

Hechler, Daniel; Hykel, Theresa; Pasternack, Peer
Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge

München : Deutsches Jugendinstitut 2021, 95 S. - (Ausbildung. WiFF Studien; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Hechler, Daniel; Hykel, Theresa; Pasternack, Peer: Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge. München : Deutsches Jugendinstitut 2021, 95 S. - (Ausbildung. WiFF Studien; 34) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285022 - DOI: 10.25656/01:28502; 10.36189/wiff22021

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285022>

<https://doi.org/10.25656/01:28502>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik

Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung
der neuen Studiengänge

Daniel Hechler/Theresa Hykel/Peer Pasternack

Unter Mitarbeit von Sascha Alexander Blasczyk und Uwe Grelak

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1901A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autorenteam.

Zitiervorschlag: Hechler, Daniel/Hykel, Theresa/Pasternack, Peer: Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge. Unter Mitarbeit von Sascha Alexander Blasczyk und Uwe Grelak. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 34. München

© 2021 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lizenz: CC-BY-NC-ND 3.0 DE

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:

www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)

Lektorat: PostManuSkriptum, Berlin

Schlussredaktion: Dr. Carola Gruber, München

Gestaltung, Satz: o.media GmbH, Leipzig

Druck: Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-365-4

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter: <https://doi.org/10.36189/wiff22021>

Daniel Hechler/Theresa Hykel/Peer Pasternack

Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik

Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach
Einrichtung der neuen Studiengänge

Unter Mitarbeit von Sascha Alexander Blasczyk und Uwe Grelak

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Seit einigen Jahren zeichnet die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) kontinuierlich nach, wie sich die Anzahl von Studiengängen, Studierenden sowie Absolventinnen und Absolventen im Bereich Früh- und Kindheitspädagogik entwickelt. In dieser Hinsicht hat sich die Studienlandschaft in kurzer Zeit sehr dynamisch entwickelt: Wurden 2005 lediglich sieben Studienstandorte mit je einem früh- und kindheitspädagogischen Studienangebot gezählt, so waren es im Jahr 2019 schon 59 Studienstandorte mit 90 Studienprogrammen (FKB 2021). Diese Zahlen allein bilden jedoch nicht ab, wie sich die Kindheitspädagogik als Disziplin bisher entwickelt hat.

Genau das ist die Kernfrage des Autorenteam Daniel Hechler, Theresa Hykel und Peer Pasternack: Wie steht es um den disziplinären Status der Kindheitspädagogik? Ihre Antwort gründet auf umfassenden Analysen, die in dieser Studie erstmals vorgestellt werden. Detailliert untersucht, erläutert und interpretiert werden die Entwicklung der Studiengänge, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Themen und Ressourcen der Forschung sowie die fachliche Herkunft der Professorenschaft.

Unser Dank gilt dem Autorenteam sowie allen Promovierenden und Hochschullehrenden, die sich an den zugrunde liegenden Befragungen beteiligt haben.

Mit den vorliegenden Ergebnissen kommt, so unsere Hoffnung, neuer Schwung in den stockenden Diskurs um die Verwissenschaftlichung und Akademisierung der Frühen Bildung.

