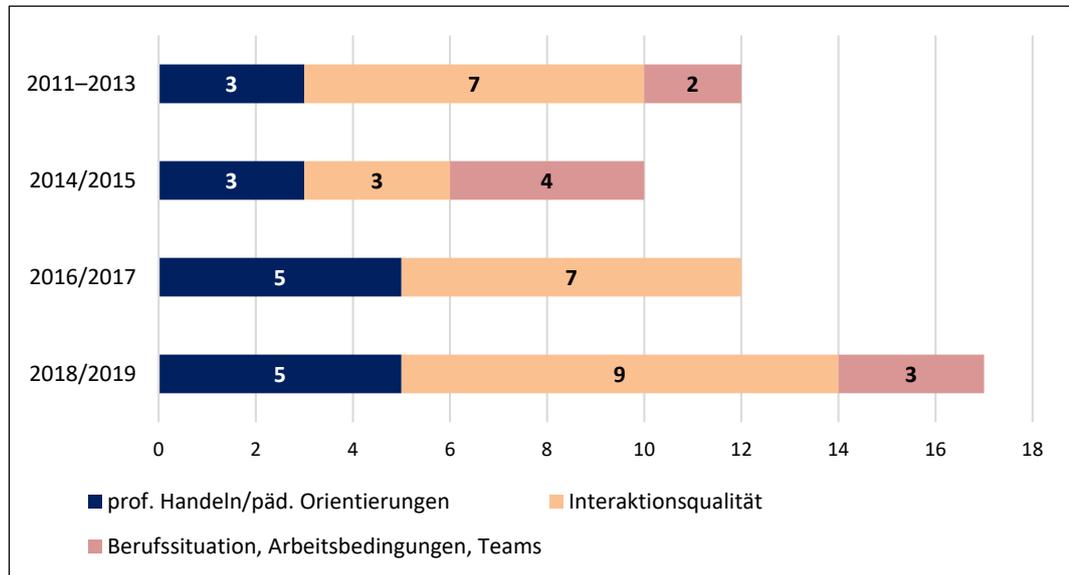
Übersicht 50: Thematisierung von Ausbildung und Studium in Artikeln der „Frühen Bildung“ 2011–2019 (Anzahl der Schlagwortzuweisungen)



Die fachpersonalspezifischen Themen werden dominiert von der Erforschung von Interaktionsqualitäten sowie von „Professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen“. Weniger häufig finden sich die Themen Berufssituation, Arbeitsbedingungen und Teamentwick-

lung bearbeitet Geschlecht und Diversity, bezogen auf das Fachpersonal, stellt sich als ein Thema mit Seltenheitswert heraus. (Übersichten 51 und 52).

Übersicht 51: Häufigkeitsverteilung der Schlagwörter zur Themengruppe „Fachpersonal“ – Artikel in der „Frühen Bildung“ 2011–2019 (Anzahl der Schlagwortzuweisungen)



Übersicht 52: Themengruppe „Fachpersonal“ in der Zeitschrift „Frühe Bildung“ 2011–2019: Schlagwortzuweisungen

		Aus- und Weiterbildung:				1: Interaktions-Qualität. 2: Diversity. 3: Berufssituation, Arbeitsbedingungen, Teams. 4: prof. Handeln, päd. Orientierungen/Einstellungen			
Autor.in(nen), Artikel		1	2	3	4	1	2	3	4
2011/2012									
Mischo, Christoph/Klaus Fröhlich-Gildhoff	Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung		x						
Kluczniok, Katharina/Yvonne Anders/Susanne Ebert	Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen								x
Nentwig-Gesemann, Iris/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Stefanie Pietsch	Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung	x	x						
Thoma, Dieter/Daniela Ofner/Carolyn Seybel/Rosemarie Tracy	Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz					x			
Mischo, Christoph/Stefan Wahl/Jessica Hendlner/Janina Stroemer	Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen			x					
Weltzien, Dörte/Susanne Viernickel	Die Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren. Gelingensbedingungen für den Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte					x			
Wildgruber, Andreas	Handlungskompetenzen im Prozess der Beobachtung mit zwei unterschiedlichen Beobachtungsverfahren					x			
Breitenbach, Eva/Ilse Bürmann/Silvia Thünemann	Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt mit ErzieherInnen					x			x
Jahressummen 2011/12		1	2	1		4			2
2013									
Remsperger, Regina	Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion					x			
Wertfein, Monika/Kerstin Müller/Erik Danay	Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen					x		x	

Autor.in(nen), Artikel		Aus- und Weiterbildung:				1: Interaktions-Qualität. 2: Diversity. 3: Berufssituation, Arbeitsbedingungen, Teams. 4: prof. Handeln, päd. Orientierungen/Einstellungen				
		1: Fachschule. 2: Hochschule. 3: Vergleich Fachschule/Hochschule. 4: Weiterbildung	1	2	3	4	1	2	3	4
Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Friederike Lea Lorenz/Claudia Tinius/Melanie Sippel		Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen							x	
Jungmann, Tanja/Katja Koch/Maria Etzien		Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern				x				
Kratzmann, Jens/Simone Lehl/Susanne Ebert		Einstellungen zum Einbezug der Erstsprache im Kindergarten und deren Bedeutung für die Wortschatzentwicklung im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund					x			x
Jahressummen 2013					1		3		2	1
2014										
Kirstein, Nicole/Klaus Fröhlich-Gildhoff		Übergang vom Studium in den Beruf. Ergebnisse der AbsolventInnenstudie kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge in Baden-Württemberg		x					x	
Mischo, Christoph/Stefan Wahl/Janina Strohmeyer/Carina Wolf		Entscheidungssicherheit bei der Ausbildungs-/Studienwahl und Erleben des Berufseinstiegs bei kindheitspädagogischen Fachkräften – längsschnittliche Befunde	x	x	x					
Jahressummen 2014			1	2	1				1	
2015										
Levin, Anne/Katja Meyer-Siever/Johanna Gläser		Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik von ErzieherInnen und PrimarstufenlehrerInnen im Vergleich								x
Henkel, Jennifer/Norbert Neuß		Die Verankerung der Transitionsthematik in Studium und Ausbildung. Empirische Ergebnisse einer deutschlandweiten Studie	x	x	x					
Fuchs-Rechlin, Kirsten/Lorette Göddeke/Wilfried Smidt/Christiane Theisen		Wunscharbeitsfeld „Kindertageseinrichtung“. Welche Absolventinnen und Absolventen früh- und kindheitspädagogischer Ausbildungs- und Studiengänge präferieren das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung?	x	x	x					
Fuchs-Rechlin, Kirsten/Wilfried Smidt		Personalstruktur und Beschäftigungsbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Implikationen für die Prozessqualität					x		x	
Remsperger, Regina/Stefan Weidmann		Qualitätsansprüche an und von Fachberatung							x	
Brandes, Holger/Markus Andrä/Wenke Röseler/Petra Schneider-Andrich		Vergleich männlicher und weiblicher Fachkräfte in der Frühpädagogik auf Basis einer standardisierten pädagogischen Situation – Ergebnisse der „Tandem-Studie“						x	x	x
Schuler, Stephanie/Maria Pelzer/Anika Wittkowski/Gerald Wittmann		Zwischen Interessen des Kindes und Schulvorbereitung. Überzeugungen von ErzieherInnen zu mathematischer Bildung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule					x			x
Suchodoletz von, Antje/Catherine Gunzenhauser/Ross A. A. Larsen		Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS)				x	x			
Jahressummen 2015			2	2	2	1	3	1	3	3
2016										
Perren, Sonja/Doris Frei/Sandra Herrmann		Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren					x			
Sommer, Anja/Jutta Sechtig		Sozio-emotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten					x			
Wadepohl, Heike/Katja Mackowiak		Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel					x			
Weiß, Sabine/Manuela Keller-Schneider/Norbert Neuß/Carla Albrecht/Ewald Kiel		Warum Frühpädagog/in werden? Eine vergleichende Studie zu Berufswahlmotiven von angehenden Frühpädagog/innen und Lehrer/innen an Grundschulen und Gymnasien		x						
Hildebrandt, Frauke/Alexander Scheidt/Andrea Hildebrandt/Éva Hédervári-Heller/Annette Dreier		Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern					x			
Suter, Silvana Kappeler/Simone Kannengieser/Katrin Tovote/		Alltagsintegrierte Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen in der					x			

		Aus- und Weiterbildung: 1: Fachschule. 2: Hochschule. 3: Vergleich Fachschule/Hochschule. 4: Weiterbildung				1: Interaktions-Qualität. 2: Diversity. 3: Berufssituation, Arbeitsbedingungen, Teams. 4: prof. Handeln, päd. Orientierungen/Einstellungen			
Autor.in(nen), Artikel		1	2	3	4	1	2	3	4
Antonia Ursprung	Schweiz. Was gelingt, was kommt zu kurz?								
Remsperger-Kehm, Regina	Stimulation als Komponente sensitiver Responsivität in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion					x			
Knauf, Helen/Stephanie Graffe	Alltagstheorien über Inklusion. Inklusion aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen								x
Lohmann, Anne/Silvia Wiedebusch/Gregor Hensen/Marian Mahat	Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES). Ein Instrument zur Erhebung der Einstellung frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung								x
Wildgruber, Andreas/Monika Wertfein/Claudia Wirts/Marina Kammermeier/Erik Danay	Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags					x			
Jahressummen 2016			1			7			2
2017									
Vomhof, Beate	Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen								x
Jungmann, Tanja/Katja Koch/Julia Böhm	Verhaltensauffälligkeiten in Kindertagesstätten aus Eltern- und Fachkraftperspektive im KOMPASS-Projekt. Ergebnisse und Implikationen für die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für die Elternarbeit				x				
Egert, Franziska/Andrea G. Eckhardt/Ruben G. Fukkink	Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review				x				
Eichen, Lars/Julia Bruns	Interventionsstudie zur Entwicklung mathematikbezogener Einstellungen frühpädagogischer Fachpersonen				x				x
Kratzmann, Jens/Samuel Jahreiß/Maren Frank/Beyhan Ertanir/Steffi Sachse	Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Dimensionierung eines mehrdimensionalen Konstrukts								x
Hédervári-Heller, Éva/Filipe Martins Antunes	Bindungsrepräsentationen Studierender der Kindheitspädagogik zu Beginn des Studiums		x						
Jahressummen 2017			1		3				3
2018									
Kaiser, Silke/Klaus Fröhlich-Gildhoff	Alltagsintegrierte Resilienzförderung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine explorative Studie				x	x			
Röhler, Alexander/Stephanie Concin/Janne Fengler	Die Persönlichkeit der Fachkraft in der Früh- und Kindheitspädagogik. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion in der Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen	x	x	x					
Grönke, Marie/Klaus Sarimski	Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderungen								x
Sommer-Himmel, Roswitha/Karl Titzte	Wie geht's dir im Kindergarten? Kinder bewerten ihren Kindergarten (KbiK) – ein Instrument zur Befragung von Kindern im Vorschulalter					x			
Hoefl, Maike/Sonja Abendroth/Anna-Maria Piossek/Timm Albers	Einstellungsmuster pädagogischer Kräfte zum Thema Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in eine Kindertageseinrichtung								x
Döther, Sabrina/Klaus Fröhlich-Gildhoff	Erkenntnisse aus der Implementation und Evaluation eines Curriculums zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung				x				
Jahressummen 2018		1	1	1	2	2			2
2019									
Bürgermeister, Anika/Gerlind Große/Miriam Leuchter/Ueli Studhalter/Henrik Saalbach	Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern in naturwissenschaftlichen Lerngelegenheiten im Kindergarten. Ein Blick auf die Quantität kindlicher Redebeiträge					x			
Drexler, Doris/Eva Born-Rauchenecker/Bernhard Kalicki	Naturwissenschaftliche Einstellungen angehender pädagogischer Fachkräfte	x							x
Erhorn, Jan/Karoline Axt/Björn Brandes	Sprachförderung mit Bewegung. Eine videografische Untersuchung der Interaktion zwischen Bezugspersonen und drei- bis sechsjährigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Bewegungsangeboten					x			

Autor.in(nen), Artikel		Aus- und Weiterbildung:				1: Interaktions-Qualität. 2: Diversity. 3: Berufssituation, Arbeitsbedingungen, Teams. 4: prof. Handeln, päd. Orientierungen/Einstellungen			
		1: Fachschule.	2: Hochschule.	3: Vergleich Fachschule/Hochschule.	4: Weiterbildung	1	2	3	4
Schumann, Maria/ Elvira Mauz/Anja Voss	Bewegung als Ressource für die Arbeitsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen						x		
Grund, Jessica/Michael Behr/ Eva-Maria Engel/Gernot Aich	Gesprächsführung und Elternberatung in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften	x	x	x					
Schwarzer, Nicola-Hans	Stress- und Beschwerdeerleben bei Erzieherinnen und Erziehern in Ausbildung	x	x	x			x		
Riedmeier, Magdalena	Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik. Ein vergleichender Überblick					x			
Müller, Medea Cusati/Corina Wustmann Seiler/Heidi Simoni/Ingeborg Hedderich	Die Teilhabe von Kindern an Sustained Shared Thinking im Freispiel. Einflüsse von Geschlecht und Alter der Kinder					x			
Hintermair, Manfred/ Klaus Sarimski	Kooperation zwischen Kindergarten und Frühförderung. Erfahrungen der beteiligten Fachkräfte am Beispiel der Inklusion hörgeschädigter Kinder						x		
Lemmer, Rabea/Sina Simone Huschka/Sabrina Geyer/Janin Brandenburg/Jan-Henning Ehm/Alina Lausecker/Petra Schulz/Marcus Hasselhorn	Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? Analysen zu den Kompetenzen von Fachkräften und mehrsprachigen Kindern							x	
Beckerle, Christine/Katja Mackowiak/Katja Koch/Tina von Dapper-Saalfels/Cordula Löffler/Julian Heil	Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung. Ergebnisse aus dem „alle“-Projekt							x	
Hormann, Oliver/Merle Skowronek	Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse					x			
Cordes, Anne-Kristin/Julia Radan/Claudia Wirts	Fachkraft-Kind-Dialoge im Freispiel: Wer hat das Wort?					x			
Kämpfe, Karin/Tanja Betz/Diemut Kucharz/ Sandra Rezagholinia	Gemeinsame Sprachförderung am Übergang Kita-Grundschule: Handlungsorientierungen und Sprachförderkompetenzen von Fach- und Lehrkräften							x	
Kammermeyer, Gisela/Astrid Metz/Anja Leber/Susanna Roux/ Beate Biskup- Ackermann/Eva Fondel	Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus?					x	x		
Burghardt, Lars/Anja Linberg	Erwartungen pädagogischer Fachkräfte in Tagespflege und Krippe im Hinblick auf Förderlichkeit und Eintrittsalter außerhäuslicher Betreuung							x	
Jahressummen 2019		3	2	2	3	7		3	3
2011–2019		8	11	7	10	26	1	9	16

Eine große Gruppe der Artikel in der „Frühen Bildung“ befasst sich mit kindlicher Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung. Dieses Thema dominiert die Themengruppe „Kindbezogene Themen“ und wird unten noch intern ausdifferenziert. Auffällig ist daneben, dass die spezifischen Probleme von Kindern mit Migrationshintergrund kontinuierlich das zweithäufigste Thema sind.

Im weiteren kommen auch die Themen „Sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung“, „Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion“, „Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen“ vor, sind aber kein Schwerpunkt der Publikationen in der „Frühen Bildung“.

Eher selten werden die Themen „Geschlecht (kindbezogen)“ sowie „Demokratiebildung und Partizipation“ behandelt, und ohne Befund bleiben die folgenden Themen: sexueller Missbrauch/Prävention, Gesundheitsbildung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Wird die Untergruppe „Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung“ mit ihren Einzelschlagworten abgebildet, so ergeben sich zwei Schwerpunkte:

- Entwicklung der Sprache und (früher) Literalität ist das Thema, das durchgehend relativ und fast immer auch absolut die anderen Themen dominiert. Eine Überkreuz-Auswertung ergibt, dass dies sehr häufig mit der Erforschung von Kindern mit Migrationshintergrund gekoppelt ist.
- Kontinuierlich vertreten ist die Entwicklung numerischer Kompetenzen.

Das Thema „Freies Spiel“ wird selten, aber kontinuierlich behandelt. Die Themen „motorische Entwicklung“ und „musikalische Entwicklung“ sind mehrfach, aber diskontinuierlich präsent. Die Schlagworte „Zeichnen/kreatives Gestalten“, „Naturwissenschaften“ und „Digitalisierung“ konnten nur vereinzelt vergeben werden. Keine Behandlung erfährt in den ausgewerteten Jahrgängen der „Frühen Bildung“ das Thema Naturerleben.

Übersicht 53: Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung in der „Frühen Bildung“ 2011–2019: Schlagwortzuweisungen

		Themen: 1: Motorik. 2: Spiel. 3: Sprache. 4: Musik. 5: Zeichnen, kreatives Gestalten. 6: numerische Kompetenzen. 7: Naturerleben. 8: Naturwissenschaften. 9: Digitalisierung. 10: allgemeine, übergreifende									
Autor.in(nen), Artikel		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2011/2012											
Kluczniok, Katharina/ Yvonne Anders/ Susanne Ebert	Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen						x				
Nentwig-Gesemann, Iris/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Stefanie Pietsch	Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung										x
Thoma, Dieter/Daniela Ofner/Carolyn Seybel/Rosemarie Tracy	Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz			x							
Ehm, Jan-Henning/Dagmar Duzy/Marcus Hasselhorn	Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern. Spielen Geschlecht und Migrationshintergrund eine Rolle?			x			x				
Hasselhorn, Marcus/Hermann Schöler/ Wolfgang Schneider/Jan-Henning Ehm/ Miriam Johnson/Isabelle Keppler/Katja Krebs/Frank Niklas/ Eva Randhawa/Sandra Schmiedeler/ Robin Segerer/Hanna Wagner	Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt „Schulreifes Kind“. Auswirkungen auf Schulbereitschaft und schulischen Lernerfolg										x
Eva Randhawa, Eva/ Isabelle Keppler/Miriam Johnson/ Hermann Schöler	Effekte einer systemisch ausgerichteten Prozessbegleitung auf die Wirksamkeit der Zusatzförderungen im Projekt „Schulreifes Kind“			x			x				
Frank Niklas/Robin Segerer/ Sandra Schmiedeler/Wolfgang Schneider	Findet sich ein „Matthäus-Effekt“ in der Kompetenzentwicklung von jungen Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund?			x			x				
Pauen, Sabina/Lena Heilig/ Daniel Danner/ Johann Haffner/Andrea Tettenborn/ Jeanette Roos	Milestones of Normal Development in Early Years (MONDEY). Konzeption und Überprüfung eines Programms zur Beobachtung und Dokumentation der frühkindlichen Entwicklung von 0 – 3 Jahren										x
Fuhs, Burkhard/Susanne Schneider	Normalisierungsvorstellungen und Adultismus als Probleme für die erzählerische Erschließung frühkindlicher Lebenswelten			x							
Becker, Birgit	Ethnische Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit: Ergebnisse aus dem Projekt ESKOM-V			x							
Kuger, Susanne/Jutta Sechtig/Yvonne Anders	Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen?				x						
Sachse, Steffi/Nora Budde/ Tanja Rinker/Katarina Groth	Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder			x							
Jahressummen 2011/2012				7	1		4				3
2013											
Jörns, Christina/Kirsten Schuchardt/ Claudia Mähler/Dietmar Grube	Alltagsintegrierte Förderung numerischer Kompetenzen im Kindergarten						x				
Jungmann, Tanja/ Katja Koch/Maria Etzien	Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern			x							
Pröscholdt, Marie Verena/Annette Michalik/ Wolfgang Schneider/ Dagmar Duzy/Daniela Glück/ Elmar Souvignier/Zvi Penner	Effekte kombinierter Förderprogramme zur phonologischen Bewusstheit und zum Sprachverstehen auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit von Kindergartenkindern mit und ohne Migrationshintergrund			x							
Kratzmann, Jens/Simone Lehr/Susanne Ebert	Einstellungen zum Einbezug der Erstsprache im Kindergarten und deren Bedeutung für die Wortschatzentwicklung im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund			x							
Heilig, Lena/ Sabina Pauen	Wie wirkt sich die Beobachterrolle auf die Beurteilungen frühkindlicher Entwicklung aus? Ein Vergleich der MONDEY-Dokumentationen von Eltern und pädagogischen Fachkräften										x
Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Maike Rönnau-Böse	Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule										x
Mayer, Daniela/Christina Bernhard/Annette Peters	Spielumwelten im Kindergarten: Auswirkungen auf Geschlechterunterschiede in Spielverhalten und Kompetenzentwicklung			x							
Schwarz, Rolf	Zusammenhang von motorischen Fähigkeiten, Intelligenz und sozial-emotionalem Verhalten bei 3 – 6jährigen – eine Pilotstudie	x									
Mayr, Toni/ Julia Gsothschneider	Zur Objektivität und Validität des Einschätzbogens „Sprache und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern – SELDAK“			x							
Jahressummen 2013		1	1	4			1				2

		Themen: 1: Motorik. 2: Spiel. 3: Sprache. 4: Musik. 5: Zeichnen, kreatives Gestalten. 6: numerische Kompetenzen. 7: Naturerleben. 8: Naturwissenschaften. 9: Digitalisierung. 10: allgemeine, übergreifende									
Autor.in(nen), Artikel		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2014											
Attig, Manja/Doreen Fey/Claudia Karwath/Tobias Linberg	Systematisches Bildungsmonitoring im Vorschulalter am Beispiel des Nationalen Bildungspanels (NEPS)										x
Grgic, Mariana/Christian Alt	Bildung in der Familie und elterliche Betreuungsbedarfe als neue Themen des Monitorings frühkindlicher Bildung										
Stamm, Margit	Maßgeschneiderte Frühförderung? Wie Mittelschichteltern ihre Vorschulkinder fördern und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen										x
Straßburg, Hans Michael/Britta Mäder/Tobias Sporrer	Die Dokumentation der Entwicklung von 2- und 3-jährigen Kindern in Tageseinrichtungen	x	x	x							
Korntheuer, Petra	Startklar fürs Lesen. Eine Checkliste zur Erfassung schriftspracherwerb-vorbereitender Umweltfaktoren und Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen				x						
Beckh, Kathrin/Daniela Mayer/Julia Berkic/Fabienne Becker-Stoll	Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund				x						
Vogel, Rose	Geometrisches Handeln von Kindern in mathematischen Spiel- und Erkundungssituationen						x				
Hauser, Bernhard/Franziska Vogt/Rita Stebler/ Karin Rechsteiner	Förderung früher mathematischer Kompetenzen. Spielintegriert oder trainingsbasiert						x				
Nolte, David	Eine Frage der Medienkompetenz? Bedingungen medienpädagogischer Praxis in der Kindertageseinrichtung										x
Aufenanger, Stefan	Computernutzung und -kompetenz von Kindern in Kindertageseinrichtungen										x
Jahressummen 2014		1	1	3			2				2
2015											
Bruns, Julia/Lars Eichen	Adaptive Förderung zur Vorbereitung auf den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich am Beispiel des Bereichs Mathematik						x				
Levin, Anne/ Katja Meyer-Siever/Johanna Gläser	Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik von ErzieherInnen und PrimarstufenlehrerInnen im Vergleich						x				
Wolf, Katrin M./Thorsten Roick/Wolfgang Wendt/Petra Stanat	Beobachtungsbogen, Sprachscreening und informelle Beurteilung. Wie präzise schätzen sie den individuellen Sprachförderbedarf ein?				x						
Berendes, Karin/Wolfgang Wagner/Detmar Meurers/Ulrich Trautwein	Grammatikverständnis von Kindern unterschiedlicher sprachlicher und sozioökonomischer Herkunft				x						
Schuler, Stephanie/ Maria Pelzer/Anika Wittkowski/Gerald Wittmann	Zwischen Interessen des Kindes und Schulvorbereitung. Überzeugungen von ErzieherInnen zu mathematischer Bildung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule						x				
Roth, Christine/Holger Hopp/Dieter Thoma	Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte				x						
Jahressummen 2015				3			3				
2016											
Wadepohl, Heike/Katja Mackowiak	Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel		x								
Walter-Laager, Catherine/Kathrin Brandenburg/Luzia Tinguely/Barbara Moschner/Jürg Schwarz/ Manfred R. Pfiffner	Interesse von Kleinkindern an unterschiedlichen Sprachlernmedien				x			x			
Rose, Elisabeth/Susanne Ebert/Sabine Weinert	Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. Eine längsschnittliche Untersuchung				x						x
Saalbach, Henrik/Catherine Gunzenhauser/Sebastian Kempert/Julia Karbach	Der Einfluss von Mehrsprachigkeit auf mathematische Fähigkeiten bei Grundschulkindern mit niedrigem sozioökonomischen Status				x						x
Hildebrandt, Frauke/Alexander Scheidt/Andrea Hildebrandt/Éva Hédevári-Heller/Annette Dreier	Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern				x						
Suter, Silvana Kappeler/Simone Kannengieser/Katrin Tovote/Antonia Ursprung	Alltagsintegrierte Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen in der Schweiz. Was gelingt, was kommt zu kurz?				x						
Koops, Lisa Huisman	Förderung der musikalischen Entwicklung bei Kindern von der Geburt bis zum 5. Lebensjahr. Schnittpunkte von Forschung und Praxis					x					x
Steinbach, Anne	Mit Kindern über Musik sprechen. Impulse aus der qualitativ-empirischen Interviewforschung						x				
Busch, Barbara/Silvia Müller	Plädoyer für das Singen im Kita-Alltag. Musikpädagogische Anmerkungen zur Entwicklung und Vermittlung eines vielfältigen Liedrepertoires						x				
Degé, Franziska/Gudrun Schwarzer	Der Einfluss von musikalischem Training auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter				x	x					
Wildgruber, Andreas/ Monika Wertfein/Claudia Wirts/Marina Kammermeier/Erik Danay	Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags		x								
Jahressummen 2016		2	6	4			1				3

		Themen: 1: Motorik. 2: Spiel. 3: Sprache. 4: Musik. 5: Zeichnen, kreatives Gestalten. 6: numerische Kompetenzen. 7: Naturerleben. 8: Naturwissenschaften. 9: Digitalisierung. 10: allgemeine, übergreifende									
Autor.in(nen), Artikel		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lemmer, Rabea/Sina Simone Huschka/ Sabrina Geyer/Janin Brandenburg/ Jan-Henning Ehm/Alina Lausecker/ Petra Schulz/Marcus Hasselhorn	Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? Analysen zu den Kompetenzen von Fachkräften und mehrsprachigen Kindern			x							
Beckerle, Christine/Katja Mackowiak/Katja Koch/Tina von Dapper-Saalfels/Cordula Löffler/ Julian Heil	Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung. Ergebnisse aus dem „alle“-Projekt			x							
Hormann, Oliver/ Merle Skowronek	Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse			x							
Cordes, Anne-Kristin/Julia Radan/Claudia Wirts	Fachkraft-Kind-Dialoge im Freispiel: Wer hat das Wort?		x								
Kämpfe, Karin/Tanja Betz/Diemut Kucharz/Sandra Rezagholinia	Gemeinsame Sprachförderung am Übergang Kita-Grundschule: Handlungsorientierungen und Sprachförderkompetenzen von Fach- und Lehrkräften			x							
Kammermeyer, Gisela/Astrid Metz/Anja Leber/Susanna Roux/Beate Biskup-Ackermann/Eva Fondel	Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus?			x							
Jahressummen 2019		2	2	8		1	1		4		
2011–2019		4	7	40	6	2	18	0	4	3	12

Übersicht 54: Kindbezogene Themen: „Weitere Themen“ und „Spezifische Bildungsanliegen“ in der „Frühen Bildung“ – Schlagwortzuweisungen