München, im Juni 2021

Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin
Projektleitung WiFF

Dr. Carola Nürnberg
Projektkoordination WiFF

Inhalt

1	Einleitung: Fragestellungen und Vorgehen	8
2	Studiengänge	14
2.1	Studiengangslandschaft	15
2.2	Anschlüsse und Übergänge von Bachelor- zu Master-Studiengängen	18
2.2.1	Einschlägige Bachelor-Programme und weiterführende Master-Angebote vor Ort	20
2.2.2	Zulassungsvoraussetzungen	22
2.2.3	Übergangsverhalten	24
2.3	Master-Programme: Strukturmerkmale und Studieninhalte	26
2.3.1	Hochschultyp, Trägerschaft, Studienorganisation	27
2.3.2	Inhaltliche Ausrichtung und fachliche Affinität zur Kindheitspädagogik	27
2.3.3	Gewichtung der Studieninhalte: anwendungsbezogen oder forschungsorientiert	29
3	Nachwuchsentwicklung	32
3.1	Promotionsmöglichkeiten und -bedingungen	33
3.1.1	Promotionsstrukturen	34
3.1.2	Herkunft der Promovierenden	36
3.1.3	Promotionsbedingungen	36
3.2	Promovierende, Dissertationen und Habilitationen	39
3.2.1	Zahl der Promovierenden	39
3.2.2	Quantitative Entwicklung des Dissertations- und Habilitationsgeschehens	40
4	Forschung: Ressourcen und Themen	42
4.1	Personalressourcen	42
4.1.1	Forschungsressourcen durch Studiengänge: Universitäten und HAW	43
4.1.2	Größe der Community der wissenschaftlichen Kindheitspädagogik	44
4.1.3	Vergleich Kindheitspädagogik – Schulpädagogik – Sozialwesen	47
4.2	Feldstabilisierung durch Strukturressourcen	50
4.2.1	Außerhochschulische Forschung	50
4.2.2	Vernetzungen	51
4.2.3	Zeitschriftenlandschaft	53
4.3	Drittmittelprojekte	55
4.4	Forschungsthemen	58
4.4.1	Quellen	59
4.4.2	Das Themenprofil	61
5	Selbstreproduktion der Kindheitspädagogik?	67
5.1	Fachliche Herkunft der Professorenschaft	67
5.2	Denominationen der Professuren	68
5.3	Modellrechnung auf Basis eines Status-quo-Szenarios	70

6	Resümierende Auswertung: Status der Kindheitspädagogik	74
6.1	Studiengänge	74
6.2	Personalressourcen und Forschung	76
6.3	Kindheitspädagogik als Disziplin?	78
6.4	Handlungsoptionen und Forschungsfragen	83
7	Literatur	88
8	Anhang	93
8.1	Abbildungsverzeichnis	93
8.2	Tabellenverzeichnis	93
8.3	Abkürzungsverzeichnis	94

1 Einleitung: Fragestellungen und Vorgehen

Ist die Kindheitspädagogik (schon) eine Disziplin? Diese Frage ist nicht nur aufgrund der grundlegenden wissenschaftlichen Anforderung, Hypothesen falsifikationsfähig zu halten, ergebnisoffen zu behandeln. Anlässe, diese Frage zu stellen, gibt es mindestens zwei: Zum einen sind die Bezeichnungen des zu Verhandelnden selbst uneinheitlich: „Elementar-“, „Früh-“ oder „Kindheitspädagogik“, „Pädagogik der frühen Kindheit“, von Praktikerinnen und Praktikern zudem vielfach noch als „Kindergartenpädagogik“ oder als „Vorschulpädagogik“ verstanden. Zum anderen ist die Landschaft der Studiengänge auch inhaltlich heterogen, sodass eine Ausrichtung auf pädagogische Aspekte der Kindheit des Öfteren weder umstandslos erkannt noch ausgeschlossen werden kann.

Zunächst lässt sich die Kindheitspädagogik als Ausdifferenzierungsergebnis innerhalb des Verbunds der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaften begreifen. Hinsichtlich solcher Ausdifferenzierungen ist die Wissenschaftsgeschichte generell durch zwei Entwicklungen gekennzeichnet: Zum einen vollzieht sich fortwährend eine interne Ausdifferenzierung von Disziplinen (nach dem Muster: Naturforschung → Physik → Quantenmechanik). Zum anderen ist eine ebenso fortwährende Neuintegration zuvor ausdifferenzierter Disziplinen bzw. Subdisziplinen zu beobachten (etwa die Zusammenführung von chemischen Fragestellungen und physikalischen Modellen in der physikalischen Chemie).

Beide Entwicklungen sind auch für die Frage nach dem disziplinären Status der Kindheitspädagogik relevant. Ihre historische Entwicklung lässt sich einerseits darstellen im Muster: Philosophie → Pädagogik → Kindheitspädagogik. Andererseits kann sie als disziplinärer Teil eines größeren interdisziplinären Zusammenhangs in Gestalt eines Forschungsfeldes betrachtet werden: Innerhalb dessen behandelt die Kindheitspädagogik die pädagogischen Fragen, ist aber zur Erfassung des Gegenstandes „Kindheit“ bzw. „kindliche Entwicklung“ bzw. „Frühe Bildung“ zwingend auf den verstetigten Kontakt mit anderen, nicht pädagogischen For-

schungsfeldsegmenten angewiesen. Für Letztere hat sich inzwischen der Name Kindheitswissenschaften eingebürgert. Hier finden sich zugleich Parallelen zur Erziehungswissenschaft im Allgemeinen: Diese hat epistemische und praktische Schnittmengen zu den (nicht nur erziehungswissenschaftlichen, sondern interdisziplinären) Forschungsfeldern Bildungsforschung oder Schulforschung.

Wissenschaftshistorisch ist festzuhalten, dass häufig ein sich bildendes Forschungsfeld zunächst über seinen Gegenstand integriert wird, sich dabei theoretisch und methodisch der jeweiligen Quellendisziplinen bedient, also interdisziplinär betrieben und weiterentwickelt wird – mithin (noch) keine Disziplin ist. Dies kann sich so stabilisieren, dass es dauerhaft als Forschungsfeld betrieben wird (organisatorisch meist durch entsprechende Institutionalisierung abgesichert, in Deutschland häufig durch die Gründung entsprechender außer-universitärer Forschungsinstitute¹).

Es kann jedoch auch vorkommen, dass das Forschungsfeld einen spezifischen, nämlich gegenstandsgebundenen Theorien- und Methodenbestand entwickelt, der dann zur Konstituierung als eigenständiger Disziplin führt (etwa die Entwicklung der Werkstoffforschung aus Chemie, Physik und Ingenieurwissenschaft hin zur eigenständigen Werkstoffwissenschaft, die dann wiederum gemeinsam mit der Informatik zu einer Quelle der Werkstoffinformatik wurde). Ob nun aber beispielsweise die Systemforschung eine eigene Disziplin oder ein gegenstandsbezogenes Forschungsfeld ist, ob die Zootierforschung eine Untergliederung der Zoologie oder eine aus dieser heraus entwickelte eigenständige Disziplin darstellt oder ob Mittelalterarchäologie und Industriearchäologie umstandslos einer von den klassischen Archäologinnen und Archäologen dominierten Archäologie zugeschlagen werden können – dies sind Gegenstände disziplininterner Debatten, die i. d. R. ausgesprochen hermetisch geführt werden.

Auf Basis der Untersuchung diverser Disziplingenesen lassen sich aber drei Phasen unterscheiden,

¹ Vgl. z. B. die Max-Planck-Institute für Gesellschaftsforschung (Köln), für Bildungsforschung (Berlin), für demografische Forschung (Rostock) oder zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften (Göttingen); im hier inhaltlich nächstliegenden Bereich, der Kindheits- und Jugendforschung, ist das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in München zu nennen.

in denen sich die Entwicklungen wissenschaftlicher Disziplinen regelmäßig vollziehen – Emergenzphase, Institutionalisierungsphase und Organisationsphase (Lettkemann 2016, S. 53–85):

- In der Emergenzphase öffnet die Entdeckung neuer epistemischer Objekte Forscherinnen und Forschern ein Gelegenheitsfenster. Mit thematischer Differenzierung kann auf Ressourcenzuwachs und zunehmende Konkurrenz um Reputation reagiert werden. So entstehende neue Fachgebiete stellen zunächst relativ offene Gemeinschaften dar, die vor allem Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus fachlich benachbarten Disziplinen rekrutieren. Im Zuge der Disziplinentwicklung setzt dann eine soziale Schließung ein, die zur Standardisierung des Forschungshandelns mittels spezifischer Praktiken führt. Derartige Schließungsprozesse dienen nicht zuletzt der Sicherung von Ressourcen und epistemischer Autonomie; koordiniert wird so auch die Bearbeitung epistemischer Probleme.
- In einem weiteren Schritt fördern entstehende Disziplinen den Prozess der Stabilisierung zweifach: Epistemisch setzt die Institutionalisierung voraus, dass die Disziplin kontinuierlich mit genuinen Problemstellungen versorgt wird. Praktisch vorangetrieben wird die Institutionalisierung dadurch, dass sich außerwissenschaftliche Berufsrollen durchsetzen, die durch das neue Fachwissen definiert werden und eine dauerhafte Nachfrage sicherstellen.
- Schließlich wird die externe Ressourcenzufuhr durch die Organisation akademischer und professioneller Fachgesellschaften abgesichert.