		Weitere Themen: 1: sensible Perioden. 2: Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen. 3: Familie/ Eltern. 4: Geschlecht. 5: Migration. 6: Sexueller Missbrauch/Prävention						Spezif. Bildungsanliegen: 1: Gesundheitsbildung. 2: Demokratiebildung/Partizipation. 3: Bildung für nachhaltige Entwicklung		
Autor.in(nen), Artikel		1	2	3	4	5	6	1	2	3
2011/2012										
Ehm, Jan-Henning/ Dagmar Duzy/ Marcus Hasselhorn	Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern. Spielen Geschlecht und Migrationshintergrund eine Rolle?	x				x				
Hasselhorn, Marcus/Hermann Schöler/Wolfgang Schneider/Jan-Henning Ehm/Miriam Johnson/Isabelle Keppler/Katja Krebs/ Frank Niklas/Eva Randhawa/Sandra Schmiedeler/Robin Segerer/Hanna Wagner	Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt „Schulreifes Kind“. Auswirkungen auf Schulbereitschaft und schulischen Lernerfolg	x								
Eva Randhawa, Eva/Isabelle Keppler/ Miriam Johnson/Hermann Schöler	Effekte einer systemisch ausgerichteten Prozessbegleitung auf die Wirksamkeit der Zusatzförderungen im Projekt „Schulreifes Kind“	x								
Katja Krebs/ Jan-Henning Ehm/ Marcus Hasselhorn	„Runde Tische“ im Projekt „Schulreifes Kind“. Zur Konzeption und Evaluation eines Ansatzes zur engeren Einbindung von Eltern in vorschulische Förderentscheidungen	x		x						
Frank Niklas/Robin Segerer/ Sandra Schmiedeler/ Wolfgang Schneider	Findet sich ein „Matthäus-Effekt“ in der Kompetenzentwicklung von jungen Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund?	x				x				
Schreyer-Mehlhop, Ina/ Franz Petermann/Ulrike Petermann/Ute Koglin	Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation mit der EBD 3 – 48 und der EBD 48 – 72	x		x						
Becker, Birgit	Ethnische Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit: Ergebnisse aus dem Projekt ESKOM-V					x				
Kuger, Susanne/ Jutta Sechtig/ Yvonne Anders	Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen?		x			x				
Sachse, Steffi/Nora Budde/ Tanja Rinker/Katarina Groth	Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder					x				
Jahressummen 2011/2012		6	1	2		5			1	
2013										
Lanfranchi, Andrea/ Alex Neuhauser	ZEPPELIN 0 – 3: Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementation des frühkindlichen Förderprogramms „PAT – Mit Eltern Lernen“	x	x	x						

Autor-in(nen), Artikel		Weitere Themen: 1: sensible Perioden. 2: Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen. 3: Familie/Eltern. 4: Geschlecht. 5: Migration. 6: Sexueller Missbrauch/Prävention						Spezif. Bildungsanliegen: 1: Gesundheitsbildung. 2: Demokratiebildung/Partizipation. 3: Bildung für nachhaltige Entwicklung		
		1	2	3	4	5	6	1	2	3
Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Friederike Lea Lorenz/Claudia Tinius/Melanie Sippel	Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen		x							
Jungmann, Tanja/ Katja Koch/ Maria Etzien	Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern					x				
Pröscholdt, Marie Verena/ Annette Michalik/ Wolfgang Schneider/ Dagmar Duzy/Daniela Glück/Elmar Souvignier/ Zvi Penner	Effekte kombinierter Förderprogramme zur phonologischen Bewusstheit und zum Sprachverstehen auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit von Kindergartenkindern mit und ohne Migrationshintergrund					x				
Kratzmann, Jens/ Simone Lehl/ Susanne Ebert	Einstellungen zum Einbezug der Erstsprache im Kindergarten und deren Bedeutung für die Wortschatzentwicklung im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund					x				
Heilig, Lena/ Sabina Pauen	Wie wirkt sich die Beobachterrolle auf die Beurteilungen frühkindlicher Entwicklung aus? Ein Vergleich der MONDEY-Dokumentationen von Eltern und pädagogischen Fachkräften			x						
Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Maike Rönnau-Böse	Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule				x					
Schwarz, Rolf	Zusammenhang von motorischen Fähigkeiten, Intelligenz und sozial-emotionalem Verhalten bei 3 – 6jährigen – eine Pilotstudie		x		x					
Mayr, Toni/ Julia Gsottschneider	Zur Objektivität und Validität des Einschätzbogens „Sprache und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern – SELDAK“		x							
Jahressummen 2013		1	4	2	2	3				
2014										
Grgic, Mariana/ Christian Alt	Bildung in der Familie und elterliche Betreuungsbedarfe als neue Themen des Monitorings frühkindlicher Bildung			x						
Beckh, Kathrin/ Daniela Mayer/ Julia Berkic/ Fabienne Becker-Stoll	Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund			x		x				
Lichtblau, Michael	Familiäre Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung in der Transition vom Kindergarten zur Schule		x							
Neubauer, Anna/ Caterina Gawrilow/ Marcus Hasselhorn	Selbstkontrolle bei Vorschulkindern unterschiedlicher kultureller Herkunft					x				
Marci-Boehncke, Gudrim/ Matthias Rath/ Habib Güneşli	Medienkompetenzwahrnehmung im Migrationskontext. Empirische Ergebnisse aus der Frühen Bildung bei türkischen und deutschen Kindern					x				
Jahressummen 2014			1	2		3				
2015										
Berendes, Karin/ Wolfgang Wagner/ Detmar Meurers/ Ulrich Trautwein	Grammatikverständnis von Kindern unterschiedlicher sprachlicher und sozioökonomischer Herkunft					x				
Bellmann, Anja/ Bernd Wagner	Performative Sachlernprozesse in Kontaktzonen im Museum. Videoethnographische Untersuchungen in der Dauerausstellung Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen des Deutschen Historischen Museums								x	
Jahressummen 2015						1			1	
2016										
Saalbach, Henrik/ Catherine Gunzenhauser/ Sebastian Kempert/ Julia Karbach	Der Einfluss von Mehrsprachigkeit auf mathematische Fähigkeiten bei Grundschulkindern mit niedrigem sozioökonomischen Status					x				
Degé, Franziska/ Gudrun Schwarzer	Der Einfluss von musikalischem Training auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter					x				
Jahressummen 2016						2				

Autor-in(nen), Artikel		Weitere Themen: 1: sensible Perioden. 2: Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen. 3: Familie/ Eltern. 4: Geschlecht. 5: Migration. 6: Sexueller Missbrauch/Prävention						Spezif. Bildungsanliegen: 1: Gesundheitsbildung. 2: Demokratiebildung/Partizipation. 3: Bildung für nachhaltige Entwicklung		
		1	2	3	4	5	6	1	2	3
2017										
Jungmann, Tanja/Katja Koch/Julia Böhm	Verhaltensauffälligkeiten in Kindertagesstätten aus Eltern- und Fachkraftperspektive im KOMPASS-Projekt. Ergebnisse und Implikationen für die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für die Elternarbeit		x	x						
Groth, Katarina/Franziska Egert/ Steffi Sachse	Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder					x				
Geist, Barbara	Wortschatz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Die Bedeutung sprachbiografischer Faktoren			x		x				
Kratzmann, Jens/ Samuel Jahreis/ Maren Frank/ Beyhan Ertanir/Steffi Sachse	Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Dimensionierung eines mehrdimensionalen Konstrukts					x				
Korntheuer, Petra	Erfassung früher Schriftsprachkompetenz mit „Concepts about Print“ (CaP). Was Vorschulkinder über Bücher und Schrift wissen		x							
Liebers, Katrin/ Beate Heger	Erwerb früher Literalität im Übergang von der Kita in die Grundschule. Befunde einer Längsschnittuntersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterunterschieden				x					
Jahressummen 2017			2	2	1	3				
2017										
Kaiser, Silke/Klaus Fröhlich-Gildhoff	Alltagsintegrierte Resilienzförderung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine explorative Studie	x								
Hartz, Stefanie/Ulf Sauerbrey	Woher wissen, wie es geht? Eine inhaltsanalytische Exploration zur Herkunft und Aneignung frühpädagogischen Wissens in Familien			x						
Grönke, Marie/ Klaus Sarimski	Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderungen		x							
Sommer-Himmel, Roswitha/ Karl Titzte	Wie geht's dir im Kindergarten? Kinder bewerten ihren Kindergarten (KbiK) – ein Instrument zur Befragung von Kindern im Vorschulalter								x	
Lorenz, Sigrid/Monika Wertfein/Erik Danay	Flüchtlingskinder verändern Kitas. Herausforderungen und Situationsveränderungen für Teams					x				
Hoef, Maïke/ Sonja Abendroth/Anna-Maria Piossek/Timm Albers	Einstellungsmuster pädagogischer Kräfte zum Thema Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in eine Kindertageseinrichtung					x				
Weise, Marion/Regine Morys, Marion Lempp, Laura Oeltjendiers	Kinder mit Fluchtbiografie an pädagogischen Orten. Organisationslogik trifft auf gelebte Alltagspraxis					x				
Döther, Sabrina/ Klaus Fröhlich-Gildhoff	Erkenntnisse aus der Implementation und Evaluation eines Curriculums zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung					x				
Jahressummen 2018		1	1	1		4			1	
2019										
Hahn, Inga/ Katrin Schöps	Bildungsunterschiede von Anfang an? Die Bedeutung von Struktur- und Prozessmerkmalen für die naturwissenschaftliche Kompetenz von Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund					x				
Knauf, Helen	Partizipation von Kindern bei der Bildungsdokumentation								x	
Michel, Eva/Sabine Molitor/Natascha Fahmer/ Wolfgang Schneider	Prognose motorischer Auffälligkeiten von Kita-Kindern für das Grundschulalter durch Einschätzungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften		x							
Erhorn, Jan/ Karoline Axt/Björn Brandes	Sprachförderung mit Bewegung. Eine videografische Untersuchung der Interaktion zwischen Bezugspersonen und drei- bis sechsjährigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Bewegungsangeboten					x				
Grund, Jessica/Michael Behr/Eva-Maria Engel/Gernot Aich	Gesprächsführung und Elternberatung in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften			x						

Autor-in(nen), Artikel		Weitere Themen: 1: sensible Perioden. 2: Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen. 3: Familie/ Eltern. 4: Geschlecht. 5: Migration. 6: Sexueller Missbrauch/Prävention						Spezif. Bildungsanliegen: 1: Gesundheitsbildung. 2: Demokratiebildung/Partizipation. 3: Bildung für nachhaltige Entwicklung		
		1	2	3	4	5	6	1	2	3
Lemmer, Rabea/Sina Simone Huschka/Sabrina Geyer/Janin Brandenburg/Jan-Henning Ehm/ Alina Lausecker/Petra Schulz/Marcus Hasselhorn	Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? Analysen zu den Kompetenzen von Fachkräften und mehrsprachigen Kindern					x				
Jahressummen 2019			1	1		3			1	
2011–2019		8	10	10	3	24	0	0	4	0

9.1.2. *Falki 2018–2020*

Die Falki-Beiträge sind gleichfalls thematisch ausgewertet worden. Das Ergebnis zeigt Übersicht 55 im Anschluss an die Titelliste. Die Anzahl der Beiträge ist überschaubar, da Falki erst seit 2018 erscheint:

1. Bakels, Elena/Iris Nentwig-Gesemann: Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa (Bd. 2 Nr. 1)
2. Bischoff, Stefanie/Sabine Bollig/Peter Cloos/Iris Nentwig-Gesemann/Marc Schulz: Einleitung: Das Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung (Bd. 1, Nr.1)
3. Bischoff-Pabst, Stefanie: Dokumentarische Interpretation von Interviews: Gelungene frühpädagogische Arbeit aus Sicht einer Fachkraft (Bd. 2 Nr. 1)
4. Bollig, Sabine/Peter Cloos: Editorial: Ethnographie (Bd. 1, Nr.1)
5. Bollig, Sabine: Analytisches Schreiben in der Ethnographie (Bd. 1, Nr.1) [nicht erschienen]
6. Eunicke, Nicoletta: Dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen mit Kindern (Bd. 2 Nr. 1)
7. Flämig, Katja: Die Arbeit am Datenkorpus: Codierungsprozesse und die Konturierung von Ergebnissen im ethnographischen Forschungsprozess (Bd. 1, Nr.1)
8. Hackbarth, Anja: Dokumentarische Videointerpretation: Peer-Interaktionen in der Schule. Aushandlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz (Bd. 2 Nr. 1)
9. Krinninger, Dominik: Ko_Autor_innen. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘ (Bd. 1, Nr.1)
10. Meyer, Sarah: Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen (Bd. 3 Nr. 1)
11. Sauerbrey, Ulf: Kindergärtnerinnen-Briefe als Dokumente historischer kindheitspädagogischer Forschung (Bd. 3 Nr. 1)
12. Schulz, Marc: Dokumente sammeln und verknüpfen. Ethnografische Such- und Analysestrategien (Bd. 3 Nr. 1)
13. Schulz, Marc/Stefanie Bischoff-Pabst/Peter Cloos: Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive (Bd. 3 Nr. 1)
14. Staeger, Roswitha: Bilder in Texten – Analyse von Eingewöhnungskonzepten mit der dokumentarischen Methode (Bd. 3 Nr. 1)
15. Unterweger, Gisela/Anja Sieber Egger/Christoph Maeder: Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie. Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld (Bd. 1, Nr.1)
16. Wagner-Willi, Monika/Stefanie Bischoff-Pabst/Iris Nentwig-Gesemann: Editorial (Bd. 2 Nr. 1)

Übersicht 55: Themenprofil Falki 2018–2020 (Zahl der Schlagwortzuweisungen)*

Themengruppe	Themen: Anzahl (Nummern der Titel aus vorstehender Liste der Falki-Artikel)				
Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte	Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote: –		Inklusion (konzeptionell): –		
	grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung: –		Wirkungen von Einrichtungsqualitäten: –		
	kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte: 3 (8, 10, 14)		Kita-Leitung: –		
	Bildungsdokumentation, Lerngeschichten: 1 (12)		Kindertagespflege: –		
	Migration (konzeptionell): –		Einrichtungsträger: –		
			Kita im Sozialraum: –		
Fachpersonal	Ausbildung	Fachschule: –	Vergleich Fachschule – Hochschule: –		Weiterbildung: –
		Hochschule: –			

Themengruppe	Themen: Anzahl (Nummern der Titel aus vorstehender Liste der Falki-Artikel)					
	Professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen: 2 (3, 11)			Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung: –		
	Interaktionsqualitäten: 2 (6, 7)			Geschlecht und Diversity: 1 (15)		
Kindbezogene Themen	Altersgruppen	0–U3: 1	3–6: 2	0–6: 8	3–12: 5	
	Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung	Motorik: –			Naturerleben: –	
		freies Spiel: –			Raum und Raumaneynung: –	
		Sprachentwicklung/Literalität: –			Naturwissenschaften: –	
		Musik: –			Digitalisierung: –	
		Zeichnen, kreatives Gestalten: –			allgemeine/übergreifende: 2 (1, 5)	
	numerische Kompetenzen: –					
	Sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung: –			Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion: 1 (15)		
	Übergang Elementar- in Primarbereich: 1 (9)			Kinder mit Migrationshintergrund: –		
	Geschlecht (kindbezogen): –			Sexueller Missbrauch, Prävention: –		
Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen: –						
spezifische Bildungsanliegen	Gesundheitsbildung: –			Bildung für nachhaltige Entwicklung: –		
	Demokratiebildung und Partizipation: –					

* Fett = Anzahl der Vergabe des Schlagworts. In Klammern: Nummern in der Falki-Beiträgeliste oben

9.1.3. Buchreihe „Forschung in der Frühpädagogik“ 2008–2020

Im folgenden findet sich zunächst die Titelliste der „Forschung in der Frühpädagogik“ und im Anschluss daran die thematische Auswertung:

- Albers, T.: Bedingungen des Erst- und Zweitspracherwerbs im Kindergarten – eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter (Bd. III)
- Alemzadeh, M.: Interaktionsprozesse in der Lernwerkstatt Natur (Bd. VII)
- Alemzadeh, Marjan & Iris Nentwig-Gesemann: Einleitung: Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben (Bd. XIII)
- Alemzadeh, Marjan: Kinder als Akteure – Partizipation in der Eingewöhnung? (Bd. XIII)
- Amlong, Kirsten: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Arbeitsbündnis? (Bd. XIII)
- Anders, Y.: Der Einfluss internationaler Forschung auf frühkindliche Bildungsforschung und Frühpädagogik in Deutschland (Bd. X)
- Beckerle, Christine: Sprachliche Interaktionsgestaltung von pädagogischen Fachkräften mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Deutscherwerbs (Bd. XIII)
- Becker-Stoll, F.: Plädoyer für eine emotionale Wende in der frühen Bildung (Bd. X)
- Benoist, B. & T. Kosler: Perspektiven auf Wasser als Bildungsanlass (Bd. V)
- Bergs-Winkels, D., S. Koziel & C. Buschhorn: „Sure Start“ in Münster. Ein Familienbildungsprojekt mit bildungsfernen und wirtschaftliche armen Familien (Bd. II)
- Betz, T. & S. Viernickel: Einleitung: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung (Bd. IX)
- Bilgi, O. & U. Stenger: Über den Stellenwert von Grundlagentheorie in der Forschung der Frühpädagogik (Bd. X)
- Blaschke, G. & I. Nentwig-Gesemann: Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Ein mikroanalytischer Blick auf Orientierungen und Praktiken von Pädagoginnen (Bd. II)
- Böhmer, N. & A. Näpel: Gesundes Arbeiten in Kindertagesstätten – Status Quo und Ansatzpunkte für das Gesundheitsmanagement (Bd. II)
- Böhmer, N. & J. Schneewind: Die Selbsteinschätzung niedersächsischer Fachkräfte im frühpädagogischen Professionalisierungsprozess (Bd. VI)
- Bollig, S.: ‚Doing Familienähnlichkeit‘ in der Kindertagespflege (Bd. IX)
- Borg-Tiburcy, Kathrin: Die Bedeutung der sinnlich-materiellen Präsenz der Dinge für das gemeinschaftliche Herstellen ästhetischen Sinns von Kindern (Bd. XI)
- Bosshart, Susanne: Beobachtungsinstrument zur Analyse der kognitiv anregenden Freispielbegleitung im Kindergarten (BAFK): Beschreibung und erste Erprobung eines neu entwickelten Instruments zur quantitativen Analyse von Fachkraft-Kind-Interaktionen (Bd. XII)
- Buschmann, A., S. Simon, B. Jooss & S. Sachse: Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation (Bd. III)
- Cloos, P. & F. Becker-Stoll: Inklusion und Frühpädagogik. Inhaltliche Einführung (Bd. VIII)
- Cloos, P.: Frühpädagogische Forschung. Wege in eine reflexive Forschungskultur (Bd. X)
- Cloos, Peter & Frauke Gerstenberg: Doing Inclusion in Grenzarbeit. Modi multiprofessioneller Zusammenarbeit in frühpädagogischen Settings (Bd. XIII)
- Cloos, Peter, Joachim Bense, Gabriele Haug-Schnabel, Heike Wadepohl & Dörte Weltzien: Die Dinge und der Raum einleitende Überlegungen (Bd. XI)
- Dahlheimer, S., R. Thiersch & S. Faas: Möglichkeiten und Leistungen einer Qualifizierungsmaßnahme für frühpädagogische Fachkräfte im Kontext von Migration – Zur Evaluation des Programms „Chancen-gleich!“ (Bd. VIII)
- Dröbler, T., & S. Sehm-Schurig: Familientreffen. Soziale Arbeit und Frühpädagogik als komplementäre Berufsgruppen in Kindertageseinrichtungen? (Bd. IX)
- Durand, J., M. Hopf & S. Nunnenmacher: Wie reflektieren pädagogische Fachkräfte ihr eigenes Interaktionshandeln? – eine Fallanalyse im Kontext von Bilderbuchbetrachtungen (Bd. VI)
- Emmerl, Dorothea: Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel (Bd. I)

28. Engel, E.-M., M. Rönnau-Böse, S. Beuter, M. Wünsche & K. Fröhlich-Gildhoff: Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vorschulalter (SKF) – Konzept, Entwicklung und praktische Erfahrungen (Bd. III)
29. Engel, Juliane, Carola Frank, Steffen Loick Molina & Lena Sophie Weihmayer: Zwischen stand-by und action – Zur Akteurschaft von Kindern unter drei Jahren im Freispiel (Bd. XIII)
30. Faas, S.: Erfassung und Analyse frühpädagogischen Professionswissens – Eine forschungsmethodische Annäherung (Bd. III)
31. Fangmeyer, A. & Ondrej Kaščák: Transgressionen: Zum diskursiven Rekonfigurieren von institutionalisierten (frühen) Kindheiten. Ein slowakisch-deutscher Vergleich von curricularen Dokumenten (Bd. IX)
32. Farrenberg, Dominik: Der pädagogische Alltag in Kindertageseinrichtungen als Ordnungsgeschehen. Ethnographische Einsichten in ein als selbstverständlich vorausgesetztes Begriffs-konzept (Bd. XIII)
33. Frank, Carola, Margarete Jooß-Weinbach, Steffen Loick Molina & Gabriel Schoyerer: Kindzentrierung und Gruppenmanagement – ein Spannungsfeld im pädagogischen Alltag (Bd. XIII)
34. Fried, L.: Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern – Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-Resi (Bd. VI)
35. Friederich, T., A. Meyer & R. Schelle: Kompetenzen für inklusives Handeln in der Kita – Die Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität (Bd. VIII)
36. Frindte, A.: „Und das Wichtigste ist immer zu vermitteln, ich mag dein Kind“ - Professionelle Perspektiven auf interdependente Sorgetätigkeiten in Kindertageseinrichtungen (Bd. IX)
37. Fröhlich-Gildhoff, K. & J. Strohmeyer: Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen (Bd. IV)
38. Fröhlich-Gildhoff, K. & R. Hoffer: Methodische und methodologische Herausforderungen der Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen in der Frühpädagogik – Lösungen jenseits des sogenannten „Goldstandards“? (Bd. X)
39. Fröhlich-Gildhoff, K., D. Weltzien, N. Kirstein, S. Pietsch, K. Rauh, A. Reutter & C. Tinius: Aufgabendifferenzierungen in multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen (Bd. VII)
40. Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Iris Nentwig-Gesemann & Ralf Haderlein: Forschung in der Frühpädagogik: Sinn – Standards – Herausforderungen (Bd. I)
41. Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Janina Strohmeyer, Maike Rönnau-Böse, Katharina Braner & Claudia Grasy-Tinius: Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen – Evaluation eines Qualifizierungsprogramms für Fachkräfte-Teams (Bd. XII)
42. Gerstenberg, F.: Die Frage als Diskursbewegung in (pädagogischen) Praktiken. Zu den Möglichkeiten einer Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode (Bd. VII)
43. Gretsche, P. & K. Fröhlich-Gildhoff: Evaluation der Sprachfördermaßnahmen für 3–5-jährige Kinder in der Stadt Freiburg (Bd. V)
44. Hasselhorn, M. & J.-H. Ehm: Forschung im Dienste der frühpädagogischen Praxis: Wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten am Beispiel „Schulreifes Kind“ (Bd. X)
45. Hildenbrand, C. & H. Köhler: Kooperation mit den Eltern als Bestandteil der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (Bd. III)
46. Hildenbrand, C.: Ein Vergleich der subjektiven Entwicklungsnormen von ErzieherInnen im Bildungsbereich „Mathematik“ mit theoretisch begründeten Standards (Bd. II)
47. Hoffmann, H., M. Kubandt, J. Lotte, S. Meyer & D. Nolte: Professionelle Praxis im Spannungsfeld von evidenzbasiertem Wirken und Handeln in ungewissen Situationen – empirische Plausibilisierungen und Transferperspektiven (Bd. VII)
48. Hormann, Kathrin & Claudia Schomaker: Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit (Bd. XI)
49. Isenmann-Emser, M.: Betrieblich unterstützte Kinderbetreuung. Eine aktuelle Bestandsaufnahme in Kaiserslautern (Bd. II)
50. Jegodtka, Aljoscha, Corinna Schmude & Katja Eilerts: Exkludierende und inkludierende Interaktionsmodi zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind(ern) in mathematikhaltigen Situationen in Kindertagesstätten (Bd. XII)
51. Jegodtka, Aljoscha, Hartmut Wedekind & Corinna Schmude: Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung: Einführende Überlegungen (Bd. XII)
52. Jung, Edita & Lena S. Kaiser: Dem „Verwendungs- und Bedeutungs-offenen“ einen Sinn geben (Bd. XI)
53. Kannengieser, S. & K. Tovote: Vom Kind ausgehen – Forschungsperspektive und Praxisempfehlung für eine inklusionseignete frühe Sprachförderung (Bd. VIII)
54. Karcher, Stephanie: Kindgerechte Räumlichkeiten der Kindertagespflege – Dokumentarische Fotointerpretation pädagogisch konnotierter Räume (Bd. XI)
55. Kekeritz, Mirja: Interaktions(spiel-)räume an der Schnittstelle von Kita und Grundschule (Bd. XII)
56. Kieselhorst, M., S. Brée & N. Neuß: Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte (Bd. IV)
57. Kirstein, Nicole: Partizipation im Kindergarten – Kinderparlament und Kinderrat (Bd. I)
58. Koch, M. & N. Böcker: Bewegungspädagogische Fachpraxis im Spannungsraum von Freiheit und Begrenzung
59. Köhler, L.: Das besondere Bildungspotenzial des textlosen narrativen Bilderbuchs (Bd. VIII)
60. König, A., U. Stenger & D. Weltzien: Einführung: Interaktion im frühpädagogischen Diskurs (Bd. VI)
61. Kraska, Lena: Handlungsleitende Orientierungen pädagogischer Fachkräfte im Kontext naturwissenschaftlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen (Bd. XII)
62. Krause, M., I. Schreyer, M. Brandl & O. Nicko: Auswirkung von Arbeitsbedingungen auf Arbeitszufriedenheit, Commitment und Fluktuationsneigung bei Kita-MitarbeiterInnen – Ausgewählte Ergebnisse der AQUA-Studie (Bd. VII)
63. Leisau, A.: Zur Sprach(en)nutzung in Familien mit Migrationshintergrund – Eine Untersuchung der Elternperspektive (Bd. III)
64. Leu, H. R.: Einführungsbeitrag: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Zur Kontroverse über eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte (Bd. IV)
65. Lichtblau, M. & R. Werning: Interessenentwicklung von Kindern aus sozio-kulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule (Bd. V)
66. Lochner, B. & W. Thole: Erheben, Erfassen, Erkennen. Zum Stand und zu den Herausforderungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Fragen der institutionellen Pädagogik der Frühen Kindheit (Bd. X)
67. Lorenzen, A.: Die Bedeutung der Strukturqualität für das Arbeits- und Belastungserleben von pädagogischen Fachkräften im Bereich von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (Bd. VIII)
68. Lück-Filsinger, M. & C. Förster: Doing cooperation – institutionalisierte Kooperationen zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen (Bd. IX)
69. Mackowiak, K. & A. Lengning: Fähigkeiten einer „theory of mind“ im Vorschul- und Grundschulalter (Bd. II)
70. Mackowiak, K. & H. Wadepohl: Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita – Alltag – Aktuelle Trends und Perspektive (Bd. X)
71. Mackowiak, Katja & Anke Lengning: Das Bochumer Angstverfahren für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter (BAV 3–11) (Bd. I)
72. Mai, Matthias, Lisa Keller, Stefani Linck & Katja Mackowiak: Mikroanalytische Erfassung einer lernunterstützenden Interaktionsgestaltung durch pädagogische Fachkräfte im Kita-Alltag (Bd. XIII)
73. Manske, M.: Sprachförderkompetenzen von Erzieherinnen in der Erzieher-Kind-Interaktion. Eine empirische Exploration (Bd. II)