Eine vereinfachte Betrachtung könnte auch an den Zusammenhang von Disziplin und Fach anschließen: Zur Disziplin ist geworden, was ein Studienfach ist. Dann würde sich hinsichtlich der Kindheitspädagogik nur noch die Frage stellen, ob es von Relevanz ist, dass die einschlägigen Studiengänge unterschiedliche Namen tragen: neben „Kindheitspädagogik“ auch z.B. „Frühpädagogik“, „Elementarpädagogik“ oder „Bildung und Erziehung im Kindesalter“. Eine Antwort könnte lauten: Es handelt sich um historisch bedingte, aus der Emergenzphase stammende Uneinheitlichkeiten, die absehbar mit zunehmender disziplinärer Stabilisierung bereinigt werden.

Allerdings unterliegt es berechtigten Zweifeln, dass allein die Existenz von (gleich benannten) Studien-

gängen schon dazu führen würde, einen disziplinären Zusammenhang zu begründen. Denn immerhin könnten – jenseits der legitimen Verschiedenheit fachlicher Positionen – in den einzelnen Studiengängen völlig unterschiedliche Curricula gelehrt werden. Diese würden es dann z. B. verhindern, dass die berufliche Praxis durch die Abschlusszeugnisse hinreichend zuverlässige Signale über die Kompetenzausstattung der Absolventinnen und Absolventen erhielte. Es stellt sich daher erneut die Frage, worin darüber hinaus eine disziplinäre Stabilisierung erkennbar werden kann.

Hier lautet ein in der Wissenschaftsforschung weitgehend konsensueller Merkmalskatalog: Disziplinen umfassen

- einen akzeptierten Wissenskörper,
- ein Set geteilter (gegebenenfalls auch konkurrierender, aber doch hinsichtlich der Anzahl übersichtlicher) Fragestellungen sowie
- spezifische Karrierestrukturen in eigenen Institutionen (Stichweh 2013a, S. 19).

Fachliche Standards erzeugen einen homogenen Kommunikationszusammenhang, der die Bewertung von Forschungsleistungen ermöglicht. Damit lassen sich disziplinäre Grenzziehungen nicht auf rein strategische Motive reduzieren – etwa die Einrichtung von Studiengängen, um Ressourcenallokation in Gestalt von Instituten und Personalstellen zu realisieren, die dann wiederum die Etablierung von Karriereoptionen erfordern. Vielmehr wird innerhalb der Disziplinen das Forschungshandeln durch die Zuweisung von Reputation durch Peers koordiniert (Whitley 2000).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Eine Disziplin ist dann entstanden, wenn die Emergenzphase überwunden, die Institutionalisierungsphase absolviert und die Organisationsphase erreicht wurde. Das heißt, wenn

- ein Set geteilter Fragestellungen und
- ebenso ein akzeptierter Wissenskörper vorhanden sind,
- das Forschungshandeln mittels spezifischer Praktiken standardisiert ist,
- epistemische Autonomie bei der Bearbeitung genuiner Problemstellungen erlangt wurde,
- dabei fachliche Standards einen homogenen Kommunikationszusammenhang erzeugen, der die Bewertung von Forschungsleistungen und die Zuweisung von Reputation durch Peers ermöglicht,

- Studiengänge mit vergleichbaren Curricula bestehen,
- die Ressourcenzufuhr verstetigt ist,
- außerwissenschaftliche Berufsrollen, die durch das neue Fachwissen definiert werden und eine dauerhafte Nachfrage sicherstellen, etabliert sind,
- spezifische Karrierestrukturen in eigenen wissenschaftlichen Institutionen gegeben sind,
- schließlich akademische und professionelle Fachgesellschaften bestehen, welche die externe Ressourcenzufuhr absichern.

Disziplinäre Stabilisierung wird mithin auf vier miteinander verkoppelten Wegen hergestellt: epistemisch (gemeinsames Gegenstandsverständnis, Begrifflichkeit, Wissensbestände, Theorieansätze), organisatorisch (Studiengänge, Forschungseinheiten, Kommunikationsstrukturen), institutionell (geteilte Werte und Normen) und personell (Nachwuchs- und Personalentwicklung).

Angesprochen ist damit für den Fall der Kindheitspädagogik eine Reihe von Problemen. Diese beginnen bei Fragen der sozialen Schließung und epistemischen Stabilität, setzen sich fort bei der Verankerung von korrespondierenden professionellen Berufsrollen und der Verschiedenheit der beteiligten Akademisierungsträger (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften,² Berufsakademien) und reichen bis hin zur Ausbildung einer fachlichen Identität und der Organisation in Fachgesellschaften. Diese Fragen erzeugen ein Hintergrundpanorama, mit dem sich die empirische Bestandsaufnahme auf zwei wesentliche Fragen konzentrieren lässt:

- Weist die Kindheitspädagogik bereits wesentliche Merkmale einer wissenschaftlichen Disziplin auf?
- Gelingt es, durchgehend wissenschaftsorientierte und inhaltlich-thematisch sukzessiv fokussiertere Karrierepfade bis hin zur fachspezifischen Professur durchzusetzen und so eine institutionelle Stabilisierung auch personell zu untersetzen?