74. Mayr, T. & M. Ulich: Der Beobachtungsbogen „Seldak“ – theoretische und empirische Grundlagen (Bd. III)
75. Mayr, T., M. Krause & C. Bauer: Der Beobachtungsbogen „KOMPIK“ - Ein neues Verfahren für Kindertageseinrichtungen (Bd. IV)
76. Mey, G., A. Schmitt, A. Schwentesius, S. Wolf & M. Kraft: „Ich denk, das sind auch so kleine Lernsituationen, die die Kinder so im täglichen Leben mitkriegen.“ Mathematische und naturwissenschaftliche Bildungsprozesse in der Kita aus Sicht von Erzieherinnen (Bd. V)
77. Mischo, C.: Die Professionalisierung der Professionalisierungsforschung in der Kindheitspädagogik (Bd. X)
78. Morys, Regine & Marion Weise: Irritationen an der Schnittstelle zwischen Familie und Kindertageseinrichtung – rekonstruktive Perspektiven von pädagogischen Fachkräften auf die Arbeit mit geflüchteten Eltern und Kindern (Bd. XIII)
79. Müller, G. & M. Zipperle: Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht (Bd. IV)
80. Münchow, A. & P. Strehmel: Leitung in der Frühpädagogik – Eine empirische Studie über die Tätigkeiten und Zeitkontingente Berliner Kita-Leitungen (Bd. IX)
81. Nentwig-Gesemann, I. & K. Fröhlich-Gildhoff: Zehn Jahre Forschung in der Frühpädagogik. Ein Rück- und Ausblick (Bd. X)
82. Nentwig-Gesemann, I. & R. Großmaß: Kinder als Forschungs-subjekte von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zu forschungspraktischen Realisierung (Bd. X)
83. Nentwig-Gesemann, I., H. Wedekind, F. Gerstenberg & M. Tengler: Die vielen Facetten des ‚Forschens‘. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots (Bd. V)
84. Nentwig-Gesemann, I.: Kita-Leitung als diversifiziertes Arbeitsfeld. Leitungskräfte mit und ohne anteiliger Arbeitszeit im Gruppendienst (Bd. IX)
85. Nentwig-Gesemann, Iris, Bastian Walther & Lisa-Marie Munk: Mittagessen in der Kita im Spannungsfeld von Norm und Habitus. Praktiken von Kindern und pädagogische Interaktionen in dokumentarischer Analyse (Bd. XIII)
86. Nentwig-Gesemann, Iris: Geheime (Erfahrungs-)Räume und die Erprobung autonomen Handelns – Geheimwissen und Geheimwelten von Kindern (Bd. XI)
87. Neuß, N.: Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik. Eine kriteriengeleitete Analyse (Bd. VII)
88. Pfaller-Rott, M.: Kooperation mit Eltern in Grundschulen und Kindergärten – Bedürfnisse von Eltern mit Migrationshintergrund (Bd. III)
89. Piekny, J., D. Grube & C. Mähler: Die Vorhersage des kindlichen Verständnisses für Experimente aus vorschulischen kognitiven Kompetenzen und häuslichen Einflussfaktoren (Bd. V)
90. Rauh, Katharina & Klaus Fröhlich-Gildhoff: Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen (Bd. XI)
91. Rauschenbach, T. & F. Berth: Was bringt die amtliche Statistik für die frühpädagogische Forschung? Eine Zwischenbilanz (Bd. X)
92. Remsperger, R.: Reaktionen von Kindern auf eine höhere bzw. geringere sensitive Responsivität in unterschiedlichen pädagogischen Situationen (Bd. VI)
93. Remsperger, R.: Sensitive Responsivität im Umgang mit Kindergartenkindern (Bd. IV)
94. Rönnau, Maïke Gabriele Kraus-Gruner & Eva-Maria Engel: Resilienzförderung in der Kindertagesstätte (Bd. I)
95. Roßbach, H.-G., K. Kluczniok & S. Lehl: Zur Notwendigkeit von Längsschnittanalyse in der Frühpädagogik (Bd. X)
96. Sauerborn-Ruhnau, H.: Bedeutung der Early Literacy – Zur Komplexität des Schriftspracherwerbs (Bd. IV)
97. Schelle, Regine, Noemi Eberlein & Judith Durand: Aspekte einer "Sensitiven Responsivität" als Qualitätsmerkmal von Interaktionen – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse standardisierter Beobachtungsinstrumente für den frühpädagogischen Bereich (Bd. XII)
98. Schmude, C. & D. Pioch: Normative Orientierungen und deren Reflexion als Grundlage inklusiver (Handlungs-)Kompetenz – der Beitrag der kritischen Diskursanalyse zu einer reflexiv-adaptiven Nutzung der Bildungsprogramme (Bd. VIII)
99. Schneider, M. & B. Böhm: Sozial benachteiligte Eltern erreichen: Erste Ergebnisse aus der Evaluation des Elternprogramms ELTERN-AG (Bd. V)
100. Schöler, H. & J. Roos: Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas (Bd. III)
101. Schoyerer, G., C. Frank, M. Jooß-Weinbach & S. L. Molina: Zwischen Fokussierung und Sicherung. Praktiken der professionellen Inszenierung von frühpädagogischen Angeboten (Bd. IX)
102. Schuler, S.: Zwischen Anleitung und Begleitung – Zur Rolle der Erzieherin beim Mathematiklernen im Kindergartenalltag (Bd. V)
103. Schuler, Stephanie & Nina Sturm: Mathematische Aktivitäten von fünf- bis sechsjährigen Kindern beim Spielen mathematischer Spiele. Lerngelegenheiten bei direkten und indirekten Formen der Unterstützung (Bd. XII)
104. Schulz, M. & P. Cloos: Die ‚Entdeckung‘ kindlicher Bildungsprozesse. Ethnographische Hinweise auf professionelle Praktiken der Beobachtung (Bd. IV)
105. Schwarz, Rolf: Habituelles Aktivitätsverhalten 3- bis 6-Jähriger in Raum und Zeit – eine empirische Tagebuchstudie (Bd. XI)
106. Seddig, N.: „In der Schule lernt man was und im Kindergarten nicht.“ Vorstellungen und Bilder von Kindern über Kindertageseinrichtung und Grundschule vor und nach der Einschulung (Bd. VII)
107. Skorsetz, Nina: Auf dem Weg zu einer „Science for all“ im Elementarbereich – Eine empirische Studie zum Zusammenhang der Gestaltung von Lernumgebungen und der Motivation, sich mit naturwissenschaftlichen Themen zu beschäftigen (Bd. XII)
108. Smidt, W., C. Theisen & K. Fuchs-Rechlin: Platzierung und Etablierung von KindheitspädagogInnen auf dem Arbeitsmarkt der Frühpädagogik (Bd. VII)
109. Soldanski, Sarah Maria: Killerschlangen und Kuschelhasen: Das Verhältnis von Kindern zu Tieren (Bd. I)
110. Soultanian, N. & K. Budischewski: Mit Kindern sprechen – kinderleicht? Eine Analyse der Sprachkompetenz von Erzieherinnen in einem bilingualen Kindergarten (Bd. VI)
111. Stahl-von Zabern, J., W. Beudels & K. Fischer: Bewegungserziehung in der Kita zwischen Anleitung und Offenheit (Bd. VI)
112. Stenger, U. & M. Krebs: Beobachtung und Dokumentation von Lernprozessen in Gruppen als pädagogische Werkzeuge im Alltag (Bd. IV)
113. Stieve, Claus: Forschungsmethodologische Zugänge zum „Bildenden Raum“ (Bd. XI)
114. Strehmel, P.: Einführungsbeitrag Sprachförderung in Kindertagesstätten – Theorien, empirische Befunde, Anforderungen an die Praxis (Bd. III)
115. Strehmel, Petra: Zweitsprachenentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund – Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung (Bd. I)
116. Strohmmer, J. & C. Mischo: Aufgaben und Funktionen von Kindertageseinrichtungen aus Sicht angehender frühpädagogischer Fachkräfte. Welche Rolle spielen Ausbildungsart und Ausbildungszeitpunkt? (Bd. VII)
117. Strohmmer, J., D. Weltzien & K. Fröhlich-Gildhoff: Teamsituation und Teamprozesse als zentrale Determinanten berufsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster in multiprofessionellen Teams (Bd. IX)
118. Stude, J.: Gespräche führen - (k)ein Kinderspiel. Eine Untersuchung zum Erwerb diskursiver Fähigkeiten im Vorschulalter (Bd. III)
119. Tettenborn, A., L. Ganzer, J. Haffner, S. Pauen & J. Roos: Entwicklungsbeobachtung von Kindern im Alter von 1–3 Jahren: Inwiefern stimmen die Beobachtungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften überein? (Bd. IV)

<p>120. Tures, A.: Professionalisierung in inklusiven Kontexten – Implikationen für die frühpädagogische Hochschulausbildung (Bd. VIII)</p> <p>121. Vegener, V., & P. Strehmel: Die Bedeutung der Mitarbeitermotivation für eine erfolgreiche Umsetzung von Change Projekten in Kindertageseinrichtungen (Bd. IX)</p> <p>122. Vetter, Lara: Interaktionsorganisationen von Krippenkindern in Peerinteraktionen im Modus des Zeigens – eine videobasierte, dokumentarische Studie (Bd. XI)</p> <p>123. Viernickel, S., I. Nentwig-Gesemann & H. Weßels: Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik. Zur Rolle von strukturellen Rahmenbedingungen und Organisationsmilieus (Bd. VII)</p> <p>124. Wadepohl, H. & K. Mackowiak: Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bildungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften in Freispielsituationen (Bd. VI)</p> <p>125. Wadepohl, Heike, Susanne Böckmann, Janna Gießelmann & Christina Küssbauer: Die Gestaltung wertschätzender Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag – Weiterentwicklung und Ergebnisse des WSI-R-Ratingverfahrens (Bd. XIII)</p> <p>126. Wedekind, H.: Einführung Naturwissenschaftlich-technische Bildung im Elementarbereich – der Versuch eines Überblicks (Bd. V)</p> <p>127. Weltzien, D.: Dialoggestützte Interviews mit Kindern im Kindergarten – und Grundschulalter unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen. Methode und empirische Ergebnisse (Bd. II)</p>	<p>128. Weltzien, D.: Erfassung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag – erste Ergebnisse der Entwicklung und Überprüfung des Beobachtungsverfahrens GlnA (Bd. VI)</p> <p>129. Weltzien, Dörte & Sarah A. Söhnen: „Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion“ (Elnk). Entwicklungen und Ergebnisse eines standardisierten Befragungsinstrumentes (Bd. XII)</p> <p>130. Weltzien, Dörte / Susanne Viernickel: Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen – Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation (Bd. I)</p> <p>131. Wolstein, Katrin, Jan-Henning Ehm, Svenja Peters & Christoph Mischo: Interaktionen in Kindertageseinrichtungen gestalten – Wie hängen bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen frühpädagogischer Fachkräfte und die Qualität ihres Interaktionsverhaltens zusammen? (Bd. XIII)</p> <p>132. Wustmann Seiler, Corina, Doris Frei & Heidi Simoni: Qualitätsentwicklung durch systematische Bildungsbeobachtung und -dokumentation? Eine Untersuchung in Schweizer Kindertageseinrichtungen (Bd. XII)</p> <p>133. Zils, Alina: Subjektivationsprozesse und die Destabilisierung von Geschlecht in Interaktionssituationen unter Hinzunahme von Spielgegenständen auf dem Spielplatz (Bd. XI)</p> <p>134. Zimmermann, M.: Professionalisierung von Erzieherinnen im Bereich früher naturwissenschaftlicher Bildung. Ergebnisse einer mehrperspektivischen Längsschnittstudie (Bd. V)</p>
--	---

Zwölf Beiträge davon (5, 6, 8, 12, 21, 38, 40, 66, 81, 82, 91, 95) werden in der nachfolgenden Auswertung nicht berücksichtigt, weil sie sich vor allem Fragen der Forschung selbst (etwa Methodenproblemen) widmen, aber keinen zuordnungsfähigen Gegenstand erkennen lassen, kurz: Es sind Aufsätze, die der wissenschaftlichen Selbstreflexion dienen.

Übersicht 56: Themenprofil der „Forschung in der Frühpädagogik“ (2008–2020)

Themengruppe	Themen: Anzahl (Nummern der Titel aus voranstehender Liste)		
Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte	Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote: –	Inklusion (konzeptionell): 12 (10, 20, 22*, 24*, 35*, 53*, 65*, 98, 99, 110**, 120*, 129*)	
	grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung: 2 (11, 31)	Wirkungen von Einrichtungsqualitäten –: Kita-Leitung: 3 (80, 84, 121)	
	kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte: 4 (43*, 94*, 100*, 114*)	Kindertagespflege: 2 (5*, 32) Einrichtungsträger: –	
	Bildungsdokumentation, Lerngeschichten: 8 (18, 37, 74, 75, 79, 97*, 112, 132)	Kita im Sozialraum: 2 (27*, 49)	
	Migration (konzeptionell): –	Schulsozialarbeit: –	
Fachpersonal	<i>Ausbildung</i>	Fachschule: – Hochschule: – Vergleich Fachschule – Hochschule: 2 (120*, 126*)	
	Professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen: 27 (3, 13*, 15, 16, 25, 30, 35*, 36, 46*, 47, 56, 61*, 64, 73*, 76*, 78*, 83*, 87, 89*, 93, 101, 102*, 111, 116*, 119*, 129*, 134*)	Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung: 8 (14, 22*, 39, 62, 67, 108, 117, 123)	
	Interaktionsqualitäten: 20 (7*, 19*, 26, 33*, 34, 42, 50*, 51*, 60, 70, 72, 85*, 97*, 107*, 110**, 124, 125, 128, 130*, 131)	Geschlecht und Diversity: – Weiterbildung: 1 (116*)	
Kindbezogene Themen	<i>Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung</i>	Motorik: 2 (58, 111*)	Naturerleben: 1 (109)
		freies Spiel: –	Raum und Rauman eignung: 10 (17, 23, 48, 52, 54, 86, 105, 113, 122, 133*)
		Sprachentwicklung/Literalität: 13 (1, 19*, 43*, 45, 53*, 63**, 73*, 96, 100*, 110**, 114*, 115*, 118)	Naturwissenschaften: 10 (9, 51*, 61*, 76*, 83*, 89*, 102*, 107*, 126, 134*)
		Musik: –	Digitalisierung: –
		Zeichnen, kreatives Gestalten: –	allgemeine/übergreifende: 8 (28, 29, 33*, 59, 65*, 69, 85*, 92)
		numerische Kompetenzen: 3 (46*, 50*, 103)	
Sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung: 2 (71, 94*)	Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion: 1 (41*)		

Themengruppe	Themen: Anzahl (Nummern der Titel aus voranstehender Liste)	
	Übergang Elementar- in Primarbereich: 6 (13*, 27, 44, 55, 68, 106)	Kinder mit Migrationshintergrund: 6 (7*, 24*, 63**, 78*, 88, 115*)
	Geschlecht (kinderbezogen): 1 (133*)	Sexueller Missbrauch, Prävention: –
	Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen: 3 (5*, 63**, 119*)	
spezifische Bildungsanliegen	Gesundheitsbildung: 1 (90)	Bildung für nachhaltige Entwicklung: –
	Demokratiebildung und Partizipation: 3 (4, 75, 130*)	

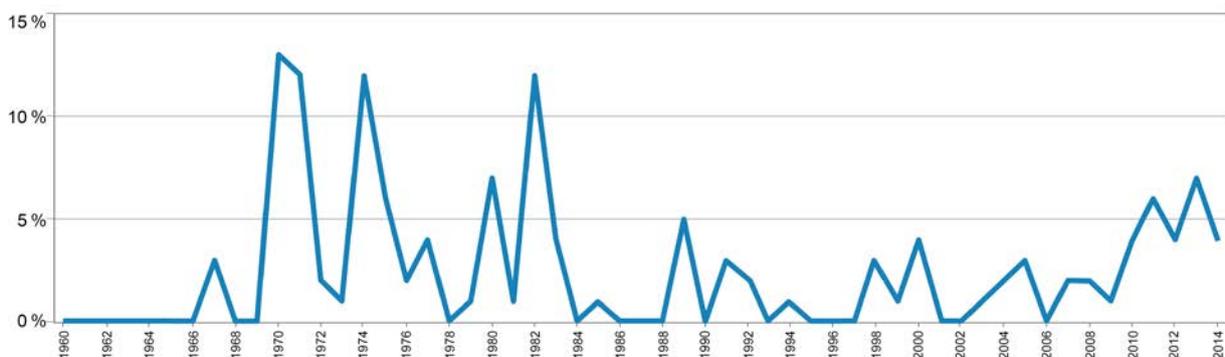
* Beitrag wurde zwei Themen zugeordnet. ** Beitrag wurde drei Themen zugeordnet. *** Beitrag wurde vier Themen zugeordnet. Schlagworte ohne Angaben: keine Treffer

9.1.4. Kindheitspädagogik in ZfE und ZfP 2011–2019

Eine Auswertung der „Zeitschrift für Pädagogik“ von 1960 bis 2014, die Felix Berth (2015) unternommen hatte, konnte zeigen, dass sich dort im Zeitverlauf eine verstärkte Präsenz frühpädagogischer Arbeiten feststellen ließ. Diese sei keineswegs erstmalig, noch sei sie konstant gewesen. Sichtbar geworden sei vielmehr auch hier, dass es in den 1970er Jahren ein deutliches wissenschaftliches Interesse am frühpädagogischen Themenfeld gab, dieses dann jedoch unverkennbar zurückgegangen ist.

Zugleich wird aber vor einer Überinterpretation dieses Befunds im Sinne von „In den siebziger Jahren wurde mehr Wissenschaftliches über Frühpädagogik geschrieben als heute“, d.h. hier 2014, gewarnt: Angesichts eines insgesamt gewachsenen und ausdifferenzierten Publikationsfeldes, in dem sich nun auch frühpädagogische Fachzeitschriften finden, erfolge die Publikation frühpädagogischer Forschungsergebnisse jetzt oftmals außerhalb der „Zeitschrift für Pädagogik“ (Berth 2015: 849f.). (Übersicht 57)

Übersicht 57: Frühpädagogische Aufsatzthemen in der „Zeitschrift für Pädagogik“ 1960 bis 2014 (in % aller Aufsätze jeweils eines Jahrgangs)



Quelle: Berth (2015: 549)

Gleichwohl ist die Präsenz kindheitspädagogischer Themen in den Zeitschriften der Erziehungswissenschaft bedeutsam, nämlich für die Frage danach, welche Akzeptanz die Kindheitspädagogik als Wissenschaftsdisziplin innerhalb des übergeordneten disziplinären Zusammenhangs genießt. Betrachtet man dazu die „Zeitschrift für Pädagogik“ und die „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ und setzt bei dieser Betrachtung im Jahr nach Beginn der Teilkademiesierung des Bereichs der Frühen Bildung ein, also 2005, so zeigt sich (Übersicht 58):

- Die nunmehr expandierende Kindheitspädagogik benötigte – wenig verwunderlich – zunächst eine Anlaufzeit bis 2009.
- Seit 2009 ist sie in den deutschen erziehungswissenschaftlichen SSCI-Zeitschriften kontinuierlich präsent. Jetzt sind ihren Themen zwischen zwei und zehn Artikeln jährlich zuzurechnen.
- Insgesamt erschienen in ZfE und ZfP von 2005 bis 2019 59 kindheitspädagogische Artikel.

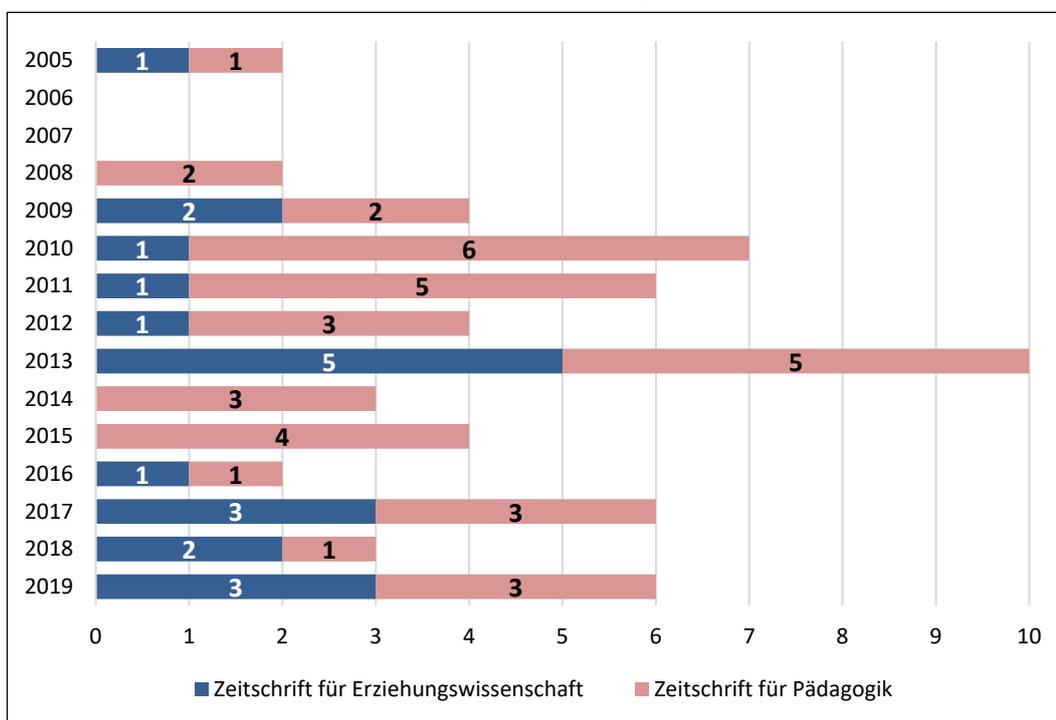
- Im Schnitt der Jahre 2009 bis 2019 wurden knapp fünf frühpädagogische Artikel jährlich durch ZfP und ZfE angenommen und publiziert. Dies ist eine deutliche Steigerung im Verhältnis zu den davor liegenden Jahren.

Betrachtet man die letzten beiden Fünfjahreszeiträume, so ergibt sich: 2010 bis 2014 konnte in der ZfE eine Frequenz von 1,6 und in der ZfP von 4,4 jährlich realisiert werden. 2015 bis 2019 erschienen in der Zeitschrift für Pädagogik im Mittel etwas mehr als zwei und in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft etwas unter zwei Artikel aus dem Bereich der Kindheitspädagogik. Im Vergleich der letzten beiden Fünfjahreszeiträume kann also nicht von einer Zunahme der kindheitspädagogischen Sichtbarkeit im allgemeinen Feld der Erziehungswissenschaft gesprochen werden:

- In beiden Zeitschriften wurden von 2010 bis 2014 insgesamt 30 kindheitspädagogische Artikel veröffentlicht, von 2015 bis 2019 liegt dieser Wert bei 21.
- Dabei ist der Rückgang insbesondere auf die rückläufige Vertretung in der Zeitschrift für Pädagogik zurückzuführen; hier wurden im letzten Fünfjahreszeitraum zehn Artikel weniger veröffentlicht als von 2010 bis 2014.
- Dagegen ist die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft eine zwar im Vergleich zur ZfP deutlich weniger kindheitspädagogisch affine Zeitschrift ist, dafür aber konstanter.

Doch insgesamt zeigt sich ein stabilisiertes Veröffentlichungsgeschehen, das zwar nicht mehr die Spitze von 2013 mit insgesamt zehn Veröffentlichungen in beiden Zeitschriften erreicht,⁴³ aber in jedem Jahr erscheinen seit 2015 mindestens zwei Artikel. Über den Fünfjahreszeitraum 2015 bis 2019 betrachtet erscheinen jahresdurchschnittlich vier Artikel mit einem kindheitspädagogischen Thema.

Übersicht 58: Anzahl der Artikel zu frühkindlicher Bildung in ZfP und ZfE 2005–2019



Incl. Beihefte, ohne Rezensionen und die Rubriken „Diskussionen“, „Innovationen“ und „Informationen“. Eigene Auszählung

⁴³ In diesem Jahrgang publizierte die ZfE ein Heft mit dem Schwerpunktthema „Auswirkungen frühpädagogischer Institutionen auf die kindliche Entwicklung“ (2/2013).

In den Jahrgängen 2011 bis 2019 – die wir oben auch für die „Frühe Bildung“ ausgewertet hatten – publizierten ZfP und ZfE die folgenden 43 kindheitspädagogischen Beiträge⁴⁴:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)

2011

1. Claus H. Carstensen, Eva-Maria Lankes, Mirjam Steffensky: Ein Modell zur Erfassung naturwissenschaftlicher Kompetenz im Kindergarten

2012

2. Claus H. Carstensen, Eva-Maria Lankes, Mirjam Steffensky, Christina Nölke: Alltagssituationen und Experimente: Was sind geeignete naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten für Kindergartenkinder? Ergebnisse aus den SNAKE-Projekt

2013

Schwerpunktthema Heft 2: Auswirkungen frühpädagogischer Institutionen auf die kindliche Entwicklung

3. Hans-Günther Roßbach/Jürgen Baumert: Schwerpunkt: Auswirkungen frühpädagogischer Institutionen auf die kindliche Entwicklung
4. Yvonne Anders: Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung
5. Kathy Sylva/Pam Sammons/Lydia L. S. Chan/Edward Melhuish/Iram Siraj-Blatchford/Brenda Taggart: The effects of early experiences at home and pre-school on gains in English and mathematics in primary school: a multilevel study in England
6. Sabine Weinert/Susanne Ebert: Spracherwerb im Vorschulalter
7. C. Katharina Spieß: Effizienzanalysen frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsprogramme

2016

8. Mischon, Christoph: Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile

2017

9. Klein, Oliver/Sonntag, Nico: Ethnische Unterschiede der Wirkung institutioneller U3-Kinderbetreuung
10. Kratzmann, Jens/Jahnreiß, Samuel/Franke, Maren/Ertanier, Beyhan/Sachse, Steffi: Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit
11. Ballaschk, Itala/Anders, Yvonne/Flick, Uwe: Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen

2018

12. Schönmoser, Carina/Schmitt, Monja/Lorenz, Christian/Reliowski, Ilona: Prosoziales Verhalten von Kindergartenkindern – Ein Vergleich der Eltern- und Erzieherperspektive
13. Knauf, Helen: Lerngeschichten als narratives Assessment in der Elementarpädagogik: Eine empirische Untersuchung des Konzepts in deutschen Kindertageseinrichtungen

2019

14. Ronniger, Pola/Rißling, Julia-Katharina/Melzer, Jessica: Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Basiskompetenzen des Spracherwerbs bei mehrsprachig im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Vorschulkindern
15. Lambrecht, Jennifer/Bogda, Katja/Koch, Helvi/Nottbusch, Guido/Spörer, Nadine: Die Rolle der Kindergartenqualität: Eine Mehrebenenanalyse zur Prädiktion des Wortschatzes von Kindergartenkindern
16. Jenßen, Lars/Dunekacke, Simone/Gustafsson, Jan-Eric/Blömeke, Sigrid: Intelligence and knowledge: the relationship between preschool teachers' cognitive dispositions in the field of mathematics

Zeitschrift für Pädagogik (ZfP)

2011

1. Fröhlich, Linda Paulina; Petermann, Franz; Metz, Dorothee: Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit den "Lobo-Programmen"
2. Kuger, Susanne; Kluczniok, Katharina; Sechtig, Jutta; Smidt, Wilfried: Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen

3. Hippel, Aiga von: Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung
4. Wildgruber, Andreas; Becker-Stoll, Fabienne: Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit - Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen

2012

5. Drieschner, Elmar; Gaus, Detlef: Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung
6. Kratzmann, Jens; Pohlmann-Rother, Sanna: Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei
7. Neumann, Sascha: Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik

2013

8. Harwardt-Heinecke, Elena; Ahnert, Lieselotte: Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung. Zusammenfassende Ergebnisse aus der BSB-Studie
9. Jergus, Kerstin; Koch, Sandra; Thompson, Christiane: Darf ich dich beobachten? Zur 'pädagogischen Stellung' von Beobachtung in der Frühpädagogik
10. Leuchter, Miriam: Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase
11. Mayer, Daniela; Beckh, Kathrin; Berkic, Julia; Becker-Stoll, Fabienne: Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund
12. Ziegenhain, Ute; Gloger-Tippelt, Gabriele: Bindung und Handlungssteuerung als frühe emotionale und kognitive Voraussetzungen von Bildung

2014

13. Alt, Christian; Heitkötter, Martina; Riedel, Birgit: Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern – gleichrangig, aber nicht austauschbar? Nutzerprofile, Betreuungspräferenzen und Zufriedenheit der Eltern auf Basis des DJI-Survey (AID:A)
14. Otyakmaz, Berrin Özlem: Mütterliches Erziehungsverhalten. Ein Vergleich türkisch-deutscher und deutscher Mütter mit Kindern im Vorschulalter
15. Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried: Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik

2015

16. Mierendorff, Johanna/Ernst, Thilo/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna: Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule
17. Berth, Felix: Vergessene Euphorie - Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren
18. Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane: Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung?
19. Ballaschk, Itala/Anders, Yvonne: Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen - Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten?