Die Gründe, sich auf diese beiden Fragen zu konzentrieren, sind, dass sich Schwierigkeiten auf zwei Ebenen ergeben können: sowohl auf der individuellen bildungs- und berufsbiografischen Ebene (Bildungsschwellen und Bildungspfade) als auch auf der kollektiven Ebene, wenn es darum geht, als eine im Wissenschaftssystem verankerte und etablierte Disziplin zu reüssieren. Zum einen stellt sich also die Frage nach der Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems für die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, d. h. nach den Bildungs- und Professionalisierungspfaden vom Bachelor-Studium bis zur Promotion bzw. Habilitation sowie den darin strukturell verankerten Bildungsschwellen. Zum anderen stellt sich die Frage nach der Entwicklung der Kindheitspädagogik als akademische Disziplin, etwa analog zur Schulpädagogik oder zur Sozialarbeitswissenschaft und Sozialpädagogik, und damit wiederum nach ihren zukünftigen Chancen, aus den eigenen Reihen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu rekrutieren.

Dazu werden hier nun, erstens, die kindheitspädagogischen Studienangebote untersucht, vor allem bezogen auf die wissenschaftlichen Qualifikationsmöglichkeiten, die über das Bachelor- und Master-Studium hinausgehen. Das betrifft die thematisch-inhaltliche Auswertung der relevanten Studiengänge mit Blick auf ihre Forschungsorientierung, ihre Organisationsformen, Übergangsregeln und die disziplinspezifische institutionelle Verankerung.

Zweitens sind die Regularien und bestehenden Kooperationsformen des Promotionsgeschehens zu erheben und das Promotions- und Habitationsgeschehen zu erfassen. Hinsichtlich der Förderung des akademischen Nachwuchses kann eine ergebnisoffene Betrachtung nicht umstandslos unterstellen, dass die Kindheitspädagogik bereits durch Stabilität gekennzeichnet sei. Soweit Instabilität zu ermitteln wäre, wäre es unzureichend, allein auf die strukturelle – genauer: formale – Seite der Karrierepfade zu fokussieren. Insbesondere in der Formierungsphase von Disziplinen sind, weil etablierte Routinen fehlen, informelle Kontakte entscheidend.