2016

20. Alt, Christian/Bergruber, Anne/Pötter, Ulrich: Wer bemüht sich um einen Kitaplatz und wer nimmt ihn in Anspruch? - Ein Vergleich zwischen Migranten- und autochthonen Familien mit Kindern unter drei Jahren

2017

21. Smidt, Wilfried/Burkhardt, Laura/Endler, Victoria/Kraft, Stefanie/Koch, Bernhard: Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich - Modelle, Befunde, Desiderate

⁴⁴ incl. Beihefte, ohne Rezensionen und die Rubriken „Diskussionen“, „Innovationen“ und „Informationen“

<p>22. Syring, Marcus/Weiß, Sabine/Keller-Schneider, Manuela/Hellsten, Meeri/Kiel, Ewald: Berufsfeld ‚Kindheitspädagoge/in‘: Berufsbilder, Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen Vergleich</p> <p>23. Schnoor, Oliver: Zwischen Ort und Raum - Das Krippenkind im hybriden Blick der Frühpädagogik</p> <p>2018</p> <p>24. Storck, Christina/Pfeffer, Simone: Prävention sexuellen Missbrauchs in Kindertageseinrichtungen am Beispiel des Präventionsprojekts "ReSi - Resilienz und Sicherheit"</p>	<p>2019</p> <p>25. Berth, Felix: Zur Geschichte des Säuglingsheims - Eine vergessene Institution des bundesdeutschen Sozialstaats</p> <p>26. Pohle, Lara/Hosoya, Georg/Loftfield, Catharina/Jenßen, Lars: Indicators Measuring Preschool Teachers’ Stimulation Quality. Theoretical background and empirical testing</p> <p>27. Borg-Tiburcy, Kathrin: Die bildungstheoretische Relevanz von Übergängen zwischen ästhetischer und theoretischer Dimension kindlicher Tätigkeit</p>
---	--

Die Verschlagwortung der Artikel für diese Jahrgänge ergibt einige thematische Schwerpunkte:

- grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung,
- professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen,
- die kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung, wobei deren übergreifende Behandlung sowie speziell die Sprachentwicklung und Literalität besonders häufig sind, sowie
- Kinder mit Migrationshintergrund.

Hinsichtlich der Altersgruppen 0 bis U3, 3 bis 6 sowie 3 bis 12 findet sich eine ausgewogene Behandlung, insofern sie jeweils etwa gleich stark behandelt werden. Zählt man die Schlagwortzuweisungen zu den Einzelthemen der Rubrik „Fachpersonal“ zusammen, so ist auch dies ein thematischer Schwerpunkt. Zusätzliche Themen, die in der „Frühen Bildung“ gar nicht vorkommen, finden sich in den ausgewerteten ZfE- und ZfP-Jahrgängen nicht. (Übersicht 59)

Übersicht 59: Intensität der Behandlung kindheitspädagogischer Themen in ZfE und ZfP 2011–2019 (in Klammern Anzahl der Beiträge)

	sehr intensiv vertretene Themen	intensiv vertretene Themen	auch vertretene Themen
Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte		grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung (3)	Kita-Leitung (2) Kindertagespflege (2)
Fachpersonal		Ausbildungen an Fachschule/ Hochschule (3) Professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen (3)	Weiterbildung (2)
Kindbezogene Themen	Altersgruppe 0–U3 (5) Altersgruppe 3–6 (6) Altersgruppe 3–12 (5) Sprachentwicklung/Literalität (5) Kinder mit Migrationshintergrund (7)	Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen (4) Übergang Elementar- in Primarbereich (4)	Naturwissenschaften (2) Geschlecht (2)

Angesichts der Gesamtzahl der 2011–2019 veröffentlichten Beiträge – 43 – kann es nicht verwundern, dass in den ausgewerteten Jahrgängen zahlreiche Themen auch nicht vertreten waren. Übersicht 60 fasst die Themen zusammen, die nicht oder nur einmal vorkamen.

Übersicht 60: In ZfE und ZfP 2011–2019 nicht oder marginal vertretene kindheitspädagogische Themen

Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte	Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote	Migration (konzeptionell) Inklusion (konzeptionell)
	Wirkungen von Einrichtungsqualitäten	Einrichtungsträger
	kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte	Kita im Sozialraum
	Bildungsdokumentation, Lerngeschichten	Schulsozialarbeit in kindheitspädagogischer Perspektive
	Fachpersonal	Interaktionsqualitäten Geschlecht und Diversity

Kindbezogene Themen	<i>kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung</i>	Motorik	Zeichnen/kreatives Gestalten	freies Spiel	Digitalisierung
		Musik	numerische Kompetenzen	Naturerleben	Raum und Raumaneignung
	Sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung		Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion Sexueller Missbrauch, Prävention		
	<i>spezifische Bildungsanliegen</i>	Gesundheitsbildung	Demokratiebildung	Bildung für nachhaltige Entwicklung	

Der Vergleich von ZfE/ZfP mit der „Frühen Bildung“ ergibt folgende Befunde:

- Zehn der insgesamt 45 Themen, die wir verschlagwortet haben, werden in der ZfE und ZfP ähnlich häufig behandelt wie in der „Frühen Bildung“, wenn man die unterschiedliche Zahl kindheitspädagogischer Beiträge berücksichtigt (43 zu 137 Artikel, d.h. ein Verhältnis von etwa eins zu drei).
- Acht Themen sind in der „Frühen Bildung“ häufig vertreten und in ZfE/ZfP nur einmal: kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte, Wirkungen von Einrichtungsqualitäten, Interaktionsqualitäten, Weiterbildung des Fachpersonals, Bildungsdokumentation/Lerngeschichten, freies Spiel, numerische Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten/Kinder in Risikolagen/Inklusion.
- Zehn Themen finden sich in ZfE und ZfP nicht, aber in der „Frühen Bildung“: Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote, sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, Konzeptionen zu Kindern mit Migrationshintergrund, Konzeptionen zur Inklusion, motorische Entwicklung, Musik, Zeichnen/kreatives Gestalten, Digitalisierung, Geschlecht und Diversity sowie Berufssituation/Arbeitsbedingungen/Teamentwicklung. Mit anderen Worten: Diese Themen haben in den Jahren 2011–2019 deshalb ein zeitschriftenförmiges Forum gefunden, weil es die „Frühe Bildung“ gab.
- Sechs Themen sind in den betrachteten Jahrgängen in keiner der drei Zeitschriften anzutreffen: Schulsozialarbeit in kindheitspädagogischer Perspektive, Naturerleben, sexueller Missbrauch/Prävention, Gesundheitsbildung, Demokratiebildung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung.

9.2. Selbstständige Arbeiten

9.2.1. Dissertationen 2015–2019

Die jährliche Dokumentation der erziehungswissenschaftlichen Dissertationen in der „Zeitschrift für Pädagogik“ (Deutschland, Österreich, Schweiz und seit 2006 auch Luxemburg) wurde für das jüngste Jahrfünft 2015–2019 thematisch ausgewertet. Dazu wurden die einzelnen Qualifikationsarbeiten anhand ihrer Titel zunächst vorsortiert. So konnten Arbeiten zu Themen, die sich eindeutig nicht der Kindheitspädagogik zuordnen lassen, bereits in einem ersten Zugang gestrichen werden.

Diese thematische Vorauswahl der gemeldeten Qualifikationsarbeiten wurde flankiert durch eine Recherche im Datensatz der Deutschen Nationalbibliothek (DNB). Dadurch ließen sich Unklarheiten, die aus den Meldungen der Hochschulinstitute an die ZfP resultieren, klären. Eine relativ kleine Zahl der gemeldeten Arbeiten konnte nicht im Katalog der DNB gefunden werden. Diese wurden gleichwohl in die Auswertung einbezogen.

Folgende Dissertationen aus den Jahren 2015 bis 2019 konnten in die Auswertung einbezogen werden:

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Akbas, Bedia: Von Sprachdefiziten und anderen Mythen. Eine Studie zum Nicht-Verbleib von Fachkräften mit Migrationshintergrund in Einrichtungen der Elementarpädagogik 2. Alt, Katrin: Sprachbildung im Gedankenaustausch: Eine empirische Untersuchung zu Wirkungen des philosophischen | <ol style="list-style-type: none"> Gesprächs auf das Sprachhandeln von Kindern und Vorschullehrkräften 3. Amann, Nicolai: Die subjektive Wahrnehmung der Arbeitswirklichkeit an Interdisziplinären Frühförderstellen. Eine Befragung der Fachkräfte in 5 Bundesländern |
|--|--|

4. Andrä, Markus: Die Konstruktion von Männlichkeit in frühpädagogischen Interaktionen. Eine empirische Untersuchung zur Bildung der Geschlechtsidentität von Jungen in der Interaktion mit Erzieherinnen und Erziehern in Kindertagesstätten
5. Backhaus (Backhaus-Knocke), Johanna: Bildungsdokumentationen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich – Mehrperspektivische Betrachtungen
6. Bahr, Stephanie: Ein bewegter Übergang – Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Bewegung für die Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule
7. Balke-Melcher, Christina: Lernschwierigkeiten: Verlauf, Prävalenz und Intervention im Vor- und Grundschulalter
8. Ballaschk, Itala: Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welche Dimensionen umfasst ein feldspezifischer Führungsbegriff?
9. Beckerle, Christine: Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“
10. Beer, Barbara Wyss: Gestalterisch-konstruktives Problemlösen von Sechs- und Achtjährigen. Theoretische Grundlagen und empirische Studie zur technischen Gestaltung in Kindergarten und Unterstufe
11. Berth, Felix: Frühe Kindheit und Frühpädagogik in der Bundesrepublik – Disziplin- und diskursgeschichtliche Perspektiven
12. Bischoff, Stefanie: Habitus und Professionalität – Zur Bedeutung des Habitus für pädagogisches Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen
13. Böcker-Giannini, Nicola: Bewegungserfahrungen und Doing Gender. Einfluss bewegungsbiografischer Erfahrungen und subjektiver Sichtweisen zur Bewegung und zum Doing Gender/Undoing Gender auf das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte in der Kindertagesstätte
14. Böhm, Julia: Welchen Einfluss haben die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der pädagogischen Fachkräfte, ihr Wissen und die Qualität der Kindertageseinrichtung auf die sozial-emotionale Entwicklung von Vorschulkindern
15. Borg-Tibucy, Kathrin: Die ästhetische Dimension kindlicher Ausdrucks- und Gestaltungsprozesse. Eine Rekonstruktion gemeinschaftlicher Herstellungs- und Verstehensprozesse ästhetischen Sinns
16. Braband, Janne: „Die Sprache soll den Kindern als Anker dienen.“ Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften über mehrsprachiges Aufwachsen
17. Brandes, Björn: Frühkindliche Erkundungsaktivitäten in offenen Bewegungsangeboten: Rekonstruktion von Erkundungsformen bei ein- bis dreijährigen Kindern in der Bewegungsbaustelle
18. Brunner, Julia: Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung
19. Bull-Bischoff, Birke: Über Kinder, die gehänselt werden. Erzieherinnen erzählen über Ausgrenzung und Stigmatisierung in der Kindertagesstätte
20. Burghardt, Lars: Elterliche Einstellungen zum Krippenbesuch und deren Einfluss auf die Inanspruchnahme einer Krippe
21. Buse, Miriam: Rekonstruktion von Zusammenarbeit und Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen in Kindertageseinrichtung und Grundschule im Transitionsprozess. Eine qualitative Studie zu Orientierungen von Eltern
22. Cafuta, Sabine: Die Implementierung des bundesübergreifenden Bildungsplans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich 2009 in österreichischen Kindergärten
23. Carnin, Jennifer: Choreografien des Übergangs. Adressat*innenpositionen in institutionellen Grenzzonen der (frühen) Kindheit
24. Choi, Ji-Heun: Bildungsbereich Bewegung in der Frühpädagogik. Ein Vergleich der pädagogischen Konzepte und der Situation im Bereich Bewegungserziehung deutscher und südkoreanischer Kindergärten
25. Christmann, Nadine: Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag des Elementar- und Primarbereichs. Vergleichende Ethnographien zur sprachlichen Bildung in Luxemburg und Rheinland-Pfalz
26. Cinar, Melihan: Wortschatzerwerb von mehrsprachigen Vorschulkindern. Eine Interventionsstudie in Kindertageseinrichtungen
27. Diewald, Irmgard: Männlichkeiten im Wandel. Zur Regierung von Geschlecht in der schwedischen und deutschen Debatte „Männer in Kitas“
28. Dörr, Lisa: Förderung des selbstregulierten Lernens im Vorschulalter durch eine Kombination indirekter und direkter Interventionsmaßnahmen
29. Dunekacke, Simone: Mathematische Bildung in Alltags- und Spielsituationen begleiten. Handlungsnahe Erfassung mathematikdidaktischer Kompetenz angehender frühpädagogischer Fachkräfte durch die Bearbeitung von Videovignetten
30. Eichen, Lars: Interventionsstudie zur Genauigkeit von Beobachtungseinschätzungen elementarpädagogischer Fachpersonen. Empirische Untersuchung diagnostischer Kompetenzfacetten mittels Videovignettest
31. Flämig, Katja: „Angebote“ in der Kita – ethnographische Studien eines pädagogischen Arrangements unter praxistheoretischer Perspektive
32. Frick, Eva Maria: Literalität. Sprachentwicklung und frühe Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie?
33. Friedrich, Tina: Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung
34. Friedrichs, Henrike: Ein Computer in der Kita?! Habitusformationen angehender Erzieher/innen im Kontext von Medienziehung in Kindertagesstätten
35. Fürstaller, Maria: Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet. Eine psychoanalytisch orientierte Untersuchung zu stillen Zeichen des Kummers von Kleinkindern während ihrer Eingewöhnung in elementarpädagogische Einrichtungen
36. Fütterer, Johanna: Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Eine Untersuchung zum Niveau der Sprachentwicklung und der Umsetzung von sprachlicher Bildung und Förderung im Elementarbereich
37. Geib, Franziska: Praktiken der Inklusion. Rekonstruktive Inklusionsforschung in Early Excellence-Einrichtungen in Deutschland
38. Gläser, Johanna: Die Zusammenhänge zwischen epistemologischen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen als richtungsweisende Ausgangspunkte für die mathematikdidaktischen Fähigkeiten pädagogischer Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich
39. Glettler, Christiana: Teaching Nature. Two case studies of five to eight year-old children engaged in outdoor learning activities
40. Göbel, Sabrina: Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen. Eine videographische Studie zur Herstellung eines gemeinsamen Miteinanders von pädagogischen Fachkräften und Kindern
41. Göddertz, Nina: „Erziehung zur Mündigkeit“ – Rekonstruktive Analysen biographischer Entwürfe von Zwei-Generationen-Familien im Kontext der Kinderladenbewegung
42. Göltzer-Braun, Marlen R.: Zur Wirksamkeit von Familienbildung im Kontext von Kindertageseinrichtungen
43. Graf, Annette; Begegnungen mit Schrift im Kindergarten. Eine Studie zur Initiierung früher Schrifterfahrungen
44. Graff, Melanie: Handeln in doppelter Ungewissheit: Die Bedeutung von Geschlechterkonstruktionen und familiär erworbenem Erfahrungswissen für das professionelle Selbstverständnis der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen
45. Granzow, Marina: Berufliche Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. Entwicklung eines Struktur- und Messmo-

- dells zur Erfassung beruflicher Kompetenzen im Praxisfeld Kindertagesstätte
46. Grasy-Tinius, Claudia: Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern – Evaluation des Implementationsprozesses einer Qualifizierungsmaßnahme als Impuls für die Organisationsentwicklung für Teams in Kindertageseinrichtungen
 47. Guo, Xiang: Zur internationalen Übertragbarkeit der Frühpädagogik Friedrich Fröbels am Beispiel der Volksrepublik China
 48. Hartel, Birgit E.: BeGIFT(ed)! Begabung lernen. Metakognitive Lerndialoge als Maßnahme der inklusiven Begabtenförderung in elementaren Bildungseinrichtungen
 49. Heger, Beate: Kinder auf dem Weg zum Schreiben. Ergebnisse einer Längsschnittstudie im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule
 50. Heinzerling, Tina: Pädagogische Handlungsabsicht von angehenden Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen
 51. Henke, Vanessa: Gestaltung von Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule am Beispiel literacy-bezogener, analoger Lerngelegenheiten
 52. Henschen, Esther: Mathematischer Gehalt von Spielsituationen im Kindergarten, beispielhaft dargestellt an Aktivitäten in der „Bauecke“
 53. Hilber, Daniela: Der Kindergarten im Bilderbuch. Konstruktionen zur elementaren Bildung in Bilderbüchern aus Österreich und Deutschland
 54. Hildebrand, Claudia: Förderung früher mathematischer Kompetenzen. Eine Interventionsstudie zu den Effekten unterschiedlicher Förderkonzepte
 55. Hodapp, Bastian: Emotionale Professionalität. Eine qualitative Studie mit pädagogischen Führungskräften aus dem Elementar- und Sekundarbereich sowie der Erwachsenen-/Weiterbildung
 56. Irmner, Lena: Erzieherinnen in Interaktionen mit Jungen und Mädchen. Eine empirische Untersuchung zum körpersprachlichen Habitus von Erzieherinnen
 57. Jäger, Dana: Zur pädagogischen Legitimation des Würzburger Trainingsprogrammes Hören, lauschen, lernen: Trainingseffekte und Trainereffekte
 58. Jahrreiß, Samuel: Professionalisierung im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Evaluation des Praxistransfers einer kompetenzorientierten Weiterbildung
 59. Jares, Lisa: „Kits sind (keine) Inseln“ – Das sozialräumliche Verständnis aus Sicht von traditionellen Kindertageseinrichtungen und Familienzentren NRW
 60. Jenßen, Lars: Mathe in der Kita? Gibt's doch gar nicht! – Validierung eines Tests zur Erfassung des mathematischen Fachwissens angehender Erzieherinnen
 61. Joyce-Finnern, Nina-Kathrin: Vielfalt aus Kinderperspektive – Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten
 62. Jun, Ji Hyun: Ästhetische Erziehung in Deutschland und Südkorea: Eine vergleichende Studie zur Musikerziehung im Kindergarten
 63. Kaack, Martina: Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Systemtheoretische Betrachtung einer empirischen Studie über Interaktion im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung
 64. Kaul, Ina: Bildungskonzepte von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen
 65. Kesselhut, Kaja: Der Übergang von der Familie in die Krippe. Eine ethnographische Untersuchung
 66. Koch, Michaela: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinstkindern unter besonderer Berücksichtigung des Themenschwerpunkts Bewegung
 67. Kordulla, Agnes: Lernen mit- und voneinander: Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule – unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektive
 68. Kubant, Melanie: Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie
 69. Kunze-Beiküfner, Angela: Kindertheologisch-sensitive Responsivität pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten. Untersuchung zur Praxis des Theologisierens mit Kindergartenkindern
 70. Kuratli Geeler, Susanne: Mathematische Kompetenzen von Kindergartenkindern. Überprüfung eines Testinstrumentes und Analyse von Unterschieden in der numerischen Leistungsentwicklung
 71. Lambrecht, Daniela: Ein Elternbildungsprogramm zur Vorbereitung auf den Schulanfang – Eine empirische Studie aus Kindersicht
 72. Lämmerhirt, Angie: Coaching in der Frühpädagogik – Qualifizierung für eine kompetente Sprachförderung. Eine empirische Evaluationsstudie über die Effekte des „Inhaltsbezogenen Coachings im Bildungskontext (ICB)“ auf die professionellen Handlungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte.
 73. Langfeld, Andreas: Elternkonzepte und Erziehungskompetenzen in jungen Familien – eine empirische Studie auf der Basis familienbiographischer Interviews
 74. Lattner, Katrin: Arbeitsbezogene Belastungen, Stressbewältigungsstrategien, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen im Erzieherinnenberuf. Eine Querschnittsanalyse zur psychischen Gesundheitssituation von frühpädagogischen Fachkräften in Niedersachsen
 75. Lehmann, Teresa: Demokratiebildung und Rituale in Kindertageseinrichtungen. Die Vollversammlung im Spannungsfeld von demokratischer Partizipation und pädagogischer Ordnung
 76. Leufer, Stefanie: Zwischen den Stühlen – Grundschullehrerin oder Erzieherin? Auswirkungen des Qualifizierungsprogramms „Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst“ auf die Berufsbiographie, das berufliche Selbstverständnis sowie den beruflichen Erfolg der teilnehmenden Grundschullehrkräfte
 77. Lück, Senta: Über das Zwischen. Der Dialog in Theorie, Empirie und Praxis anhand einer Untersuchung der frühen Mutter-Kind-Kommunikation
 78. Makalowski, Jörg: Erzieherinnen mit Migrationsbiografie. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss von Migrationserfahrungen auf die Interaktion zwischen Erzieherinnen mit Migrationsbiografie und Kindern in der deutschen Elementar- und Vorschulpädagogik aus der Perspektive der reflektierenden Praktikerinnen
 79. Mauritz, Miriam: Das Private wird politisch. Biographische Emanzipationsprozesse in Mütter-Töchter-Beziehungen der Kinderladenbewegung
 80. Menz, Matthias: Lern- und Sprachbiografien vom Elementarbereich bis in die Schulzeit. Eine Lebensweltanalyse von zwei mehrsprachigen Kindern mit Schwierigkeiten im Bereich Sprache und Kommunikation, insbesondere beim Erwerb von Bedeutungen
 81. Meyer-Siever, Katja: Wunsch und Wirklichkeit: Kooperation aus der Perspektive von Erziehern und Erzieherinnen und Grundschullehrern und Grundschullehrerinnen eingebettet in Arbeitsbedingungen ihres beruflichen Alltags. Eine repräsentative Untersuchung am Beispiel von zwei Bundesländern
 82. Müller, Marcus: Körperbasiertes Entspannungstraining im Elementarbereich – Entwicklung, Implementierung und Evaluation
 83. Oelze, Vera: Erzieherinnen im Lärm: Untersuchungen zu Stimme und Hören von pädagogischen Mitarbeiterinnen in Kindertagesstätten
 84. Pfaff, Annika: Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich in Deutschland aus der Perspektive von Eltern, die in Armut leben
 85. Pfeifer, Katharina: Das pädagogische Potential eines Übergangsbektes in Transitionskontexten – Ein „Schulteddy“ als nachhaltige Interventionsmaßnahme beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?
 86. Piper, Sandra: Frühpädagogik auf dem Prüfstand allgemeinpädagogischer Kategorien – Bruchstücke zu einer allgemeinen Theorie frühkindlicher Bildung und Erziehung

87. Plöger-Werner, Magdalena: Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von bereichsspezifischen epistemologischen Überzeugungen, Lehr-Lern-Überzeugungen und pädagogischem Handeln
88. Pufke, Eva: Bedeutung feinmotorischer Fertigkeiten für den Leseerwerb im Vorschul- und frühen Grundschulalter
89. Rademacher, Annika: Selbstregulationsfähigkeiten im Kindergartenalter
90. Ramadan, Ebtisam: Religiöse Differenz in der frühen Kindheit. Islamische und evangelische Kindertagesstätten im pädagogischen Alltag
91. Richter-Greupner, Waltraud: LITERACY.-Sozialisation in Familie, Kindergarten und Grundschule. Eine Ethnografische Collage
92. Rihs, Nicole: Variierende Zuweisungsentscheidungen beim Eintritt geistig behinderter Kinder in den Kindergarten
93. Ristau, Ina-Sophie: Sprachbildung im Kindergarten. Institutionelle Sprachbildungsaktivitäten unter Berücksichtigung von Strukturmerkmalen der Einrichtung
94. Ronneburger, Beate: Der Geschlechteraspekt in der Kinderladenbewegung. Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraxen von Westberliner KinderladenakteurInnen (1968–1977).
95. Ross, Kristel: „Aber jetzt tu ich ein bisschen *mélanger*“: Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern im reziprok-immersiven Kindergarten sowie der ersten und zweiten Klasse der Primarschule FiBi (Filière bilingue) in Biel (Schweiz).
96. Rothe, Antje: Professionalität und Biografie. Der Zusammenhang zwischen biografischen Erfahrungen und der professionellen Identität frühpädagogischer Fachkräfte
97. Rupp, Thomas: Religiöse Bildung in kirchlichen Kindertagesstätten zwischen Theorie und Praxis. Elemente einer Theorie religiöser Bildung
98. Rupprecht, Beatrice: Kompetenzorientierte Leistungsmessungen in der Erzieherausbildung des Freistaates Sachsen
99. Sale, Alissa: Alltagsnahe Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen bei vorliegenden Entwicklungsrisiken – Evaluation einer Fördermaßnahme in der Transition Kindergarten – Schule
100. Salem, Tanja: Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung. Eine qualitative empirische Fallvergleichsstudie
101. Sauerhering, Meike: Das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Orientierungen
102. Schaeerer-Surbeck, Katrin: Überzeugungen zu frühkindlichen Bildungs- und Lernprozessen und die damit implizierten Aufgaben
103. Schäfer, Franziska: Lebensgeschichtliche Bedeutung des Kinderladens. Eine biographische Studie zu (früh)kindlicher Pädagogik
104. Schmenger, Sarah: Der Kindergarten als Bildungsinstitution!? – Zur Passung der Bildungsorientierungen zentraler Akteure beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule
105. Schmidt, Claudia-Maria: Entwicklung eines Kompetenzprofils für Erzieherinnen und Erzieher bei Kindeswohlgefährdung gemäß § 8a Abs. 4 SGB VIII, Implementierung in eine webbasierte Lernplattform und formative Evaluation
106. Schnoor, Oliver: Die Stimmung der Praxis. Ethnographische Studien zur Multimodalität institutioneller Kleinkinderziehung
107. Schröder, Claudia: Sprache und Interaktion zwischen Kindern im dritten Lebensjahr in Krippe und Großtagespflege – eine qualitativ-quantitative Videostudie aus dem Betreuungsalltag
108. Schütz, Detta S.: Die Effektivität der Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder in vorschulischen Einrichtungen. Eine kontrollierte Interventionsstudie zur Evaluierung des Sprachförderkonzeptes ‚Language Route‘
109. Schwentesius, Anja: Bildungsreform und Professionalisierungsprozesse in Sachsen-Anhalt – Eine Analyse der Bedeutung des Bildungsprogramms Bildung: Elementar – Bildung von Anfang an für das handlungsleitende Wissen von Pädagog_innen
110. Spanu, Stephanie: Die Genese der Kinderpfleger*innenausbildung und deren Implikationen für das Kindertagespflegewesen am Beispiel der Großkindertagespflege in Nordrhein-Westfalen – Strukturierte (De-)Professionalisierung im Kontext der Frühen Bildung?
111. Staiger-Engel, Julia: Service Learning in der Kindheitspädagogik. Eine qualitative Studie im Kontext der Institution Hochschule
112. Stefanec, Eva M.: Anforderungen an die Ausbildung von KindergartenpädagogInnen in Kinderkrippen. Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform
113. Steinmann, Renate: Die kleine Altersmischung als Chance oder Stolperstein in der Eingewöhnungsphase von Kleinstkindern in institutionelle Betreuungseinrichtungen
114. Stephan-Gramberg, Simone: Förderung der Koordination von Theorie und Evidenz bei Kindern im Elementarbereich
115. Stiglbauer, Jana: Berufsrelevante Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Krippenbereich. Selbsteinschätzung und Handlungsperspektiven
116. Stitzinger, Ulrich: Vom Potenzial zur Ressource. Pädagogische Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität am Beispiel der Sprachbeobachtung mehrsprachiger Kinder
117. Szczerba, Marlene N.: Bedingungen der Sprachentwicklung. Welche Rolle spielt dabei die soziale Kompetenz? Eine quantitative Analyse der Interdependenz von rezeptiven sprachlichen und sozialen Kompetenzen am Übergang in die Grundschule
118. Tan, Run: Promoting Peer Interactions in Chinese Inclusive Preschool Classrooms. Strategies Teachers Apply for Children with Special Educational Needs
119. Thielemann, Nurdin: Auf fremdem Territorium? Eine rekonstruktive Studie zu Mechanismen, symbolischen Kämpfen und Bewältigungsstrategien in Kitas mit männlichen Erziehern
120. Thomauske, Nathalie: Konstruktionen von Sprachlosigkeit. Eine Studie zu sprachlichen Machtverhältnissen in der frühkindlichen Bildung
121. Thörner, Uta: Sprach-Geschehen in der frühen Kindheit – eine phänomenologische Annäherung
122. Thurn, Leonore: Wahrnehmung von Anhaltspunkten auf eine mögliche Kindeswohlgefährdung sowie von Risiko- und Belastungsfaktoren durch Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. Eine empirische Untersuchung
123. Tournier, Maïke: Qualität kognitiv anregender Fachkraft-Kind-Interaktionen in Freispiel- und Bildungsangebotssituationen
124. Tull, Marc D.: Essen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Eine ethnographische Studie zur Inszenierung von Frühstück und Mittagessen
125. Velten, Katrin: Handlungsspielräume. Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in der Grundschule
126. Venitz, Laura: Testing a Model of Self-Regulation in Preschool Age and Evaluating a Self-regulated Learning Promotion Strategy Training for Kindergarten Teachers and Parents under Consideration of Individual Influences
127. Vollenberg, Annegret: Von der Kinderpflegerin zur Erzieherin – eine Maßnahme zur Qualitätssicherung?
128. Vomhof, Beate: Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Zusammenarbeit im Spannungsfeld zwischen gemeinsamer Verantwortung und Einflussnahme
129. Wadepohl, Heike: Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen
130. Weißbrodt, Anette: Frühgeborene Kinder in früher außerfamiliärer Tagesbetreuung: Elterliche Wahrnehmung der au-

berfamiliären Betreuung unter Berücksichtigung gesamtfamiliärer Entwicklungszusammenhänge	(Schweden) unter den Zielsetzungen der Inklusion und Partizipation
131. Wilke, Franziska: Betreuungsbiographien von Kindern im Vorschulalter. Eine Analyse des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)	134. Wolf, Katrin: Additive Sprachförderung im Elementarbereich: Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme und Diagnostik von besonderem Sprachförderbedarf
132. Winger, Antonia: Die Bedeutung von kindlichen Interaktions- und Beziehungserfahrungen im Kontext der sogenannten Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe. Eine methodenkritische Einzelfallstudie im Schnittfeld von Young Child Observation und Videoanalyse	135. Wullschleger, Andrea: Individuell-adaptive Lernunterstützung bei der spielintegrierten Förderung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen im Kindergarten
133. Wohlfart, Anja: Uneingeschränkt Kindsein durch inklusive Förderung? Ein Vergleich der Frühförderung in Mecklenburg-Vorpommern (Deutschland) mit der Habilitation in Skåne	136. Wünsche, Michael: Pädagogische Handlungskonzepte: Umsetzung und Effekte in Kindertagesstätten
	137. Zettl, Evamaria: Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Eine ethnographische Studie über frühe sprachliche Bildung in einem von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertel

Übersicht 61: Themenprofil der kindheitspädagogischen Dissertationen 2015–2019

Themengruppe	Themen: Anzahl (Nummern der Titel aus voranstehender Liste)			
Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte	Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote: 2 (20*, 31)		Inklusion (konzeptionell): 9 (19*, 37**, 48*, 61*, 63, 92*, 110*, 118*, 133**)	
			Wirkungen von Einrichtungsqualitäten: –	
	grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung: 5 (41, 79*, 94*, 103*, 131*)		Kita-Leitung: 2 (8, 55*)	
	kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte: 21 (9*, 11, 22, 24*, 36*, 37*, 42, 47, 53, 57*, 71*, 75*, 76*, 86, 93**, 109*, 110*, 127*, 134*, 136, 133*)		Kindertagespflege: 1 (116)	
	Bildungsdokumentation, Lerngeschichten: 2 (5*, 30*)		Einrichtungsträger: –	
	Migration (konzeptionell): 5 (25*, 58***, 90, 93**, 116***)		Kita im Sozialraum: 3 (37**, 59, 104**)	
			Schulsozialarbeit: –	
Fachpersonal	Ausbildung		Fachschule: 1 (98)	
			Hochschule: 1 (111)	
			Vergleich Fachschule – Hochschule: 2 (66**, 112*)	
	Professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen: 34 (12, 13*, 14*, 18*, 19*, 28**, 29*, 30*, 33*, 34*, 38*, 44*, 45, 50, 55*, 60*, 64, 66**, 68**, 69*, 76, 87*, 96, 97*, 101*, 102, 109*, 100*, 112*, 115, 122*, 126**, 128**, 135*)		Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung: 6 (1*, 3, 46**, 74, 81*, 83)	
Interaktionsqualitäten: 11 (4*, 14*, 16***, 40*, 56, 78*, 116**, 118*, 120**, 123*, 129)		Weiterbildung: 11 (34*, 46*, 48*, 54*, 58***, 72*, 76**, 105, 108, 110*, 127*)		
Geschlecht und Diversity: 11 (1*, 4*, 13*, 27, 44*, 58***, 68**, 78*, 94*, 119, 137*)				
Kindbezogene Themen	Altersgruppen			
	0–U3: 9 3–6: 5 0–6: 94 3–12: 29			
	Motorik: 3 (17, 24*, 65**)		Naturerleben: 1 (87*)	
	freies Spiel: –		Raum und Rauman eignung: –	
	Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeit-entwicklung		Naturwissenschaften: 1 (34*)	
	Sprachentwicklung/Literalität: 27 (2, 9*, 16***, 25*, 26**, 32, 43, 49*, 51*, 57*, 58***, 72*, 80, 88, 91*, 93**, 95, 100*, 107, 108*, 116**, 120**, 121, 122, 128**, 134**, 137*)			
	Musik: 1 (62)		Digitalisierung: 1 (39*)	
	Zeichnen, kreatives Gestalten: 2 (10, 15)		allgemeine/übergreifende: 12 (28**, 40*, 41*, 61*, 69*, 77, 79*, 97*, 103*, 124, 125*, 126**)	
	numerische Kompetenzen: 10 (29*, 38*, 52, 54*, 60*, 70, 99, 114, 123*, 135*)			
	Sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung: 3 (35, 113, 132)		Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion: 5 (6*, 7, 46**, 122, 130*)	
	Übergang Elementar- in Primarbereich: 15 (5*, 6*, 21*, 23, 51*, 65, 67, 71*, 81*, 84*, 85, 100*, 101*, 104**, 125*)		Kinder mit Migrationshintergrund: 3 (16***, 26*, 120**)	
	Geschlecht (kinderbezogen): 1 (49*)		Sexueller Missbrauch, Prävention: –	
	Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen: 17 (16***, 19*, 20*, 21*, 28**, 32*, 42*, 68**, 73, 84*, 89, 91*, 92*, 104**, 126**, 128**, 130*)			
spezifische Bildungsanliegen		Bildung für nachhaltige Entwicklung: 1 (39*)		
		Gesundheitsbildung: 1 (82)		
		Demokratiebildung und Partizipation: 2 (75*, 133**)		

* Dissertation wurde zwei Themen zugeordnet. ** Dissertation wurde drei Themen zugeordnet. *** Dissertation wurde vier Themen zugeordnet. Schlagworte ohne Angaben: keine Treffer

Quelle: Cortina/Martini (2016, 2017, 2018, 2019, 2020), eigene Auszählung

9.2.2. Monografien 2015–2019

Um die verlagsgebunden erschienenen Monografien zu ermitteln, wurden zwei Quellen herangezogen: zum einen die Rubrik „Publikationen“ auf der Homepage der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PfdK) der DGfE, welche die Titel nachweist, die von Mitglieder der PfdK publiziert wurden;⁴⁵ zum anderen der Online-Katalog der Deutschen Nationalbibliothek (DNB), in dem eine Schlagwortsuche nach „sw all ‚frühpädagogik elementarpädagogik kindheitspädagogik‘“ 2015–2019 durchgeführt wurde.⁴⁶

Soweit in diesen Quellen verzeichnet, sind auch Titel aus bzw. zur Westschweiz und Österreich berücksichtigt, da deren Autor.innen in der Kindheitspädagogik mit ihren deutschen Kolleg.innen einem gemeinsamen deutschsprachigen Kommunikationsraum angehören. Unberücksichtigt bleiben Übersetzungen aus anderen Sprachen (zwei Titel) und reine Praxisratgeber von Praktiker.innen für Praktiker.innen. Ebenso wurde graue Literatur exkludiert, diese allerdings gesondert ausgewertet.⁴⁷ Herausgeberwerke sind dann einbezogen, wenn es sich um Lehr- oder Handbücher handelt.

Die PfdK-Quelle erbrachte 53 Titel, die bereinigte Recherche bei der DNB 101 Titel. Die Überschneidungen zwischen beiden Quellen waren mit 36 Titeln erstaunlich gering. Insgesamt konnten so 118 Titel in die Auswertung einbezogen werden. (Übersicht 62)

Übersicht 62: Monografische Veröffentlichungen zur Frühen Bildung 2015–2019

	2015	2016	2017	2018	2019	Summen
PdFK	9	9	14	12	8	53
DNB	1	31	23	12	15	101
Summe (unter Abzug von Doppelnennungen)	16	36	32	22	21	118

Folgende Monografien der Jahre 2015 bis 2019 konnten in die Auswertung einbezogen werden:

1. Bollig, S./M. S. Honig/B. Mohn (2016): *Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und Entdecken. Day Care Routine as a Learning Context. Observing and detecting informal learning.* (Deutsch/English), dohrmannVerlag, Berlin.
2. Bostelmann, Antje (o.J.) [2019]: *Das Spiel der Kleinkinder. Frühes Lernen verstehen, begleiten und fördern, Bananenblau, der Praxisverlag für Pädagogen, (o.O.) [Berlin].*
3. Bostelmann, Antje/Michael Fink (o.J.) [2015]: *Elementare Spielhandlungen von Kindern unter 3. Erkennen, Begleiten, Fördern, Bananenblau - der Praxisverlag für Pädagogen, Berlin.*
4. Braband, Janne (o.J.) [2019]: *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen, transcript, Bielefeld.*
5. Brandl, Tanja (o.J.) [2016]: *Kindliches Lernen und pädagogisches Handeln im Kindergarten. Subjektive Theorien angehender Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, Logos Verlag Berlin GmbH, Berlin.*
6. Braun, Karl-Heinz (o.J.) [2018]: *Entwicklungspädagogische Theorien, Konzepte und Methoden, Springer VS, Wiesbaden.*
7. Braun, Karl-Heinz (o.J.) [2018]: *Kinder und Kindheit, Springer VS, Wiesbaden.*
8. Brunner, J. (2018): *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung, Springer VS, Wiesbaden.*
9. Buck, Dietmar-Wilfried R./Dagmar Buck/Hella Rieck (2019): *Wissensvermittlung in den Beschäftigungen. Muttersprache und Literatur, Natur, Malen, Musik, Sport, Gesellschaft, Pro BUSINESS, Berlin.*
10. Burghardt, L. (2019). *Elterliche Einstellungen zum Krippenbesuch und deren Einfluss auf die Inanspruchnahme einer Krippe (Dissertation), Opus, Bamberg.*
11. Cafuta, Sabine (2017): *Die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten, Waxmann, Münster/New York.*
12. Cloos, P., F. Gerstenberg, I. Krähnert (2019): *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche, Beltz Juventa, Weinheim.*
13. Dichtl, Eva-Maria (o.J.) [2017]: *Das zeitgenössische Bilderbuch. Didaktische Chance und Herausforderung in der elementarpädagogischen Ausbildung, Peter Lang Edition, Frankfurt/Bern/Wien.*
14. Dienstbier, Akkela (2016): *Krippenkinder, Kunst und Kompetenzen. Kreatives Gestalten in der Frühpädagogik, Handwerk und Technik, Hamburg.*
15. Dung, A./A. Platte/C. Stieve/B. Ulrich (2016): *Bildungswerkstatt. Architektur trifft Didaktik, 51/7 Verlag für Architektur und Gestaltung, Köln.*
16. Edelmann, D. (2018): *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke, Springer VS, Wiesbaden.*

⁴⁵ <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit/publikationen.html> (16.3.2020)

⁴⁶ Zugriff 4.11.2020

⁴⁷ s.u. 9.2.3. Graue Literatur 2015–2019

17. Flämig, K. (2017): *Freiwillig und Verbindlich. Ethnografische Studien zu „Angeboten“ in der Kindertageseinrichtung*, Juventa, Weinheim und Basel.
18. Franke-Meyer, D./J. Reyer (2015): *Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens*, Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
19. Friederich, T. (2017): *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung*, Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
20. Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Christoph Mischo/Armin Castello (2009): *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik*, Carl Link, Kronach/Köln.
21. Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Maike Rönna-Böse/Claudia Tinius (o.J.) [2017]: *Herausforderndes Verhalten von Kindern professionell bewältigen. Ein Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*, FEL Verlag, Forschung - Entwicklung - Lehre, Freiburg.
22. Göbel, S. (2018): *Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen. Eine videographische Studie zur Herstellung eines gemeinsamen Miteinanders von pädagogischen Fachkräften und Kindern*, Springer VS, Wiesbaden.
23. Grabbet, Regina (o.J.) [2016]: *Hallo, hallo, schön, dass ihr da seid. Ideen für Bildungsaktivitäten mit Kindern aus Flüchtlingsunterkünften*, Burckhardthaus, München.
24. Grabbet, Regina (o.J.) [2017]: *Schön, dass ihr da seid. Das Erzieherinnenbuch. Neue Ideen für Bildungsaktivitäten mit Kindern aus Flüchtlingsunterkünften*, Burckhardthaus, München.
25. Griebmair, Bernadette (2016): *Bildungsangebote gestalten mit dem Planungskreislauf. Kinder beobachten, Bildungsthemen erkennen, Angebote planen, Bildungsprozesse dokumentieren*, Cornelsen, Berlin.
26. Günther, Anja/Rita Marx/Kerstin Pallocks (o.J.) [2017]: *Bildungsprozesse im Übergang von der Kita in die Grundschule. Eine Evaluationsstudie zum Early Excellence-Ansatz in Deutschland*, dohrmannVerlag.berlin, Berlin.
27. Hauser, Bernhard (2016): *Spielen. Frühes Lernen in der Familie, Krippe und Kindergarten*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
28. Helm, J. (2015): *Die Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession*, Opladen, Budrich Uni Press, Berlin/Toronto.
29. Hildenbrand, Claudia (2016): *Förderung früher mathematischer Kompetenzen. Eine Interventionsstudie zu den Effekten unterschiedlicher Förderkonzepte*, Waxmann, Münster/New York.
30. Hübenenthal, M. (2018): *Soziale Konstruktionen von Kinderarmut. Sinngestaltungen zwischen Erziehung, Bildung, Geld und Rechten*, Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
31. Huber, Cornelia (2017): *Das kindliche Spiel und seine Bedeutung für das elementarpädagogische, LIT, Berlin/Münster.*
32. Jahreiß, S. (2018): *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Kitas. Eine empirische Studie zum Praxistransfer einer Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher*, Waxmann, Münster.
33. Jares, Lisa (2016): *Kitas sind (keine) Inseln. Das sozialräumliche Verständnis von traditionellen Kindertageseinrichtungen und Familienzentren NRW*, Waxmann, Münster.
34. Joyce-Finnern, Nina-Kathrin (2017): *Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
35. *Jungen in der Frühpädagogik*, Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft (Initiative gegen frühkindliche Deprivation) e.V., Berlin 2016.
36. Kaiser, Lena S. (o.J.) [2016]: *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*, kopaed, München.
37. Kammermeyer, G./P. Göbel/S. King/A. Lämmerhirt/A. Leber/A. Metz/A. Papillion-Piller/S. Roux (2017): *Mit Kindern im Gespräch (Grundschule). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in der Grundschule*, Auer, Donauwörth.
38. Kammermeyer, G./S. King/P. Göbel/A. Lämmerhirt/A. Leber/A. Metz/A. Papillion-Piller/S. Roux (2017): *Mit Kindern im Gespräch (Kita). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*, Auer, Donauwörth.
39. Kammermeyer, G./S. King/S. Roux/P. Göbel/A. Lämmerhirt/A. Leber/A. Metz/A. Papillion-Piller (2017): *Mit Kindern im Gespräch (U3). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*, Auer, Donauwörth.
40. Kasüsche, D. (2016): *Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa*, Kohlhammer, Stuttgart.
41. Kauertz, Alexander/Heike Molitor/Andrea Saffran/Susanne Schubert/Mandy Singer-Brodowski/Daniela Ulber/Johannes Verch (2019): *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele und Gelingensbedingungen*, Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin.
42. Kaykusuz, Miriam (o.J.) [2016]: *So kann Inklusion gelingen. Das Kita-Jahr erleben. Mit allen Kindern*, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.
43. Keller, Heidi (o.J.) [2019]: *Mythos Bindungstheorie. Konzept, Methode, Bilanz*, verlag das netz, Weimar.
44. Keppner, Monika (2015): *Die Spielsache im Spannungsfeld zwischen Spielmittel und Spielware. Das kindliche Spiel als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Eine pädagogische Untersuchung*, Waxmann, Münster.
45. *Kind und Humor*, Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft (Initiative gegen Frühkindliche Deprivation) e.V., Berlin (o.J.) [2016].
46. Kisker, Roland (o.J.) [2017]: *Transferieren, transkulturieren und verstehen. Interkulturelles Lernen am Beispiel der musikalischen Früherziehung in Südkorea*, transcript, Bielefeld.
47. Kläck, Irene/Caroline Schorer (o.J.) [2016]: *Frühe Förderung von Kindern von 0 bis 3. Eine Übungssammlung*, Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel.
48. Klug, W./J. Kratzmann (2016): *Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas*, Reinhardt, München/Basel.
49. Knauf, H. (2019): *Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen. Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung*, Springer VS, Wiesbaden.
50. Knoll, M. (2016): *Das Kind im Mittelpunkt. Elementarpädagogische Bezugnahmen auf gesellschaftliche Kontexte*, Springer VS, Wiesbaden.
51. Kobbert, Max J. (2015): *Antje erfindet die Kunst. Kinderzeichnung und Kreativität*, Dadealus, Münster.
52. Kohler, Beate/Ute Schulte Ostermann (Hg.) (2015): *Der Wald ist voller Nachhaltigkeit. 21 naturpädagogische Projektideen für die Kita*, Weinheim, Basel/Beltz.
53. Kölsch-Bunzen, N./R. Morys/C. Knoblauch (2015): *Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg*, Herder-Verlag, Freiburg (Breisgau).
54. König, Franz Jasper (Hg.) (2018): *Kritisches Glossar Kindheitspädagogik*, Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
55. Krause, Christina: *Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt. Salutogenese in der Kita. Was Kinder gesund erhält*, Cornelsen, Berlin.
56. Krus, Astrid (o.J.) [2018]: *Qualifikationsprofil Bewegung für Lehrkräfte. Bewegung lehren und in Bewegung lernen*, Springer VS, Wiesbaden.
57. Kubandt, M. (2016): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*, Barbara Budrich, Opladen.
58. Küppers, Horst: *Kindergärten extrem. 101 frühpädagogische Beispiele weltweit*, Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
59. Leineweber, Sabine (2017): *Aus der Uni in die Kita. Berufseinstieg ohne Beruf. Anforderungen und deren Bearbeitung*

- durch Elementarpädagoginnen und -pädagogen, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
60. Lex-Nalis, Heidemarie/Katharina Rösler (2019): *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich*, Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
 61. Linberg, A. (2018): *Interaktion zwischen Mutter und Kind. Dimensionen, Bedingungen und Effekte. Empirische Erziehungswissenschaft*, Waxmann, Münster.
 62. Lutz, Ronald/Christine Rehklau (Hg.) (2016): *Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Kindheitspädagogik. Eine Einführung*, Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
 63. Machold, C. (2015): *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*, Springer VS, Wiesbaden.
 64. Mohn, B.E./S. Bollig (2016): *Kinder als Grenzgänger. Übergangspraktiken im Betreuungsalldag. Children Navigating Borders. Transition Practices in Day Care Routine*, Doppel-DVD mit Begleitheft (Deutsch/English), dorhmannVerlag, Berlin.
 65. Mösch, Brigitte (o.J.) [2016]: *Prävention frühkindlicher Entwicklungsstörungen. Praxisorientierte Interventionen*, SZH CSPA Edition, Bern.
 66. Müller, B., R. Morys, S. Dern, M. Holland-Cunz (2018): *Spannungsreiche Interaktionen an Schulen. Empfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit*. Budrich, Opladen/Berlin.
 67. Müller, Marcus (o.J.) [2016]: *Körperbasiertes Entspannungstraining im Elementarbereich. Entwicklung - Implementierung - Evaluation*, Hofmann, Schorndorf.
 68. Neuß, N./S. Schäfer (2017): *Sandkastenliebe. Frühe emotionale Beziehungen unter Kindern*, Beltz, Weinheim.
 69. Özturk, Nazime (o.J.) [2019]: *Der Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien. Eine Bestandsaufnahme*, Logos Verlag, Berlin.
 70. Pasternack, Peer (2015): *Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.
 71. Pauen, Sabina/Jeanette Roos (o.J.) [2017]: *Entwicklung in den ersten Lebensjahren (0–3 Jahre)*, Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel.
 72. Piper, S. (2018): *Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand allgemeinpädagogischer Kategorien – Umriss einer allgemeinen Theorie frühkindlicher Bildung und Erziehung*, Springer VS, Wiesbaden.
 73. Reinhard, Daniel/Svantje Schumann (2017): *Krippenbetreuung. Eine Fallanalyse. Ein Handbuch für Krippe, Kindergarten, Schule, außerschulischen Lernort und Elternhaus*, Shaker Verlag, Aachen.
 74. Reyer, J. (2015): *Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status*, Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
 75. Richter, E./T. Lehmann/B. Sturzenhecker (2016): *So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie.“*, Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
 76. Richter, Sandra (2017): *Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt: vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Kita*, Cornelsen, Berlin.
 77. Reißmann, Michaela (Hg.) (2018): *Didaktik der Kindheitspädagogik*, Carl Link, Köln.
 78. Ristl, Susanne (2017): *Mein Weg zur Professionalität. Arbeits- und Reflexionsleitfaden für Ausbildung und Berufsausübung*, Verlag UNSERE KINDER, Linz.
 79. Rohrmann, S./T. Rohrmann (2017): *Begabte Kinder in der Kita*, Kohlhammer, Stuttgart.
 80. Rohrmann, T., & Wanzek-Sielert, C. (2018): *Mädchen und Jungen in der KiTa: Körper, Gender, Geschlecht (2., erweiterte und überarbeitete Auflage)*, Kohlhammer, Stuttgart.
 81. Rothe, A. (2019): *Biografie und Professionalität. Eine qualitative Studie zum Zusammenhang von biografischen Erfahrungen und professioneller Identität frühpädagogischer Fachkräfte*, Beltz Juventa, Weinheim.
 82. Rothe, Antje (2019): *Professionalität und Biografie. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte*, Beltz Juventa, Weinheim.
 83. Saßmannshausen, Wolfgang (2019): *Erziehung ist Begegnung. Menschen zwischen Werden und Sein*, Info3 Verlag, Frankfurt am Main.
 84. Sauerbrey, U. & Winkler, M. (2018). *Friedrich Fröbel und seine Spielpädagogik. Eine Einführung*, Schöningh, Paderborn.
 85. Sauerbrey, U. (2018): *Öffentliche Kleinkindererziehung. Eine Theorie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
 86. Schäfer, G. E. (2019): *Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Beltz Juventa, Weinheim.
 87. Schmelzeisen-Hagemann, Sarah (o.J.) [2017]: *Feinfühlig Responsivität in der frühpädagogischen Praxis. Anleitung zum Erkennen und Erweitern individueller Interaktionskompetenz*, Springer VS, Wiesbaden.
 88. Schmidt, Thilo/Wilfried Smidt (Hg.) (2018): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*, Waxmann, Münster.
 89. Schneider, Rieke (2015): *Die Bedeutung der Bindung für die Entwicklung des Kindes und ihre Relevanz in historischen und aktuellen Krippenkonzepten*, PL Academic Research, Frankfurt/Berlin/Wien.
 90. Schöler, Hermann (2019): *Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
 91. Schröder, Claudia (2017): *„Spielst du mit mir?“. Sprache und Interaktion zwischen Kindern im dritten Lebensjahr in Krippe und Großtagespflege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
 92. Schumann, Svantje (2018): *Naturwissenschaftsdidaktik in der Frühpädagogik. Die Bedeutung der sozialen Kooperation für die frühe naturwissenschaftliche Bildung*, Shaker Verlag, Aachen.
 93. Schwarz, Rolf (2017): *Waldkindergarten*, Cornelsen, Berlin.
 94. Spanu, S. (2019): *Das Kindertagespflegewesen. Einsatzort für Kinderpfleger*innen? (Dissertation)*. Budrich, Opladen.
 95. Stärck, Alexander (2019): *Ist das Hautfarbe? Elementarpädagogische Präventionsmaßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung bei Kindern*, Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin.
 96. Stohler-Greiner, Corinne (2016): *Markt-Märit-Chilbi*, ProKiga Lehrmittelverlag, Winterthur.
 97. Thielemann, Nurdin (2019): *Männer im Kindergarten. Auf fremdem Territorium? Budrich UniPress Ltd., Opladen/Berlin*.
 98. Thomaske, Nathalie (o.J.) [2017]: *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*, Springer VS, Wiesbaden.
 99. Tournier, M. (2017): *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich. Eine qualitativ-quantitative Videostudie*. Waxmann, Münster und New York.
 100. Tournier, Maïke: *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich. Eine qualitativ-quantitative Videostudie*, Waxmann, Münster, 2017.
 101. Urban, M./P. Cloos/K. Meser/V. Objartel/A. Richter/M. Schulz/S. Thoms/J. Velten/R. Werning (2015): *Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings*, Barbara Budrich, Opladen.
 102. Voss, A./S. Viernickel (2016): *Gute gesunde Kita. Bildung und Gesundheit in Kindertageseinrichtungen*, das netz, Weimar/Berlin.
 103. Wagner, Yvonne: *Bildungsdokumentation konkret. 50 x kreative Gestalten zum Beobachten und Dokumentieren im Kindergarten*, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.
 104. Weltzien, Dörte/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Maike Rönnau-Böse/Michael Wünsche (o.J.) [2016]: *Gefühl und Mitgefühl von Kindern begleiten und fördern. Eine Handreichung zur Um-*

- setzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg.
105. Zettl, E. (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration und sozialer Segregation geprägten Stadtviertel, Springer VS, Wiesbaden.

Diesen 118 Titeln konnten 130 Schlagworte zugewiesen werden (Übersicht 63).

Übersicht 63: Themenintensitäten in kindheitspädagogischen Monografien 2015–2019 (in Klammern Anzahl der Titel)

	sehr intensiv bearbeitete Themen	intensiv bearbeitete Themen	auch vertretene Themen
Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte		kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte (5) Bildungsdokumentation, Lerngeschichten (5)	Migration (konzeptionell) (2)
Fachpersonal	Interaktionsqualitäten (7)	Ausbildungen: Fachschule/Hochschule (4) Professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen (4)	Weiterbildung (3)
Kindbezogene Themen	Altersgruppe 0–U3 (10)	Altersgruppe 0–6 (5)	Altersgruppe 3–12 (2)
	Sprachentwicklung/Literalität (10)	Altersgruppe 3–6 (5)	Motorik (3)
		freies Spiel (4)	Musik (2)
	Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen (8)	Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion (6)	Zeichnen, kreatives Gestalten (3) numerische Kompetenzen (2)
	Kinder mit Migrationshintergrund (9)	Übergang Elementar- in Primarbereich (4)	Naturerleben (3)
Geschlecht (5)		Gesundheitsbildung (2)	

Eine Reihe von Themen kam in den monografischen Veröffentlichungen der Jahre 2015–2019 nicht oder nur einmal vor (Übersicht 64).

Übersicht 64: Nicht oder marginal in Monografien behandelte Themen

Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte	Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote	Inklusion (konzeptionell)	
		Einrichtungsträger	
	grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung	Kita im Sozialraum	
		Kindertagespflege	
Kita-Leitung	Schulsozialarbeit in kindheitspädagogischer Perspektive		
Wirkungen von Einrichtungsqualitäten			
Fachpersonal	Geschlecht und Diversity	Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung	
Kindbezogene Themen	Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung:	Naturwissenschaften	Digitalisierung
		Raum und Raumeignung	
	Sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung	Sexueller Missbrauch, Prävention	
spezifische Bildungsanliegen:	Demokratiebildung und Partizipation	Bildung für nachhaltige Entwicklung	

9.2.3. Graue Literatur 2015–2019

Die Kindheitspädagogik arbeitet stark anwendungsorientiert. Für anwendungsorientierte Forschung ist es typisch, dass zahlreiche der produzierten Texte schnell und unkompliziert zugriffsfähig sein sollen. Da in sozialwissenschaftlichen Disziplinen, anders als in den Naturwissenschaften, Preprint-Veröffentlichungen eher unüblich sind, wird die schnelle Zugriffsfähigkeit zu einem

großen Teil über sog. graue Literatur hergestellt. Diese nicht verlagsgebundenen und nichtbuchhändlerischen Publikationsformen werden überdies zunehmend auch sofort online gestellt. Das erleichtert den schnellen Zugriff zusätzlich. Eine Erfassung des Themenprofils der Kindheitspädagogik kann deshalb unvollständig sein, wenn diese graue Literatur nicht einbezogen wird.

Um die Themen dieses Publikationssegments zu ermitteln, wurden drei Quellen erschlossen: die WiFF-Expertisen und -Studien,⁴⁸ die auf der Website der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit veröffentlichten jährlichen Publikationslisten sowie der OPAC der Deutschen Nationalbibliothek qua Suchanfrage: „frühpädagogik elementarpädagogik kindheitspädagogik“. ⁴⁹ Berücksichtigt wurden die Erscheinungsjahre 2015 bis 2019. Dies ergab folgende 48 Titel:

1. Altermann, André/Marie Holmgaard/Elke Katharina Klaudy/Sybille Stöbe-Blossey: Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung, WiFF Studien Nr. 25, 01/ 2016
2. Altermann, André / Marie Holmgaard: Der Akademisierungsprozess im Arbeitsfeld Kita aus Sicht der Träger. Eine Befragung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen, WiFF Studien Nr. 26, 02/ 2016
3. Anders, Y./Ballaschk, I./Blaurock, S./Kluczniok, K./Lehrl, S./Reisa, E./Wieduwilt, N. (2017): Deutsche Übersetzung der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) Scale (Forschungsversion). Berlin: Freie Universität.
4. Autorengruppe Fachkräftebarometer: Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019, 07/ 2019
5. Autorengruppe Fachkräftebarometer: Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017, 06/ 2017
6. Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
7. Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019). Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
8. Betz, T./Bischoff, S./Eunicke, N./Kaysers, L. B./Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
9. Bloch, B./Kaiser, L.S./Neuß, N. (2017): Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek (GEB).
10. Bollig, S./ Honig, M.S./ Nienhaus, S. (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4jähriger Kinder. Université du Luxembourg, INSIDE, Early Childhood: Education and Care.
11. Buschle, Christina / Veronika Gruber (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung, WiFF.
12. Durand, Judith (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der frühkindlichen Bildung. Eine narrative Bestandsaufnahme, Deutsches Jugendinstitut, München
13. Ebert, S., König A. & Uihlein, C. (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF, München.
14. Fuchs-Rechlin, Kirsten / Ivo Züchner (Hrsg.): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, WiFF 2018
15. Geiger, Kristina: Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen, WiFF 2019
16. Grgic, M., Janzen, O., Meyer-Wehmann, G. & Kallert, H. (2018). Wissenschaftliche Begleitforschung zum Modellprojekt „Flexible Kinderbetreuung“ an der Frankfurt University of Applied Sciences. Frankfurt am Main.
17. Hänel-Faulhaber, Barbara (2018): Inklusive sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung alternativer Kommunikationssysteme. Gebärdensprache, lautsprachunterstützte Gebärden und Bildkarten, WiFF.
18. Heimlich, Ulrich / Claudia M. Ueffing (2018): Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung, WiFF.
19. Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung, WiFF.
20. Helmond, A. / Kunze, A. B. / Simpfindörfer-Autenrieth, M. (Red.) (2018): Kindheit. Veränderung und Unveränderliches. Weinstadt: Großheppacher Schwesternschaft.
21. Jung, E. & Gels, A. (2019). Vernetzung von Kitas im Sozialraum und darüber hinaus. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 10. Osnabrück: nifbe.
22. Klinkhammer, Nicole/Britta Schäfer/Dana Harring/Anne Gwinnner (Hg.) (2017): Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Aufsätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
23. Knauf, H. & Knauf, M. (2019). Schulische Inklusion in Deutschland 2009–2017. Eine bildungsstatistische Analyse aus Anlass des 10. Jahrestags des Inkrafttretens der UN Behindertenrechtskonvention am 26. März 2019. Bielefeld.
24. Knauf, H. & Knauf, M. (2019). Schulische Inklusion in Deutschland 2009–2017. Sonderauswertung Nordrhein-Westfalen. Eine bildungsstatistische Analyse aus Anlass des 10. Jahrestags des Inkrafttretens der UN Behindertenrechtskonvention am 26. März 2019. Bielefeld.
25. Knauf, H. (2019). Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien. Bielefeld.
26. König, A., Kratz, J., Stadler, K. & Uihlein, C. (2018). Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula - eine Dokumentenanalyse. WiFF, München.

⁴⁸ https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen?tx_ifcart_list%5Baction%5D=list&tx_ifcart_list%5Barticletype%5D=2&tx_ifcart_list%5Bcategory%5D=&tx_ifcart_list%5Bcontroller%5D=Article&tx_ifcart_list%5Boffset%5D=0&tx_ifcart_list%5Bprintedonly%5D=&tx_ifcart_list%5Bsearchterm%5D=&cHash=a7b965350e0a4b6beb1fe8f6763a8791; https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen?tx_ifcart_list%5Baction%5D=list&tx_ifcart_list%5Barticletype%5D=4&tx_ifcart_list%5Bcategory%5D=&tx_ifcart_list%5Bcontroller%5D=Article&tx_ifcart_list%5Boffset%5D=0&tx_ifcart_list%5Bprintedonly%5D=&tx_ifcart_list%5Bsearchterm%5D=&cHash=2af3bf56636fc166118b4c6bc15d7555 (26.1.2021)

⁴⁹ <https://portal.dnb.de/opac.htm> (25.1.2021)

27. Kovacevic, Jelena / Carola Nürnberg (2015): Kompetenzorientierung als didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung. Ergebnisse einer Interviewstudie mit frühpädagogischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern, WiFF.
28. Kratz, Joanna / Katharina Stadler (2016): Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis, WiFF.
29. Linberg, A., Mann, D., Attig, M., Vogel, F., Weinert, S. & Roßbach, H.-G. (Hg.) (2019). Assessment of interactions with the macro-analytic rating system of parent-child-interactions in the NEPS at the child's age of 7, 17, and 26 months (NEPS Survey Paper No. 51). Germany: Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study.
30. Meyer, Anita (2018): Ein Leitfaden für frühpädagogische Arbeitsfelder. Kompetenzorientierte Weiterbildungen didaktisch-methodisch planen, durchführen und evaluieren, WiFF.
31. Mohr, R., Wolkowa, V. & Kallert, H. (2018). Kinderbetreuung passgenau – wie geht das denn? Dokumentation des Fachtags am 25. Januar 2018. Frankfurt am Main: ifoebb-Materialien.
32. Moll, F. de / Bischoff, S. / Kruczynski, K./ Pardo-Puhlmann, M./ Betz, T. (2016): Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Elternbefragung in Kindertageseinrichtungen. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
33. Müller, Margaretha / Stefan Faas / Bernhard Schmidt-Hertha (2016): Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzerkennung, WiFF.
34. Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Thedinga, M. (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Wissenschaftlicher Abschlussbericht.
35. Nürnberg, Carola (2019): Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen. Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung, WiFF.
36. Oberhuemer, Pamela (2015): Impulse für Deutschland? Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa, WiFF.
37. Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis, WiFF.
38. Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen, WiFF.
39. Sallat, Stephan / Christiane Hofbauer / Robert Jurleta (2017): Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie, WiFF.
40. Schröder, Eva (2015): Professionalisierung von Erziehern in der Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Konzeptvergleich der Fach- und Hochschulausbildung in der Elementarpädagogik, Bachelor + Masterpublishing, Hamburg.
41. Steffensky, Mirjam (2018): Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen, WiFF.
42. Strehmel, Petra / Julia Overmann (2018): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger, WiFF.
43. Viernickel, S., Dreyer, R., Stammer, K., Vestring, L., Wieland, U. & Wiens, E. (2018). Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Institut für Angewandte Forschung (IFAF).
44. Weltzien, D., Wadepohl, H., Cloos, P., Bense, J. & Haug-Schnabel, G. (Hrsg.). (2018). Forschung in der Frühpädagogik XI: Die Dinge und der Raum. Freiburg: FEL.
45. Weltzien, D.; Wadepohl, H.; Schmude, C.; Wedekind, H. & Jegodtka, A. (2019). Forschung in der Frühpädagogik XII. Schwerpunkt: Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung. Freiburg: FEL.
46. Wertfein, M./Wildgruber, A./Wirts, C. (2015). Beziehungsweise. Qualität in Kindertageseinrichtungen. Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern.
47. Wertfein, M./Wirts, C./Wildgruber, A. (2015). Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27/2015: München.
48. Wildgruber, Andreas/Wilfried Griebel (2016): Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen, WiFF.

Diesen 48 Titeln konnten 79 Schlagworte zugewiesen werden. Schlagworte ohne Zuweisungen von Titeln in Übersicht 65 markieren Themen, die in diesem Textsortensegment marginalisiert sind.

Übersicht 65: Themenprofil der kindheitspädagogischen grauen Literatur 2015–2019*

Themengruppe	Themen: Nr. des Titels aus vorstehender Liste der grauen Literatur		
Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte	Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote: 10, 16	Inklusion (konzeptionell): 17, 18, 39 Wirkungen von Einrichtungsqualitäten: 16, 22, 31	
	grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung: 10, 16, 31	Kita-Leitung Kindertagespflege	
	kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte: 16, 20	Einrichtungsträger: 2 Kita im Sozialraum: 6, 8, 21	
	Bildungsdokumentation, Lerngeschichten	Schulsozialarbeit in kindheitspädagogischer Perspektive	
	Migration (konzeptionell): 37		
Fachpersonal	Ausbildung	Fachschule: 13, 26, 28 Hochschule: 2, 9	Vergleich Fachschule – Hochschule: 13, 36, 40
		Professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen:	Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung: 1, 4, 5, 14, 15, 35, 42
	Interaktionsqualitäten: 45, 46, 47	Weiterbildung: 11, 27, 30, 33	
	Geschlecht und Diversity		

Themengruppe	Themen: Nr. des Titels aus vorstehender Liste der grauen Literatur				
Kindbezogene Themen	Altersgruppen	0–U3: 10, 29, 43	3–6: 10	0–6: 6, 8	3–12: 6, 8, 23, 24, 48
	Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung	Motorik	Raum und Raumeignung: 44		
		freies Spiel	Naturerleben		
		Sprachentwicklung/Literalität: 17, 37, 39	Naturwissenschaften: 41, 45		
		Musik	Digitalisierung: 25		
		Zeichnen, kreatives Gestalten	allgemeine/übergreifende: 43		
		numerische Kompetenzen			
	Sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung: 6, 8	Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion: 17, 18, 19, 23, 24, 39			
	Übergang Elementar- in Primarbereich: 6, 8, 48	Kinder mit Migrationshintergrund: 37			
	Geschlecht (kinderbezogen)	Sexueller Missbrauch, Prävention			
Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen: 6, 7, 8, 29, 32					
spezifische Bildungsanliegen	Gesundheitsbildung	Bildung für nachhaltige Entwicklung: 12			
	Demokratiebildung und Partizipation: 34, 38				

* Schlagworte ohne Angaben: keine Treffer

9.3. Forschungsförderprogramme

Forschungsförderprogramme sind hinsichtlich der Frage, welches Themenprofil eine Disziplin im Zeitverlauf ausbildet, ambivalent. Sie werden thematisch gebunden ausgeschrieben, d.h. Projektanträge müssen in das Ausschreibungsprofil passen. Damit stärken sie diejenigen Community-Angehörigen, die jeweils bereits einschlägig gearbeitet haben, wirken aber auch lenkend auf Forschungsinteressen. Zugleich geben sie keine Projektthemen vor, sondern erwarten originelle thematische und methodische Ideen – „innovativ“ lautet meist die sprachliche Formel dafür. Förderprogramme grenzen also einerseits ein, suchen andererseits aber auch neue Ansätze zu stärken.

Allerdings werden die Projekte nicht allein nach dem Kriterium ihrer Relevanz gefördert, sondern auch nur dann, wenn sie fachliche Mindeststandards erfüllen bzw. – im Falle einer hohen Zahl an Projekteinreichungen – inhaltlich herausragen. Daher erscheint es angemessen, auch die in solchen Förderprogrammen geförderten Themen als eines von mehreren Indizien dafür zu nehmen, wohin sich eine Disziplin inhaltlich entwickelt. Wir haben hierzu drei einschlägige BMBF-Förderprogramme, die im Laufe der 2010er Jahre ausgeschrieben wurden, thematisch ausgewertet:⁵⁰

- „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ (2018–2022),
- „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte – AWIFF“ (2011–2016) sowie
- „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ (2011–2015).

Als Quellen wurden die Publikationen des BMBF zur jeweiligen Förderrichtlinie mit den einzelnen Projektbeschreibungen (Meta-QEB 2019; BMBF 2017b, 2017a) sowie die Websites der teilnehmenden Projektpartner und Hochschulen herangezogen.

In der Summe konnten 40 Projekte thematisch ausgewertet werden.⁵¹ In der Verschlagwortung waren, wie bei den Publikationen oben, bei der Mehrzahl der Projekte Mehrfachzuordnungen

⁵⁰ Verzichtet wurde auf die Auswertung von Förderprogrammen und Projekten, die nicht (primär) Forschung, sondern Entwicklungsprojekte adressierten oder Evaluationen darstellten, bspw. Projekte von Stiftungen oder Programmen des BMFSFJ. Beispielsweise können sich Kitas für Qualifizierungsmaßnahmen ihres Fachpersonals in der Förderrichtlinie des Bundesprogramms „Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher“ des BMFSFJ bewerben ([https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium/ausschreibungen-foerderung/foerderrichtlinien/fachkraefteoffensive-erzieherinnen-und-erzieher/137694](https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium/ausschreibungen-foerderung/foerderrichtlinien/fachkraefteoffensive-erzieherinnen-und-erzieher/foerderrichtlinie-des-bundesprogramms-fachkraefteoffensive-erzieherinnen-und-erzieher/137694), 1.2.2021).

⁵¹ Das Projekt „Metavorhaben: Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit (Meta-QEB)“ aus der Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ bleibt ohne Zuordnung. Angesiedelt am DJI, hat es zum Ziel, über die gesamte Förderlaufzeit alle beteiligten Projekte der Förderlinie zu vernetzen und zu unterstützen sowie die Bedingungen gelingenden Wissenstransfers der projektübergreifenden Ansätze und Erkenntnisse in Praxis, Aus- und Fortbildung, Politik und Gesellschaft zu erforschen.

vorzunehmen. So wurden 23 Projekte je zwei Themen, vier Projekte je drei Themenbereichen und 13 Projekte einfach zugeordnet. Insgesamt ergaben sich 71 Schlagwortzuweisungen. Es handelt sich um folgende Förderprogramme und Projekte:

BMBF-Förderlinie Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit (2018–2022):

1. Betz, Tanja & Bollig, Sabine: Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (PARTNER)
2. Cloos, Peter & Truschkat, Inga: Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum (KitaNet)
3. Fuchs-Rechlin, Kirsten & Meiner-Teubner, Christiane: Träger und ihre Kitas – Träger-Einrichtung-Kooperationen im Spannungsfeld zwischen Steuerung und Unterstützung (TrEiKo)
4. Lengyel, Drorit & Montanari, Elke: Sprachbildungsprofis in mehrsprachigen Kitas (SprabiPIKs)
5. Mierenforff, Johanna & Högbe, Nina: Segregation und Trägerschaft (SET)
6. Perren, Sonja: Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung durch eine web-medierte Weiterbildung zur unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in heterogenen Kleinkindgruppen (iQuaKi)
7. Riedel, Birgit: Eine neue Generation von Kita-Trägern als Herausforderung für Qualität und Qualitätsentwicklung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung (GEN-T)
8. Smidt, Wilfried & Schmidt, Thilo: Leitungsqualität in Kindertageseinrichtungen (LeiKi)
9. Stieve, Claus & Stenger, Ursula: RaumQualitäten – Eine Topographie des pädagogischen Raums in Kindertageseinrichtungen
10. Thole, Werner & Gramelt, Katja: Kinder als ‚Stakeholder‘ in Kindertageseinrichtungen (KiStE)

BMBF-Förderlinie Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte – AWIFF (2011–2016):

11. Beudels, Wolfgang & Fischer, Klaus & Jasmund, Christina & Krus, Astrid & Kuhlenkamp, Stefanie: Bewegung in der frühen Kindheit (BiK) – Fachanalyse und Konzeptionalisierung der Aus- und Weiterbildungsprofile
12. Buhl, Monika & Tippelt, Rudolf: Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte (KoprofF)
13. Cloos, Peter: Frühpädagogische Reflexivität und beruflicher Habitus in multiprofessionellen Teams
14. Erhardt, Angelika & May, Michael & Schmidt, Michael: Die Rolle von Fachberatung im System der Entwicklung von Qualität in der frühen Bildung
15. Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Nentwig-Gesemann, Iris: Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in unterschiedlichen frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungsstrukturen
16. Fuchs-Rechlin, Kirsten & Kammermeyer, Gabriele & Roux, Susanna & Züchner, Ivo: Übergang von fachschul- und hochschul- ausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt (ÜFA)
17. Knauer, Raingard & Bartosch, Ulrich: Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie
18. König, Anke & Hoffmann, Hilmar: „Tun – unterstützen – fördern?“ (TUF) Eine multiperspektivische Untersuchung zu Tätigkeiten von Personal in Tageseinrichtungen für Kinder im Kontext von Weiterbildungsbedarfen
19. Kucharz, Diemut & Mackowiak, Katja & Dieck, Margarethe & Rathgeb-Schnierer, Elisabeth & Zirol, Sergio & Kauertz, Alexander: Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich (PRIMEL)
20. Leiprecht, Rudolf & Brokmann-Nooren, Christiane: Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe

21. Neuß, Norbert: Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen BA-Studiengängen für KindheitspädagogInnen (OpThis)
22. Rabe-Kleberg, Ursula: Kindergarten und Kinderschutz (KiDS) – Zu Wirkungen der beruflichen Weiterbildung von ErzieherInnen zu Fachkräften für Kinderschutz: erworbene berufliche Kompetenzen und Realisierungschancen in Tageseinrichtungen für Kinder
23. Schreyer, Inge: Qualität der Arbeitsverhältnisse und Arbeitsbedingungen frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland (Arbeitsplatz und Qualität in Kitas – AQUA)
24. Schröer, Wolfgang: Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine organisationstheoretische Untersuchung zu Entwicklungsverläufen und Pfadabhängigkeiten (DAFF)
25. Stöbe-Blossey, Sybille & Altermann, André: Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte – Zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung (AKIPÄD)
26. Thole, Werner & Reißmann, Michaela: Wissensbasierte Deutungs- und Handlungskompetenzen von pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen (Wissen in Kitas, WiKi)

BMBF-Förderlinie Kooperation von Elementar- und Primarbereich (2011–2015):

27. Althans, Birgit: Erwartungen, Praktiken und Rituale – Explorationen des Übergangs zwischen Elementar- und Primarbereich
28. Andresen, Sabine & Kutscher, Nadja: Schulfähigkeit und Befähigung: Die Sichtweisen der Akteure. Ethnographische Studie zur Verhandlung von Schulfähigkeit zwischen verschiedenen Akteuren in der Übergangsphase
29. Carle, Ursula & Bönig, Dagmar & Levin, Anne & Wittmann, Gerald: Anschlussfähigkeit der mathematikdidaktischen Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen als Bedingung der Vernetzung von Elementar- und Primarbereich – eine repräsentative Studie in zwei Bundesländern (AnschlussM)
30. Geiling, Ute & Liebers, Katrin: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition – ein verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht (ILEA T)
31. Großhoff, Gunther: Partizipation von Familien bei verschiedenen Formen des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich und ihre Folgen für die Bildungsorientierungen der Eltern
32. Hanke, Petra: Formen und Niveaus der Kooperation von Kita und Grundschule und deren Wirkungen auf Erzieher/innen, Grundschullehrkräfte, Eltern und Kinder (Teilbereich I von WirKt)
33. Kaiser, Astrid: Das Miteinander lernen: Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse
34. Kammermeyer, Gabriele & Roux, Susanna: Förderung von Schriftspracherwerb und Mathematik in Kindergarten und Grundschule mit dem Pyramide-Ansatz
35. Kammermeyer, Gabriele & Roux, Susanna: Entwicklung und Erprobung eines Bildungsdokumentationssystems in Anlehnung an das Work Sampling System (1. Förderphase) Weiterentwicklung und empirische Erprobung des Bildungsdokumentationssystems BiDoS (2. Förderphase)
36. Lutz, Ronald & Reißmann, Michaela, Schulze, Heike: Den Übergang von der Kita zur Grundschule gemeinsam gestalten – eine Thüringer Bestandsaufnahme (1. Förderphase); Ressourcenorientierte Bildungsdokumentation im Übergang von Kindertageseinrichtungen in die Grundschule. Portfolios als Bindeglied zwischen den Institutionen? (2. Förderphase)

- | | |
|--|---|
| <p>37. Nagel, Bernhard & Griebel, Wilfried: Übergang zur Schule: Eltern eines Schulkindes und die wahrgenommene Unterstützung in der Kooperation mit Kindertageseinrichtung und Schule</p> <p>38. Neuß, Norbert: Vernetzung von Elementar- und Primarbereich. Bestandsaufnahme und Beispielprojekte zur Vernetzung von Elementar- und Primarbereich in den Qualifikationswegen von</p> | <p>ErzieherInnen, LehrerInnen und KindheitspädagogInnen (VEI-Pri)</p> <p>39. Schulz, Petra & Grimm, Angela: cammino – Mehrsprachigkeit am Übergang zwischen Kita und Grundschule</p> <p>40. Urban, Michael & Cloos, Peter & Schulz, Marc & Werning, Rudolf: Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings – Potenziale zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule</p> |
|--|---|

Übersicht 66: Themenprofil kindheitspädagogische Forschungsprojekte der BMBF-Förderprogramme

Themengruppe		Themen: Anzahl der Projekte (Nr. der Projekttitle aus vorstehender Liste)			
Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte	Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote		Migration (konzeptionell): 1 (5**)		
			Inklusion (konzeptionell): 1 (5**)		
	grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung		Wirkungen von Einrichtungsqualitäten: 1 (3*)		
			Kita-Leitung: 1 (8)		
Fachpersonal	Ausbildung	Fachschule:	Vergleich Fachschule – Hochschule: 5 (11*, 16*, 24*, 15*, 38*)		
		Hochschule: 2 (21, 25*)			
	Professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen: 5 (17*, 18*, 19*, 26, 29**)		Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung: 4 (13, 16*, 23, 25*)		
	Interaktionsqualitäten: 1 (6*)		Weiterbildung: 6 (6*, 11*, 12, 15*, 18* 22*)		
Geschlecht und Diversity: 2 (20, 24*)					
Kindbezogene Themen	Altersgruppen	0–U3: 2 (6, 7)	3–6	0–6: 24 (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)	3–12: 14 (27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40)
	Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung	Motorik		Naturerleben	
		freies Spiel		Raum und Raumeignung: 1 (9)	
		Sprachentwicklung/Literalität: 2 (4*, 39**)		Naturwissenschaften	
		Musik		Digitalisierung	
		Zeichnen, kreatives Gestalten		allgemeine/übergreifende: 2 (19*, 33*)	
	Sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung		Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion: 1 (22*)		
	Übergang Elementar- in Primarbereich: 14 (27, 28*, 29**, 30*, 31*, 32*, 33*, 34*, 35*, 36*, 37**, 38*, 39**, 40*)		Kinder mit Migrationshintergrund: 3 (4*, 37**, 39**)		
	Geschlecht (kinderbezogen)		Sexueller Missbrauch, Prävention		
	Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen: 4 (1*, 28*, 31*, 37**)				
spezifische Bildungsanliegen	Gesundheitsbildung		Bildung für nachhaltige Entwicklung		
	Demokratiebildung und Partizipation: 2 (10, 17*)				

* Projekt wurde zwei Themen zugeordnet. ** Projekt wurde drei Themen zugeordnet. Schlagworte ohne Angaben: keine Treffer

9.4. Gesamtauswertung

Im WIFF-Report ist eine zusammenfassende Tabelle der Auswertung aller herangezogenen Quellenarten abgebildet und wird die Methodik der Bewertung mitgeteilt (vgl. Hechler/Hykel/Pasternack 2021: 4.4). Die nachfolgende Übersicht 67 dokumentiert die Daten, welche der dort abgebildeten Zusammenfassung zugrundeliegen. Die Gesamtbewertung in der letzten Spalte ist aus der Auswertung im WIFF-Report übernommen.