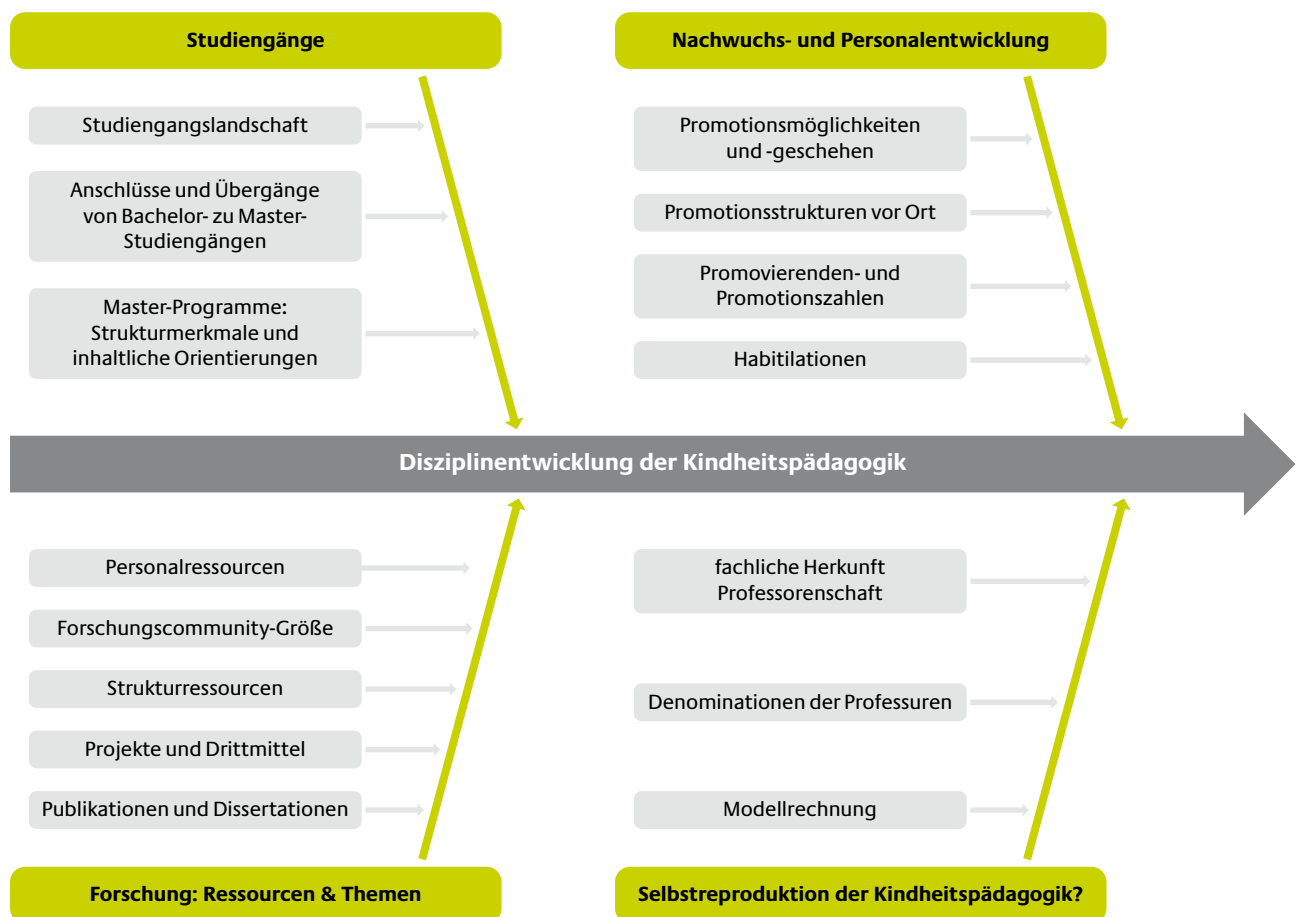
2 Wir verwenden im Folgenden, unabhängig von den je konkreten Bezeichnungen im Einzelfall, durchgehend die Abkürzung HAW für „Hochschule(n) für angewandte Wissenschaften“, d. h. für die früheren sogenannten Fachhochschulen (FH; ein missverständlicher Begriff, da die disziplinäre Breite einer beliebigen FH praktisch fast nie auf ein Fach beschränkt war und sich die Benennung allein daraus erklärt, dass die Fachhochschulen anfangs zum großen Teil aus Fachschulen hervorgegangen sind, sodass seinerzeit die Markierung der Aufwertung durch ein eingefügtes „...hoch...“ als ausreichend erschien). Entsprechend der HAW-Bezeichnung für die nicht universitären Hochschulen wird hier der Begriff „wissenschaftliche Hochschulen“ für Universitäten und Pädagogische Hochschulen (PHs) nicht genutzt (anders als etwa im *Datenreport Erziehungswissenschaft*), da er impliziert, dass es auch nicht wissenschaftliche Hochschulen gäbe. Solche aber wären ein Widerspruch in sich, vergleichbar einer „unpraktischen Berufsausbildung“. Der Begriff „Hochschulen“ ist im vorliegenden Report immer die Gattungsbezeichnung für sämtliche Hochschularten.

Parallel dazu wird, drittens, eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen disziplinären Struktur der Professorenschaft in der Kindheitspädagogik, die die Studierenden und Promovierenden betreut, durchgeführt. Verbunden mit dieser Erhebung wird, viertens, eine empirische Bestandsaufnahme weiterer disziplinärer Kennzeichen realisiert, insbesondere der organisatorischen Verankerungen inklusive personeller und struktureller Ressourcen. Erstmals wird dabei auch die Größe der Forschungscommunity erfasst. Schließlich findet sich, fünftens, das Themenprofil der kindheitspädagogischen Forschung

aufbereitet. Dabei werden sich sehr intensiv bearbeitete, intensiv bearbeitete, auch bearbeitete und marginalisierte Themen unterscheiden lassen.