Übersicht 67: Themen des kindheitspädagogischen Forschungs- und Publikationsgeschehens

Themen	Zeitschriften/Reihen				Selbstständige Arbeiten				Gesamtbewertung Themenpräsenz	
	1: Zeitschrift „Frühe Bildung“ 2011–2019 2: Kindheitspädagogik in ZfE und ZfP 2011–2019 3: FalKi 2018–2020 4: Buchreihe FiF 2008–2020				5: Dissertationen 2015–2019 6: Monografien 2015–2019 7: Graue Literatur 2015–2019 8: BMBF-Forschungsförderprogramme 2011–2018					
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Anzahl der berücksichtigten Titel bzw. Projekte	140	43	16	134	137	118	48	40		
Gesamtzahl der Schlagwortzuweisungen	352	69	29	166	370	130	79	71		
Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte										
Nutzung institutioneller Bildungs- und Erziehungsangebote	1				2	1	2		marginalisiert	
grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung	2	3		2	5	1	3		auch vertreten	
kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte	14	1	3	4	21	5	2	2	intensiv	
Bildungsdokumentation, Lerngeschichten	4	1	1	8	2	5		5	auch vertreten	
Migration (konzeptionell)	3				5	2	1	1	auch vertreten	
Inklusion (konzeptionell)	6			12	9		3	1	auch vertreten	
Wirkungen von Einrichtungsqualitäten	20	1				1	3	1	auch vertreten	
Kita-Leitung		2		3	2	1		1	auch vertreten	
Kindertagespflege	2	2		2	1	1			marginalisiert	
Einrichtungsträger						1	1	3	marginalisiert	
Kita im Sozialraum	2			2	3	2	3	2	auch vertreten	
Schulsozialarbeit in kindheitspädagogischer Perspektive						1			marginalisiert	
Fachpersonal										
Ausbildung	Fachschule	8	1			1	1	3		auch vertreten
	Hochschule	11	2			1	3	2	2	auch vertreten
	Vergleich Fachschule – Hochschule	7	1		2	2		3	5	auch vertreten
Weiterbildung	10	2		1	11	3	4	6	intensiv	
Professionelles Handeln, pädagog. Orientierungen und Einstellungen	16	3	2	27	34	4		5	sehr intensiv	
Interaktionsqualitäten	26	1	2	20	11	7	3	1	intensiv	
Geschlecht und Diversity	1		1		11	1		2	marginalisiert	
Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung	9			8	6	1	7	4	intensiv	

Themen		Zeitschriften/Reihen				Selbstständige Arbeiten				Gesamt- bewertung Themenpräsenz
		1: Zeitschrift „Frühe Bildung“ 2011–2019				5: Dissertationen 2015–2019				
		2: Kindheitspädagogik in ZfE und ZfP 2011–2019				6: Monografien 2015–2019				
		3: FalKi 2018–2020				7: Graue Literatur 2015–2019				
		4: Buchreihe FiF 2008–2020				8: BMBF-Forschungsförder- programme 2011–2018				
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Kindbezogene Themen										
Alters- gruppen	0–U3	13	5	1		9	10	3	2	intensiv
	3–6	32	6	2		5	5	1		intensiv
	0–6	5		8		94	5	2	24	intensiv
	3–12	16	5	5		29	2	5	14	sehr intensiv
Kindli- che Fä- higkeits- und Fer- tigkeits- entwick- lung	Motorik	4			2	3	3			auch vertreten
	freies Spiel	7	1				4			marginalisiert
	Sprachentwicklung/ Literalität	40	5		13	27	10	3	2	sehr intensiv
	Musik	6				1	2			marginalisiert
	Zeichnen, kreatives Gestalten	2				2	3			marginalisiert
	numerische Kompetenzen	18	1		3	10	2		1	auch vertreten
	Raum und Raumeignung	1	1		10			1	1	marginalisiert
	Naturerleben				1	1	3			marginalisiert
	Naturwissenschaften	4	2		10	1	1	2		auch vertreten
	Digitalisierung	3				1		1		marginalisiert
allgemeine/übergreifende	10	4	2	8	12	3	1	2	intensiv	
Sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung		8			2	3		2		auch vertreten
Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion		10	1	1	6	5	6	6	1	intensiv
Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen		10	4		3	17	8	5	4	intensiv
Übergang Elementar- in Primarbereich		16	4	1	6	15	4	3	14	intensiv
Geschlecht (kinderbezogen)		3	2		1	1	5			auch vertreten
Kinder mit Migrationshintergrund		24	7		6	3	9	1	3	intensiv
Sexueller Missbrauch, Prävention			1							marginalisiert
spezifische Bildungs- anliegen	Gesundheitsbildung				1	1	2			marginalisiert
	Demokratiebildung und Partizipation	4			3	2	1	2	2	auch vertreten
	Bildung für nachhaltige Entwicklung					1	1	1		marginalisiert

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Datenblatt wissenschaftliche Kindheitspädagogik	8
Übersicht 2:	Disziplinäre Eigenschaften der Kindheitspädagogik	12
Übersicht 3:	Ähnlichkeiten der frühpädagogischen Forschung 1965ff. und heute	22
Übersicht 4:	Verhältnis zwischen qualitativem und quantitativem Forschungsdesign in Publikationen zu empirischer Forschung der Kindheitspädagogik	25
Übersicht 5:	Merkmalausprägungen der Beiträge in der „Frühen Bildung“ 2011–2019.....	25
Übersicht 6:	Zeitschrift „Frühe Bildung“ 2011–2019: Ausgewählte Merkmale der kindheitspädagogischen Artikel.....	26
Übersicht 7:	Fragebogen der Online-Befragung der Professor.innen in kindheitspädagogischen Studiengängen	30
Übersicht 8:	Fragebogen der Online-Befragung der kindheitspädagogisch Promovierenden	33
Übersicht 9:	Leitfaden für die Experteninterviews	36
Übersicht 10:	Hochschulträgerschaften der kindheitspädagogischen Bachelor- und Master-Studiengänge 2020.....	39
Übersicht 11:	Studienplatzkapazität der Master-Angebote nach Typen	41
Übersicht 12:	Inhaltliche Ausrichtung der Master-Angebote fachlich benachbarter Studiengänge vor Ort	42
Übersicht 13:	Ausrichtung fachlich benachbarter Master-Studiengänge an derselben Hochschule.....	42
Übersicht 14:	Kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge und Anschlussmöglichkeiten vor Ort.....	43
Übersicht 15:	Master-Angebote nach Zulassungskriterium Nachweis bestimmter Inhalte aus dem Bachelor.....	48
Übersicht 16:	Master-Angebote nach Zulassungskriterium Berufserfahrung	48
Übersicht 17:	Detailauswertung der Master-Angebote nach Zulassungsvoraussetzungen	49
Übersicht 18:	Kindheitspädagogische Masterprogramme: Allgemeine Merkmale sowie vor- und nachgelagerte Strukturen.....	51
Übersicht 19:	Master-Angebote nach Hochschultypen und inhaltlicher Ausrichtung.....	53
Übersicht 20:	Vergleich Kategoriebezeichnungen Grunert/Ludwig/Hüfner (2020: 31–39) und eigene Bezeichnungen...	54
Übersicht 21:	Gewichtung Grundlagenwissen der Quellendisziplinen gemäß Anteil CP an Gesamt-CP	55
Übersicht 22:	Theorieorientierte Curriculumsanteile in den Master-Programmen gemäß expliziter Lehrveranstaltungen zu Quellendisziplinen	55
Übersicht 23:	Gewichtung der Lehre von Forschungsmethoden im Studium gemäß Anteil CP an Gesamt-CP.....	57
Übersicht 24:	Gewichtung Lehr-/Praxisforschungsprojekt gemäß Anteil CP an Gesamt-CP	57
Übersicht 25:	Gewichtung des Studienanteils berufsfeldbezogenes Wissen gemäß Anteil CP an Gesamt-CP.....	58
Übersicht 26:	Gewichtung Praktikum gemäß Anteil Credit Points an Gesamt-CP.....	58
Übersicht 27:	Fachliche Ausrichtung und Praktikumsregularien der Master-Programme	59
Übersicht 28:	Gewichtung der Master-Arbeit im Studium gemäß Anteil Credit Points an Gesamt-CP.....	60
Übersicht 29:	Detailauswertung der Master-Programme nach Studieninhalte	61
Übersicht 30:	Nennung grundlegender Forschungsmethoden in Modul-/Seminarbeschreibungen.....	63
Übersicht 31:	Selbstaussagen zur Ausrichtung des Master-Programms	63
Übersicht 32:	Einsatzorte für das studienintegrierte Praktikum im Master	64
Übersicht 33:	Kategorien für die Bewertung der Forschungsorientierung: Auswertungsschema.....	64
Übersicht 34:	Detailauswertung Forschungsorientierung der 20 Master-Programme	65
Übersicht 35:	Promovierende nach Hochschularten, Art der Promotion und Immatrikulationsstatus 2019.....	69
Übersicht 36:	Promotionsregelungen für HAW-Absolvent.innen nach Ländern	70
Übersicht 37:	Promotionsstrukturen in der Sozialen Arbeit.....	71
Übersicht 38:	Außerhochschulische Forschungseinrichtungen	74
Übersicht 39:	Überregionale hochschulübergreifende und nebenhochschulische Vernetzungen.....	75
Übersicht 40:	Dynamik der Mitgliederentwicklung der PdfK-Kommission der DGfE.....	76
Übersicht 41:	Hochschulübergreifende regionale Forschungs- und Vernetzungsstrukturen	76
Übersicht 42:	Strukturen innerhalb einzelner Hochschulen.....	76
Übersicht 43:	Überregionale Vernetzungsstrukturen im Kontaktbereich von Wissenschaft und Berufspraxis	77
Übersicht 44:	Regionale Vernetzungsstrukturen im Kontaktbereich von Wissenschaft und Berufspraxis.....	78
Übersicht 45:	DFG-Datenbank – Förderprojekte „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“	79
Übersicht 46:	bildungserver-Datenbank – Förderprojekte „Kindheitspädagogik“	79
Übersicht 47:	Thematische Schlagwortliste.....	81
Übersicht 48:	Häufigkeitsverteilung der Themengruppen in der „Frühen Bildung“ 2011–2019.....	82

Übersicht 49:	Themengruppe „Rahmenbedingungen und Praxiskonzepte“ – Schlagwortzuweisungen.....	83
Übersicht 50:	Thematisierung von Ausbildung und Studium in Artikeln der „Frühen Bildung“ 2011–2019	84
Übersicht 51:	Häufigkeitsverteilung der Schlagwörter zur Themengruppe „Fachpersonal“ – Artikel in der „Frühen Bildung“ 2011–2019	85
Übersicht 52:	Themengruppe „Fachpersonal“ in der Zeitschrift „Frühe Bildung“ 2011–2019.....	85
Übersicht 53:	Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitentwicklung in der „Frühen Bildung“ 2011–2019	89
Übersicht 54:	Kindbezogene Themen: „Weitere Themen“ und „Spezifische Bildungsanliegen“ in der „Frühen Bildung“	92
Übersicht 55:	Themenprofil Falki 2018–2020	95
Übersicht 56:	Themenprofil der „Forschung in der Frühpädagogik“ (2008–2020).....	99
Übersicht 57:	Frühpädagogische Aufsatzthemen in der „Zeitschrift für Pädagogik“ 1960 bis 2014	100
Übersicht 58:	Anzahl der Artikel zu frühkindlicher Bildung in ZfP und ZfE 2005–2019	101
Übersicht 59:	Intensität der Behandlung kindheitspädagogischer Themen in ZfE und ZfP 2011–2019	103
Übersicht 60:	In ZfE und ZfP 2011–2019 nicht oder marginal vertretene kindheitspädagogische Themen.....	103
Übersicht 61:	Themenprofil der kindheitspädagogischen Dissertationen 2015–2019.....	108
Übersicht 62:	Monografische Veröffentlichungen zur Frühen Bildung 2015–2019	109
Übersicht 63:	Themenintensitäten in kindheitspädagogischen Monografien 2015–2019	112
Übersicht 64:	Nicht oder marginal in Monografien behandelte Themen.....	112
Übersicht 65:	Themenprofil der kindheitspädagogischen grauen Literatur 2015–2019	114
Übersicht 66:	Themenprofil kindheitspädagogische Forschungsprojekte der BMBF-Förderprogramme	117
Übersicht 67:	Themen des kindheitspädagogischen Forschungs- und Publikationsgeschehens.....	118

Literatur

- Anders, Yvonne/Hans Günther Roßbach (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland, in: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, Springer VS, Wiesbaden, S. 183–195.
- BayHG (2006): Bayerisches Hochschulgesetz vom 23. Mai 2006, zuletzt geändert am 24. Juli 2020, auch unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG?AspxAutoDetectCookieSupport=1> (3.12.2020).
- BbgHG (2014): Brandenburgisches Hochschulgesetz vom 28. April 2014, zuletzt geändert am 23.9.2020, auch unter <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbghg> (3.12.2020).
- BerIHG (2011): Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin in der Fassung vom 26. Juli 2011, zuletzt geändert am 12.10.2020, auch unter <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true> (3.12.2020).
- Berth, Felix (2015): Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2015, S. 546–564.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2017a): *Profis für die Kita. Ergebnisse und Impulse der Forschung zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften*, Berlin.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2017b): *Von der Kita zur Grundschule. Impulse für das Gelingen des Übergangs*, Berlin.
- BreHG (2016): Bremisches Hochschulgesetz vom 25.3.2016, zuletzt geändert am 20.10.2020, auch unter https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.74488.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (3.12.2020).
- BuWin, Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2017): *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, auch unter <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2017.pdf> (19.11.2020).
- BWHG (2005): Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg vom 1. Januar 2005, zuletzt geändert am 24. Juni 2020, auch unter <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (3.12.2020).
- Cloos, Peter (2020): Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld, in: Peter Cloos/Barbara Lochner/Holger Schoneville (Hg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*, 1. Auflage 2020, Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, S. 159–170.
- Cortina, Kai S./Renate Martini (2016): *Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2015*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2016, S. 571–617.
- Cortina, Kai S./Renate Martini (2017): *Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2016*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2017, S. 492–540.
- Cortina, Kai S./Renate Martini (2018): *Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2017*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2018, S. 533–580.
- Cortina, Kai S./Renate Martini (2019): *Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2018*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2019, S. 627–667.
- Cortina, Kai S./Renate Martini (2020): *Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2019*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2020, S. 564–610.
- De Vogel, Susanne (2020): *Individuelle und strukturierte Formen der Promotion. Zugang, Lernumweltbedingungen und beruflicher Übergang*, Springer VS, Wiesbaden.
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008): *Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit*, in: dies. (Hg.), *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, Opladen/Farmington Hills, S. 57–64.
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008a): *Kerncurriculum für nicht-konsekutive Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit*, in: dies. (Hg.), *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, Opladen/Farmington Hills, S. 89–96.
- DGSA FG Promotionsförderung, Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit, Fachgruppe Promotionsförderung (2020): *Übersicht: Hilfen für Promotionen nach FH-Abschluss*, URL https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Fachgruppen/Promotionsfoerderung/infoblatt_prom_rundmail_2020.pdf.
- Ehlert, Gudrun/Silke Birgitta Gahleitner/Michaela Köttig/Stefanie Sauer/Gerhard Riemann/Rudolf Schmitt/Bettina Völter (Hg.) (2017): *Forschen und Promovieren in der Sozialen Arbeit*, Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto.
- FKB, Autorengruppe *Fachkräftebarometer* (2019): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, München.
- Fuchs, Peter (2007): *Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft*, in: Volker Kraft (Hg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 69–82.
- Fuchs, Thorsten (2015): *Pädagogik als Disziplin: Philosophisch, empirisch, beides oder gar nichts? Beobachtungen zur Konstitution der Pädagogik am Ausgang und in Fortführung der "realistischen Wendung"*, in: Edith Glaser/Edwin Keiner (Hg.), *Unschärfe Grenzen - eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 71–85.

- Gahleitner, Silke Birgitta/Björn Kraus/Rudolf Schmitt (Hg.) (2012): Über Soziale Arbeit und über Soziale Arbeit hinaus. Ein Blick auf zwei Jahrzehnte Wissenschaftsentwicklung, Forschung und Promotionsförderung, Jacobs Verlag, Lage.
- Gerecht, Marius/Heinz-Hermann Krüger/Markus Sauerwein/Johanna Schultheiß (2020): Personal, in: Hermann Josef Abs/Harm Kuper/Renate Martini (Hg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2020, Verlag Barbara Budrich, Leverkusen, S. 117–147.
- Gillessen, Jens/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.) (2013): Berufsfelder im Prozes-si-analisierungs-prozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken, In-stitut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg 2013. Online unter www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_2/dhs_2013_1.pdf (24.4.2021).
- Grunert, Cathleen (2012): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2012, S. 573–596. DOI: 10.1007/s11618-012-0282-z.
- Grunert, Cathleen/Katja Ludwig/Kilian Hufner (2020): Studiengänge und Standorte im Hauptfach, in: Hermann Josef Abs/Harm Kuper/Renate Martini (Hg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2020, Verlag Barbara Budrich, Leverkusen, S. 21–50.
- Hechler, Daniel/Theresa Hykel/Peer Pasternack (2021): Disziplinenentwicklung der Kindheitspädagogik, Deutsches Jugendinstitut, München.
- Helm, Jutta (2015): Die Kindheitspädagogik an Deutschen Hochschulen. Eine Empirische Studie zur Akademisierung einer Pädagogischen Profession, Budrich UniPress, Opladen/Berlin/Toronto.
- HessHG (2009): Hessisches Hochschulgesetz vom 14. Dezember 2009, zuletzt geändert am 24.6.2020, auch unter <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-HSchulGHE2010rahmen> (3.12.2020).
- HmbHG (2001): Hamburgisches Hochschulgesetz vom 18. Juli 2001, zuletzt geändert am 26.6.2020, auch unter <http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGHARahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr> (3.12.2020).
- HSG LSA (2010): Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2010, zuletzt geändert am 2.7.2020, auch unter <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bsst/document/jlr-HSchulGST2010rahmen> (3.12.2020).
- Jaksztat, Steffen/Nora Preßler/Kolja Briedis (2012): Promotionen im Fokus. Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich, Hannover.
- Keil, Johannes/Peer Pasternack (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik, Institut für Hochschulforschung, Halle-Wittenberg. Online unter www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf (24.4.2021).
- Keil, Johannes/Peer Pasternack (2011a): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick, unt. Mitarb. v. Yvonne Anders, Andrea Binder, Hans Gängler, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Anne Levin, Manfred Müller-Neuendorf, Iris Nentwig-Gesemann, Monika Pfaller-Rott, Volker Pudzich, Simone Stelzmüller und Matthias Tuffentsammer, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart 2011. Online unter https://www.bvkt.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf (24.4.2021).
- Keil, Johannes/Peer Pasternack/Nurdin Thielemann (2012): Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg. Online unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2012.pdf (24.4.2021).
- Keiner, Edwin (2015): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Begriffe und funktionale Kontexte, in: Edith Glaser/Edwin Keiner (Hg.), Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 13–34.
- König, Anke (2013): Frühe Bildung als Thema der Bildungsforschung. Entwicklung und Perspektiven, in: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit (Hg.), Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog, Beltz Juventa, Weinheim, S. 228–239.
- König, Eckard/Peter Zedler (1983): Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, Schwann, Düsseldorf.
- König, Karsten/Peer Pasternack (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg. Online unter <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=149> (24.4.2021).
- Kraft, Volker (2012): Wozu noch Allgemeine Pädagogik?, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/2012, S. 285–301.
- Krüger, Heinz-Hermann (2004): Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen, in: Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Budrich, Opladen, S. 321–336.
- Krüger, Heinz-Hermann (2019): Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin, Barbara Budrich, Opladen/Toronto.
- Leopoldina, Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina/acatech, acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.) (2014): Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven, Halle (Saale), München, Mainz, auch unter http://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2014_Stellungnahme_Sozialisation_web.pdf (7.12.2020).

- Lettkemann, Eric (2016): *Stabile Interdisziplinarität. Eine Biografie der Elektronenmikroskopie aus historisch-soziologischer Perspektive*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- Ludwig, Katja (2019): „Es war ein Ringen“ – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2/2019, S. 461–479. DOI: 10.1007/s11618-018-0845-8.
- Macke, Gerd (1994): *Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen?*, in: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, Juventa Verlag, Weinheim, München, S. 49–68.
- Meta-QEB, Metavorhaben: „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ (Hg.) (2019), DJI e.V., München.
- Mischo, Christoph/Klaus Fröhlich-Gildhoff (2011): *Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung*, in: *Frühe Bildung* 0/2011, S. 4–12, auch unter <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000001> (7.12.2020).
- MVHG (2011): *Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Januar 2011, zuletzt geändert am 28.9.2020*, auch unter <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGMV2011rahmen> (3.12.2020).
- NHG (2007): *Niedersächsisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 26. Februar 2007, zuletzt geändert am 11.9.2019*, auch unter <http://www.schule.de/22210/nhg.htm> (3.12.2020).
- NRWHG (2014): *Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 16. September 2014, zuletzt geändert am 1.12.2020*, auch unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=221&bes_id=28364&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=Hochschulgesetz#det0 (3.12.2020).
- Pasternack, Peer (2015): *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*. Unter Mitarbeit von Jens Gillissen, Daniel Hechler, Johannes Keil, Karsten König, Arne Schildberg, Christoph Schubert, Viola Strittmatter und Nurdin Thielemann, AVA-Akademische Verlagsanstalt, Leipzig
- Pasternack, Peer/Arne Schildberg (2005): *Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung*, in: Peer Pasternack/Arne Schildberg/Ursula Rabe-Kleberg/Kathrin Bock-Famulla/Franziska Larrá, *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich*, Hrsg. von der Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 9–133.
- Pasternack, Peer/Henning Schulze (2010): *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg 2010*. Online unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf (24.4.2021).
- Pasternack, Peer/Johannes Keil (2013): *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg. Online unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen3.pdf> (24.4.2021).
- Pasternack, Peer/Viola Strittmatter (2013): *Hochschul- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik: Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher*, in: Peter Cloos/Sylvia Oehlmann/Maren Hundertmark (Hg.), *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung*, Springer VS, Wiesbaden 2013, S. 127–153.
- Prondczynsky, Andreas von (2002): *Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin*, in: Lothar Wigger/Rachel Monika Herweg (Hg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, Leske + Budrich, Opladen, S. 221–230.
- Rauschenbach, Thomas (2020): *Sekundäre Disziplinbildung. Zur Entwicklungsdynamik der Sozialen Arbeit als Wissenschaft*, in: *die hochschule* 2/2020, S. 15–31.
- RPHG (2020): *Hochschulgesetz vom 23. September 2020, zuletzt geändert am 15.10.2020*, auch unter <http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+RP&psml=bsrlpprod.psm1> (3.12.2020).
- SächsHG (2013): *Sächsisches Hochschulfreiheitsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Januar 2013, zuletzt geändert am 5.4.2019*, auch unter https://www.recht.sachsen.de/vorschrift/10562?redirect_succeesor_allowed=1 (3.12.2020).
- Scharlau, Ingrid/Ludwig Huber (2019): *Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie*, in: *die hochschullehre* 2019, S. 315–354, auch unter http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2019_Scharlau_Huber_Fachkulturen.pdf (16.4.2020).
- Schimank, Uwe (2007): *Die Governance-Perspektive. Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen*, in: Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeier und Jochen Wissinger (Hg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden, S. 231–260.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Margaretha Müller (2020): *Forschung und Publikationskulturen*, in: Hermann Josef Abs/Harm Kuper/Renate Martini (Hg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*, Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin/Toronto, S. 147–170.
- SHHG (2016): *Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein in der Fassung vom 5. Februar 2016, zuletzt geändert am 1.9.2020*, auch unter <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+SH&psml=bssshoprod.psm1&max=true&aiz=true> (3.12.2020).
- SHSG (2016): *Saarländisches Hochschulgesetz vom 30. November 2016, zuletzt geändert am 10.4.2019*, auch unter <https://recht.saarland.de/bssl/document/jlr-HSchulGSLrahmen> (3.12.2020).

- StatBa, Statistisches Bundesamt (2020): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Fachserie 1 Reihe 1.3. Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011, Wiesbaden, auch unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Publikationen/Downloads-Bevoelkerungsstand/bevoelkerungsfortschreibung-2010130187004.pdf?__blob=publicationFile (19.11.2020).
- StatBa, Statistisches Bundesamt (2020): Bildung und Kultur. Statistik der Promovierenden, Tabellenband, Wiesbaden, auch unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/promovierendenstatistik-5213501197004.pdf;jsessionid=386BC11A8C4D77E14118559C50275376.internet8712?__blob=publicationFile (19.11.2020).
- Stichweh, Rudolf (2013): Professionen und Disziplinen. Form der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften, in: Rudolf Stichweh (Hg.), *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, Transcript, Bielefeld, S. 247–293.
- Stichweh, Rudolf (2013a): Differenzierung der Wissenschaft, in: ders. (Hg.), *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, Transcript, Bielefeld, S. 15–45.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft, in: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, Juventa Verlag, Weinheim, München, S. 17–28.
- ThürHG (2018): Thüringer Hochschulgesetz vom 10. Mai 2018, zuletzt geändert am 18.12.2020, auch unter <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true> (3.12.2020).
- Tippelt, Rudolf (2002): Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem, in: Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach/Peter Vogel (Hg.), *Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden. Band 1: Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, s.l., S. 43–58.
- Trapp, Ernst Christian (1977 [1780]): *Versuch einer Pädagogik. Mit Trapps hallescher Antrittsvorlesung: Von der Notwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren*, Halle 1779, Schöningh, Paderborn.
- Whitley, Richard (2000): *The intellectual and social organization of the sciences*, Oxford University Press, Oxford.
- WiFF, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2019): *WiFF-Studiengangsmonitoring 2019*, München.
- WiFF, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2020a): *Studiengangsdatenbank*, München, URL <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/#logo> (6.11.2020).
- WiFF, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2020b): *WiFF-Studiengangsmonitoring 2020*, München.

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)

Institut

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) wurde 1996 gegründet. Es knüpfte an die Vorgängereinrichtung „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst“ an, die seit 1991 die ostdeutsche Hochschultransformation begleitet hatte. Als An-Institut ist HoF der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert und dort am Master-Studiengang Soziologie beteiligt. Direktor des Instituts ist Prof. Peer Pasternack.

Programm

Das HoF-Tätigkeitsprofil wird durch fünf Aspekte bestimmt:

■ HoF betreibt primär Hochschulforschung und ist, damit verknüpft, in Teilbereichen der Wissenschaftsforschung, Zeitgeschichte, Bildungs- und Regionalforschung tätig. Hochschulforschung ist keine Disziplin, sondern ein Forschungsfeld. Dieses wird mit öffentlichen Mitteln unterhalten, weil ein Handlungsfeld – das Hochschulwesen – aktiv zu gestalten ist: Um die Rationalität der entsprechenden Entscheidungsprozesse zu steigern, wird handlungsrelevantes Wissen benötigt. In diesem Sinne ist HoF bewusst im Feld zwischen Forschung und Anwendung tätig. Dabei setzt die Anwendung Forschung voraus – nicht umgekehrt.

■ Das Hochschulsystem bildet einerseits den Adapter zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem. Andererseits trägt es zur Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion der Gesellschaft bei. Mithin ist die Integration von vier Systemlogiken zu bewerkstelligen: gesellschaftlich unterstützte individuelle Selbstermächtigung (Bildung), wissensgeleitete Erzeugung von Deutungen, Erklärungen und daraus konstruierten Handlungsoptionen (Wissenschaft), sinngebundene Orientierung (Kultur) sowie ressourcengebundene Bedürfnisbefriedigung (Ökonomie). Die Hochschulforschung muss dies systematisch abbilden.

■ Daher ist Hochschulforschung ein fortwährendes interdisziplinäres Kopplungsmanöver. Sie empfängt ihre wesentlichen methodischen und theoretischen Anregungen aus der Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Systematisch ist sie zwischen den z.T. inhaltlich überlappenden Forschungsfeldern Bildungs- und Wissenschaftsforschung angesiedelt. Schnittstellen weist sie insbesondere zur Verwaltungs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaft auf, daneben aber auch zu vergleichbar interdisziplinär angelegten Bereichen wie der Schul- sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

■ Die Interdisziplinarität der Hochschulforschung macht eigene Nachwuchsentwicklung nötig. HoF stellt sich dieser Aufgabe, indem es Promotionsprojekte unterstützt. Alle Promovierenden am Institut sind zugleich in die Bearbeitung von Forschungsprojekten einbezogen, um auf diese Weise einen sukzessiven Einstieg in Methoden, theoretische Ansätze und Themen des Forschungsfeldes zu erlangen.

■ HoF ist das einzige Institut, welches in den ostdeutschen Bundesländern systematisch Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge. Seit 2006 sind diese in das Zentralthema „Raumbezüge der Hochschulentwicklung im demografischen Wandel“ eingeordnet.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Das Institut bearbeitet alle wesentlichen Themen der aktuellen Hochschulentwicklung:

■ Im Zentrum stehen Untersuchungen zu Raumbezügen der Hochschulentwicklung einschließlich Third Mission und Wissenschaftskommunikation.

■ Ebenso bearbeitet HoF Fragen der Hochschulorganisation und -governance, Qualitätsentwicklung an Hochschulen, des akademischen Personals, der Gleichstellung, der Hochschulbildung, Studienreform und Nachwuchsförderung sowie der Forschung an Hochschulen. Damit wird nahezu komplett das Spektrum der Hochschulentwicklung und -forschung abgedeckt.

■ Daneben ist HoF die einzige unter den deutschen Hochschulforschungseinrichtungen, die kontinuierlich auch zeithistorische Themen bearbeitet.

Publikationen

■ HoF publiziert die Zeitschrift „die hochschule. journal für wissenschaft und bildung“ und gibt beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag die Reihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ heraus. Forschungsreports werden in den „HoF-Arbeitsberichten“ veröffentlicht. Dem Wissenstransfer in die Anwendungskontexte der Hochschulentwicklung widmen sich die „HoF-Handreichungen“. Ferner informieren der Print-Newsletter „HoF-Berichterstatler“ zweimal im Jahr und der HoF-eMail-Newsletter dreimal jährlich über die Arbeit des Instituts. Ein Großteil der Publikationen steht auf der Website des Instituts zum Download zur Verfügung (<http://www.hof.uni-halle.de>).

Wissenschaftsinformation

HoF verfügt über einen Fachinformationsservice mit Spezialbibliothek und Informations- und Dokumentations-System zu Hochschule und Hochschulforschung (ids hochschule):

■ Die Bibliothek verfügt über ca. 60.000 Bände und etwa 180 Zeitschriften. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.

■ „ids hochschule“ macht – unter Beteiligung zahlreicher Partner aus Hochschulen, hochschulforschenden Einrichtungen und Fachinformationseinrichtungen – Forschungsergebnisse zur Hochschulentwicklung zugänglich (<http://ids.hof.uni-halle.de>).

Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg stand im Zusammenhang mit der Neubelebung des historischen Universitätsstandorts. 1502 war die Wittenberger Universität Leucorea, gegründet worden. Nach mehr als 300 Jahren wurde 1817 der Standort durch die Vereinigung mit der Universität in Halle aufgegeben. In Anknüpfung an die historische Leucorea ist 1994 eine gleichnamige Stiftung errichtet worden, in deren Räumlichkeiten HoF ansässig ist.

Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

Online-Fassungen unter

https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

115: Peer Pasternack: *Das fünfte Jahrfünft. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2016–2020*, 2021, 97 S.

114: Claudia Göbel / Justus Henke / Sylvi Mauermeister / Verena Plümpe: *Citizen Science jenseits von MINT. Bürgerforschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, unter Mitarbeit von Nicola Gabriel, 2020, 105 S.

113: Sascha Alexander Blasczyk / Peer Pasternack: *Input- und Leistungsdaten der Hochschulen in den ostdeutschen Flächenländern unter besonderer Berücksichtigung der Universitäten*, 2020, 69 S.

112: Andreas Beer / Justus Henke / Peer Pasternack: *Kommunikation organisieren. Die koordinierende Begleitung von Forschungsförderprogrammen, verhandelt an Beispielen aus der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung*, unter Mitarbeit von Jennifer Jacob und Steffen Zierold, 2019, 148 S.

111: Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Kooperationsplattformen: Situation und Potenziale in der Wissenschaft Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Carolin Seifert, 2019, 129 S.

110: Anke Burkhardt / Florian Harlandt / Jens-Heinrich Schäfer: *„Wie auf einem Basar“. Berufungsverhandlungen und Gender Pay Gap bei den Leistungsbezügen an Hochschulen in Niedersachsen*, unter Mitarbeit von Judit Anacker, Aaron Philipp, Sven Preußer, Philipp Rediger, 2019, 142 S.

109: Justus Henke / Norman Richter / Sebastian Schneider / Susen Seidel: *Disruption oder Evolution? Systemische Rahmenbedingungen der Digitalisierung in der Hochschulbildung*, 2019, 158 S.

108: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Lebensbegleitend: Konfessionell gebundene religiöse, politische und kulturelle Allgemeinbildungsaktivitäten incl. Medienarbeit in der DDR. Dokumentation der Einrichtungen, Bildungs- und Kommunikationsformen*, 2018, 143 S.

107: Anke Burkhardt / Florian Harlandt: *Dem Kulturwandel auf der Spur. Gleichstellung an Hochschulen in Sachsen. Im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst*, unter Mitarbeit von Zozan Dikkat und Charlotte Hansen, 2018, 124 S.

106: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Konfessionelle Fort- und Weiterbildungen für Beruf und nebenberufliche Tätigkeiten in der DDR. Dokumentation der Einrichtungen und Bildungsformen*, 2018, 107 S.

105: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Das kirchliche Berufsbildungswesen in der DDR*, 2018, 176 S.

104: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Konfessionelles Bildungswesen in der DDR: Elementarbereich, schulische und neben-schulische Bildung*, 2017, 104 S.

103: Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Peggy Trautwein / Steffen Zierold: *Ausleuchtung einer Blackbox. Die organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen*, 2017, 103 S.

102: Anke Burkhardt / Gunter Quaißer / Barbara Schnalzger / Christoph Schubert: *Förderlandschaft und Promotionsformen. Studie im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2017*, 2016, 103 S.

101: Peer Pasternack: *25 Jahre Wissenschaftspolitik in Sachsen-Anhalt: 1990–2015*, 2016, 92 S.

100: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid / Sebastian Schneider: *Third Mission Sachsen-Anhalt. Fallbeispiele OvGU Magdeburg und Hochschule Merseburg*, 2016, 92 S.

116: Peer Pasternack: *Konsolidierte Neuaufstellung. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2011–2015*, 124 S.

315: Peggy Trautwein: *Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Thomas Berg, Sabine Gabriel, Peer Pasternack, Annika Rathmann und Claudia Wendt, 44 S.

215: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*, 107 S.

115: Peggy Trautwein: *Heterogenität als Qualitäts herausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Jens Gillessen, Christoph Schubert, Peer Pasternack und Sebastian Bonk, 116 S.

513: Christin Fischer / Peer Pasternack / Henning Schulze / Steffen Zierold: *Soziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Dokumentation zum Zeitraum 1945 – 1991*, 56 S.

413: Gunter Quaißer / Anke Burkhardt: *Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung*, 89 S.

313: Jens Gillessen / Peer Pasternack: *Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt*, 124 S.

213: Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: *Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt*, 99 S.

113: Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt*, 77 S.

812: Justus Henke / Peer Pasternack: *Die An-Institutslandschaft in Sachsen-Anhalt*, 36 S.

712: Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: *Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität*, 177 S.

612: Karin Zimmermann: *Bericht zur Evaluation des „Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder“*, 53 S.

512: Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Ein Jahrzehnt Hochschule- und Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010), Erträge einer Meta-Analyse*, 91 S.

412: Peer Pasternack (Hg.): *Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)*, 135 S.

312: Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaißer: *Transfer steuern – Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.

212: Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: *Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme*, 50 S.

112: Steffen Zierold: *Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren*, 63 S.

711: Peer Pasternack / Henning Schulze: *Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR)*, 64 S.

611: Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung*, 64 S.

511: Peer Pasternack: *HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg*, 90 S.

- 4'11: Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes*, 79 S.
- 3'11: Anja Franz / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform*, 81 S.
- 2'11: Johannes Keil / Peer Pasternack: *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*, 139 S.
- 1'11: Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S.
- 4'10: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht*, 79 S.
- 3'10: Irene Lischka / Annika Rathmann / Robert D. Reisz: *Studierendenmobilität – ost- und westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen“*, 69 S.
- 2'10: Peer Pasternack / Henning Schulze: *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung*, 76 S.
- 1'10: Martin Winter / Yvonne Anger: *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie*, 310 S.
- 5'09: Robert Schuster: *Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens*, 70 S.
- 4'09: Manfred Stock unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König: *Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung*, 41 S.
- 3'09: Enrique Fernández Darras / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA – Struktur und Entwicklung*, 116 S.
- 2'09: Viola Herrmann / Martin Winter: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen*, 44 S.
- 1'09: Martin Winter: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*, 91 S.
- 5'08: Karsten König / Peer Pasternack: *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin*, 159 S.
- 4'08: Peer Pasternack / Roland Bloch / Daniel Hechler / Henning Schulze: *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern*, 137 S.
- 3'08: Teresa Falkenhagen: *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 123 S.
- 2'08: Heike Kahlert / Anke Burkhardt / Ramona Myrrhe: *Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven*, 120 S.
- 1'08: Peer Pasternack / Ursula Rabe-Kleberg: *Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme*, 81 S.
- 4'07: Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt*, 46 S.
- 3'07: Michael Hölscher / Peer Pasternack: *Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor*, 188 S.
- 2'07: Martin Winter: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*, 58 S.
- 1'07: Karsten König: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*, 116 S.
- 7'06: Anke Burkhardt / Karsten König / Peer Pasternack: *Fachgutachten zur Neufassung des Sächsischen Hochschulgesetzes (SächsHG) – Gesetzentwurf der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Sächsischen Landtag – unter den Aspekten der Autonomieregelung und Weiterentwicklung der partizipativen Binnenorganisation der Hochschule im Vergleich zu den Regelungen des bisherigen SächsHG*, 36 S.
- 6'06: Roland Bloch: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*, 64 S.
- 5'06: Rene Krempkow / Karsten König / Lea Ellwardt: *Studienequalität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006*, 79 S.
- 4'06: Andrea Scheuring / Anke Burkhardt: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.
- 3'06: Irene Lischka: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.
- 2'06: Irene Lischka: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel, 52 S.
- 1'06: Anke Burkhardt / Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.
- 7'05: Peer Pasternack / Axel Müller: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissenschaftsgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.
- 6'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S.
- 5'05: Jens Hüttmann / Peer Pasternack: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.
- 4'05: Klaudia Erhardt (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.
- 3'05: Juliana Körner / Arne Schildberg / Manfred Stock: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S.
- 2'05: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S.
- 1b'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.
- 1a'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.
- 6'04: Dirk Lewin / Irene Lischka: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.
- 5'04: Peer Pasternack: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S.
- 4'04: Jens Hüttmann: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04: Martin Winter: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.
- 2'04: Roland Bloch / Peer Pasternack: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.

- 1*04: Christine Teichmann: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 5*03: Hansgünter Meyer (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.
- 4*03: Roland Bloch / Jens Hüttmann: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 3*03: Irene Lischka: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S.
- 2*03: Robert D. Reisz: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.
- 1*03: Robert D. Reisz: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.
- 5*02: Christine Teichmann: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 4*02: Hans Rainer Friedrich: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S.
- 3*02: Irene Lischka: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 2*02: Reinhard Kreckel / Dirk Lewin: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 22 S.
- 1*02: Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.
- 5*01: Peer Pasternack: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990-2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S.
- 4*01: Christine Teichmann: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.
- 3*01: Heidrun Jahn: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 2*01: Jan-Hendrik Olbertz / Hans-Uwe Otto (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S.
- 1*01: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 5*00: Irene Lischka: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 4*00: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt / HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S.
- 3*00: Dirk Lewin: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 2*00: Anke Burkhardt: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S.
- 1*00: Heidrun Jahn: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 7*99: Bettina Alesi: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990-1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S.
- 6*99: Heidrun Jahn / Reinhard Kreckel: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 5*99: Irene Lischka: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 4*99: Heidrun Jahn: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 3*99: Dirk Lewin: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.
- 2*99: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S.
- 1*99: Gertraude Buck-Bechler: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.
- 5*98: Irene Lischka: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 4*98: Peer Pasternack: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 3*98: Heidrun Jahn: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 2*98: Dirk Lewin: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 1*98: Heidrun Jahn: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 5*97: Anke Burkhardt: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 4*97: Irene Lischka: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 3*97: Gertraude Buck-Bechler: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 2*97: Irene Lischka: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 1*97: Heidrun Jahn: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuchs*, 22 S.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von Peer Pasternack. Redaktion: Daniel Hechler

Themenhefte 2012–2020:

Annemarie Matthies / Bettina Radeiski (Hg.): *Wissenstransfer (in) der Sozialen Arbeit. Zur Produktivität wissenschaftlicher Vermittlungs- und Transfervorstellungen* (2020, 180 S.; € 17,50)

Sandra Beaufaÿs / Anja Franz / Svea Korff (Hg.): *Ausstieg aus der Wissenschaft* (2020, 175 S.; € 17,50)

Annett Maiwald / Annemarie Matthies / Christoph Schubert (Hg.): *Prozesse der Akademisierung. Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und Folgen hochschulischer Bildung* (2019, 189 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Arbeit an den Grenzen. Internes und externes Schnittstellenmanagement an Hochschulen* (2018, 279 S.; € 20,-)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Einszweivierpunkt null. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem. Folge 2* (2017, 176 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Einszweivierpunkt null. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem* (2017, 193 S.; € 17,50)

Peter Tremp / Sarah Tresch (Hg.): *Akademische Freiheit. ‚Core Value‘ in Forschung, Lehre und Studium* (2016, 181 S.; € 17,50)

Cort-Denis Hachmeister / Justus Henke / Isabel Roessler / Sarah Schmid (Hg.): *Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklungen der Third Mission* (2016, 170 S.; € 17,50)

Marion Kamphans / Sigrid Metz-Göckel / Margret Bülow-Schramm (Hg.): *Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen* (2015, 214 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hrsg.): *Ein Vierteljahrhundert später. Zur politischen Geschichte der DDR-Wissenschaft* (2015, 185 S.; € 17,50)

Susen Seidel / Franziska Wielepp (Hg.): *Diverses. Heterogenität an der Hochschule* (2014, 216 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (2014, 226 S.; € 17,50)

Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken* (2013, 198 S.; € 17,50)

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg* (2012; € 17,50).

Karsten König / Rico Rokitte: *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 210 S.; € 17,50)

<http://www.die-hochschule.de> – Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de

HoF-Handreichungen. Beihefte zu „die hochschule“

Auch unter <https://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm>

14: Claudia Göbel / Justus Henke / Sylvi Mauermeister: *Kultur und Gesellschaft gemeinsam erforschen. Überblick und Handlungsoptionen zu Citizen Science in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, unt. Mitarb. v. Susann Hippler, Nicola Gabriel und Steffen Zierold, Halle-Wittenberg 2020, 128 S.

13: Andreas Beer / Justus Henke / Peer Pasternack: *Integrieren und kommunizieren. Leitfaden und Toolboxen zur koordinativen Begleitung von Forschungsverbänden und Förderprogrammen*, Halle-Wittenberg 2020, 140 S.

12: Peer Pasternack: *Partizipation an Hochschulen. Zwischen Legitimität und Hochschulrecht*, Halle-Wittenberg 2020, 92 S.

11: Sascha Alexander Blasczyk / Peer Pasternack: *Exzellenzstrategie und die Universitäten in den ostdeutschen Flächenländern. Input- und Leistungsdaten – Schlussfolgerungen*, Halle-Wittenberg 2020, 52 S.

10: Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Sven Preußner: *Administrationslasten. Die Zunahme organisatorischer Anforderungen an den Hochschulen: Ursachen und Auswege*, Halle-Wittenberg 2019, 146 S.

9: Justus Henke / Peer Pasternack: *Hochschulsystemfinanzierung. Wegweiser durch die Mittelströme*, Halle-Wittenberg 2017, 93 S.

8: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*, Halle-Wittenberg 2016, 109 S.

7: Martina Dömling / Peer Pasternack: *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland*, Halle-Wittenberg 2015, 98 S.

6: Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Mission possible. Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel*, Halle-Wittenberg 2014, 118 S.

5: Jens Gillessen / Isabell Maue (Hg.): *Knowledge Europe. EU-Strukturfondsfinanzierung für wissenschaftliche Einrichtungen*, unt. Mitarb. v. Peer Pasternack und Bernhard von Wendland, Halle-Wittenberg 2014, 127 S.

4: Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen*, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillessen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne, Halle-Wittenberg 2014, 120 S.

3: Peer Pasternack / Johannes Keil: *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*, Halle-Wittenberg 2013, 107 S.

2: Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

1: Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

0: Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung*, Halle-Wittenberg 2012, 99 S.

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de

Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ 2016–2021

Peer Pasternack: *MINT und Med. in der DDR. Die DDR-Natur-, Ingenieur- und medizinischen Wissenschaften im Spiegel ihrer dreißigjährigen Aufarbeitung und Erforschung seit 1990*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2021, 678 S.

Justus Henke: *Third Mission als Organisationsherausforderung. Neuausrichtung der Machtstrukturen in der Hochschule durch Professionalisierungstendenzen im Wissenschaftsmanagement*, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2019, 296 S.

Peer Pasternack: *Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) und seine Kontexte 1964–2014*, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2019, 497 S.

Rui Wu: *Zur Promotion ins Ausland. Erwerb von implizitem Wissen in der Doktorandenausbildung. Am Beispiel der wissenschaftlichen Qualifikationsprozesse chinesischer Doktoranden in Deutschland*, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2019, 383 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Wissenschancen der Nichtmetropolen. Wissenschaft und Stadtentwicklung in mittelgroßen Städten*, unt. Mitw. v. Uwe Grelak und Justus Henke, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2018, 359 S.

Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Peggy Trautwein / Steffen Zierold: *Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal*, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2018, 361 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulen und Stadtentwicklung in Sachsen-Anhalt*, unt. Mitw. v. Jens Gillissen, Uwe

Grelak, Justus Henke, Sebastian Schneider, Peggy Trautwein und Steffen Zierold, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2018, 347 S.

Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission*, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2017, 274 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Kurz vor der Gegenwart. 20 Jahre zeitgeschichtliche Aktivitäten am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 1996–2016*, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2017, 291 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Theologie im Sozialismus. Konfessionell gebundene Institutionen akademischer Bildung und Forschung in der DDR. Eine Gesamtübersicht*, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2016, 341 S.

Peer Pasternack: *20 Jahre HoF. Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016: Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate*, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2016, 273 S.

Peer Pasternack / Isabell Maue: *Die BFI-Policy-Arena in der Schweiz. Akteurskonstellation in der Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Tobias Kolasinski und Henning Schulze, BWV Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2016, 327 S.

Peer Pasternack: *Die DDR-Gesellschaftswissenschaften post mortem: Ein Vierteljahrhundert Nachleben (1990–2015). Zwischenfazit und bibliografische Dokumentation*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2016, 613 S.

Weitere Veröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF) 2016–2020

Anke Burkhardt/Aaron Philipp/Philipp Rediger/Jens-Heinrich Schäfer: *Personalstrukturentwicklung und Personalentwicklung. Studie im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2021*, Wittenberg 2020, 265 S.

Verbundprojekt Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre (Hg.): *Damit das Studium für alle passt. Konzepte und Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt. Schwerpunkt: Heterogenität und Digitalisierung*, Magdeburg/Wittenberg 2020, 148 S.

Justus Henke/Peer Pasternack (Hg.): *Wie die Hochschulen durch das Zeitalter des Frühdigitalismus kommen. Basiswissen für die avancierte Organisationsgestaltung in 94 Fragen und Antworten*, Springer VS, Wiesbaden 2020, 280 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Parallelwelt. Konfessionelles Bildungswesen in der DDR. Handbuch*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2019, 700 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Das andere Bauhaus-Erbe. Leben in den Plattenbausiedlungen heute*, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2019, 211 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Kein Streitfall mehr? Halle-Neustadt fünf Jahre nach dem Jubiläum*, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2019, 264 S.

Alexandra Katzmarski / Peer Pasternack / Gerhard Wünschler / Steffen Zierold: *Sachsen-Anhalt-Forschungslandkarte Demo-*

graphie, Expertenplattform Demographischer Wandel in Sachsen-Anhalt, Halle (Saale) 2019, 95 S.

Peer Pasternack / Daniel Hechler / Justus Henke: *Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte*, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2018, 212 S.

Reinhard Kreckel: *On Academic Freedom and Elite Education in Historical Perspective Medieval Christian Universities and Islamic Madrasas, Ottoman Palace Schools, French Grandes Écoles and „Modern World Class Research Universities“* (Der Hallesche Graureiher 1/2018), Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 2018, 51 S.

Peer Pasternack / Benjamin Baumgarth / Anke Burkhardt / Sabine Paschke / Nurdin Thielemann: *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2017, 399 S.

Benjamin Baumgarth / Justus Henke / Peer Pasternack: *Inventur der Finanzierung des Hochschulsystems. Mittelvolumina und Mittelflüsse im deutschen Hochschulsystem*, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2016, 134 S.

Anke Burkhardt: *Professorinnen, Professoren, Promovierte und Promovierende an Universitäten. Leistungsbezogene Vorausberechnung des Personalbedarfs und Abschätzung der Kosten für Tenure-Track-Professuren*, GEW, Frankfurt a.M. 2016, 67 S.

Peer Pasternack / Johannes Keil

Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur gestuften Professionalisierung

Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik

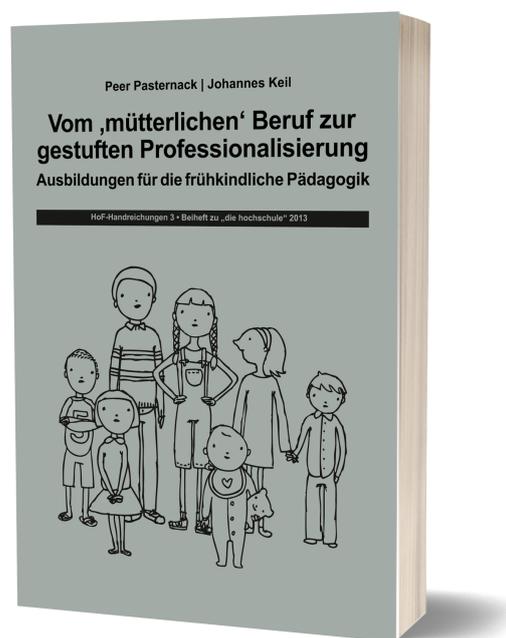
Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 107 S.

ISBN 978-3-937573-38-0. € 10,-

Auch unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen3.pdf>

Im deutschen Bildungssystem treffen Kinder bzw. Heranwachsende auf umso höher qualifiziertes pädagogisches Personal, je älter sie werden. Das heißt umgekehrt: Sie treffen, je jünger sie sind, auf desto geringer qualifiziertes Personal. Am Beginn der Bildungsbiografien, in der Phase bis zum siebten Lebensjahr, werden Kinder in Deutschland – soweit sie Kindertagesstätten besuchen – von Personal betreut, das im Regelfall eine Berufs- oder eine Fachschulausbildung absolviert hat (Kinderpflege oder Sozialassistentin bzw. Staatlich anerkannte/r Erzieher/in).

Die Handreichung präsentiert griffig und niedrigschwellig zentrale Themen der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung im Bereich der frühkindlichen Bildung. Inhalte sind die kurvenreiche Professionalisierungsgeschichte der Frühpädagogik seit dem 19. Jahrhundert, die Frühpädagogik in Deutschland im europäischen Vergleich, Professionalisierung und Berufsrollenvielfalt, die Aufwertung eines ‚Frauenberufs‘, die Teilakademisierung der Frühpädagogik, ein Vergleich der einschlägigen Fachschul- und Hochschulausbildungen, Kompetenzorientierung, die Theorie-Praxis-Verflechtung in den Ausbildungen, die Kriterien der individuellen Entscheidung für den richtigen Ausbildungsgang, Berufszufriedenheit, die Kosten der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs und die quantitativen Geschlechterverhältnisse in der Frühpädagogik.



Peer Pasternack

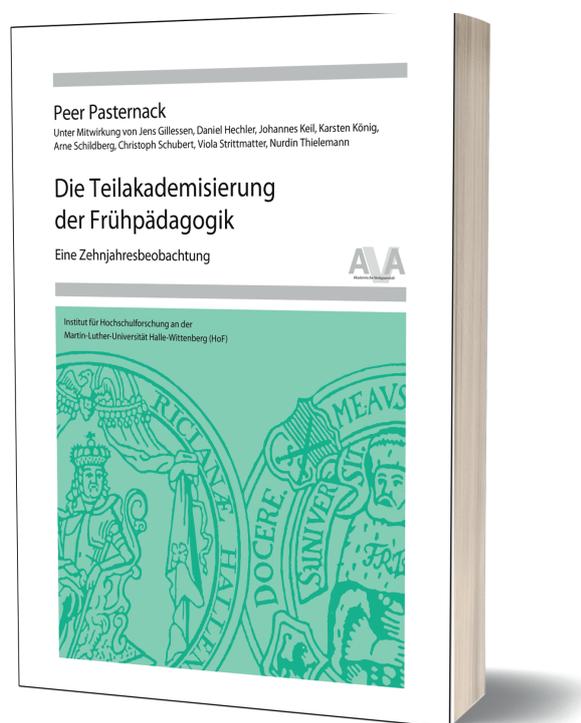
Die Teilakademisierung der Frühpädagogik

Eine Zehnjahresbeobachtung

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 403 S.
ISBN 978-3-931982-96-6. € 29,00

Seit 2004 expandierte die Frühe Bildung in den Hochschulbereich hinein. Als Ergebnis existieren heute bundesweit rund 120 frühpädagogische Studiengänge an 90 Hochschulen. Nach einem Jahrzehnt ist diese Gründungsdynamik zumindest vorläufig zum Abschluss gelangt. Daher ist von einer Teilakademisierung der Frühpädagogik zu sprechen. Innerhalb des Felds der pädagogischen Berufe stellt der Vorgang überdies eine Spätaademisierung dar. Zugleich wurde damit die Mehrstufigkeit der Qualifikationen im Bereich der Frühen Bildung verstärkt: Sie reicht nunmehr von der Berufsfachschule bis zum universitären Master.

Mit den Akademisierungsinitiativen waren sehr konkrete Erwartungen verbunden: Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit, Höherwertigkeit des Berufs (höheres Sozialprestige und bessere Vergütung), Aufstiegschancen, steigende Verbleibsquote im Beruf, mehr Männer in Kitas und intensivierete Forschung zur frühen Kindheit. Diese Erwartungen werden mit den bisherigen Ergebnissen abgeglichen. Dabei wird das Jahrzehnt der frühpädagogischen Akademisierungsbemühungen im Kontext der anderen Ausbildungen im Bereich der Frühen Bildung resümiert.



Daniel Hechler / Theresa Hykel / Peer Pasternack

Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik

Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge

Deutsches Jugendinstitut (DJI), München 2021; 100 S.
ISBN 978-3-86379-365-4; DOI: 10.36189/wiff22021

Mit der Einrichtung zahlreicher Studiengänge begann ab 2004 ein dynamischer Neustart der Frühen Bildung, nachdem die westdeutsche Frühpädagogik in den 70er und 80er Jahren einen dramatischen Niedergang erlebt hatte. Die Frage rund anderthalb Jahrzehnte nach diesem Neustart lautet nun: Ist die Kindheitspädagogik (schon) eine Disziplin? Dazu wurden wichtige Merkmale der Disziplinbildung empirisch geprüft – vom Set geteilter Fragestellungen und einem akzeptierten Wissenskorporus über die Herausbildung einer eigenen wissenschaftlichen Community mit Fachverbänden, Zeitschriften und Veranstaltungen bis zur Etablierung durchgehender spezifischer Karrierestrukturen vom Studium bis zur Professur. Gerade letzteres stand im Fokus der Untersuchung: Bereiten die Masterstudiengänge nicht nur auf das Berufsleben vor, sondern qualifizieren auch für eine akademische Karriere? Gelingt es trotz der starken Konzentration der Kindheitspädagogik an den HAW hinreichend Promotionsmöglichkeiten zu organisieren? Findet die Rekrutierung der Professorenschaft inzwischen primär aus dem eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs statt? Eingebettet in die empirische Vermessung der kindheitspädagogischen Forschungscommunity gelingt es so, die Selbstreproduktionsfähigkeit der Kindheitspädagogik abzubilden – und damit eines zentralen Merkmals wissenschaftlicher Disziplinen.