Insgesamt entsteht so ein theoretisch begründetes und empirisch geerdetes Bild der disziplinären Entwicklung der Kindheitspädagogik, das neben Entwicklungschancen auch objektive Limitierungen einer solchen Entwicklung ausweist. Resümierend werden mögliche Handlungsoptionen und offene (Forschungs-)Fragen formuliert. Abbildung 1 veranschaulicht die Analyseperspektiven des vorliegenden Reports.

Abb. 1: Die Analyseperspektiven des vorliegenden Reports



Quelle: Eigene Darstellung

Methodisch wird, unter Rückgriff auf eigene Untersuchungen zur Teilakademisierung der Frühpädagogik (insbesondere Pasternack 2015), die Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik mittels eines Mixed-Methods-Ansatzes empirisch erhoben: Literaturaus-

wertungen, Desktop-Recherche, Dokumentenanalysen und diverse quantitative Berechnungen zur Plausibilisierung der qualitativen Aussagen. Des Weiteren wurden zwei Online-Befragungen durchgeführt: eine Befragung der gegenwärtig in der Kindheitspädagogik

Promovierenden (n=36 Respondenten, Rücklaufquote: etwa 20%) und eine Befragung der Professorinnen und Professoren in den kindheitspädagogischen Studiengängen (67 Respondenten, Rücklaufquote: 33%).

Die Promovierendenbefragung erfolgte als anonym durchgeführte Befragung, bei der es für alle Teilnehmenden nur einen Universal-Link zur Umfrage gab. Gewählt wurde diese Befragungsform, da sich nur ein geringer Teil der Promovierenden in der Kindheitspädagogik direkt recherchieren lässt. In Ermangelung von Informationen über die Adressatinnen und Adressaten wurde die Einladung zur Teilnahme an dieser Umfrage (inklusive des Links) an verschiedene Einrichtungen und Netzwerke versandt, an denen Promovierende in der Kindheitspädagogik angesiedelt sind oder sich organisieren. Die Online-Befragung der Professorinnen und Professoren in den kindheitspädagogischen Studiengängen erfolgte als personalisierte Vollbefragung mit Datenanonymisierung, bei der die Zielgruppe

persönlich per E-Mail eingeladen wurde. Die Verteilung der Antwortenden entspricht hinsichtlich 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. Mit Ausnahme Brandenburgs kamen Antworten aus allen Bundesländern. Deutlich überrepräsentiert ist dabei Nordrhein-Westfalen, 30% der Antworten stammen aus diesem Bundesland.

Ergänzt wurden diese Erhebungen durch leitfadengestützte Interviews mit elf Expertinnen und Experten einschließlich eines Gruppeninterviews mit Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern. Die Analysen wurden im Zeitraum Januar 2020 bis März 2021 durchgeführt.

Im Einzelnen leisteten die Untersuchungsschritte in folgender Weise Beiträge zur Bearbeitung der Zielsetzungen:

Tab. 1: Untersuchungsmethoden und -themen im Überblick

Thema \ Methode	Desktop-Recherche	Dokumenten-analyse	Literatur-auswertung	Experten-interviews	Online-Befragung
Studiengangs-auswertung	✓	✓	✓	✓	✓
	• Überblick zur Studiengangslandschaft • Anschlussmöglichkeiten vom Bachelor zum Master • Strukturmerkmale der Master-Studiengänge • Grad der Forschungsorientierung der Master-Angebote				
Nachwuchs- und Personalentwicklung	✓	✓	✓	✓	✓
	• Promotionsmöglichkeiten, -geschehen und -strukturen (Promotionsordnungen, Unterschiede in den Ländern, Graduiertenkollegs) • Stand der Personalentwicklung über Promotion hinaus (Habilitationen)				
Forschungsressourcen und -themen	✓	✓	✓	✓	
	• vorhandene Forschungsressourcen an Universitäten und HAW (hochschulinterne Strukturen, Drittmittelprojekte) • Größe der wissenschaftlichen Community und Ermittlung des forschungsaktiven Kerns der Community • feldstabilisierende Strukturen (außerhochschulische Forschung, Netzwerke, Zeitschriften) • Themen kindheitspädagogischer Publikationen in <i>Frühe Bildung</i>, <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>, <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> und zeitschriftenähnlichen Buchreihen, Monografien, Dissertationen und grauer Literatur, Forschungsprojekte in BMBF-Förderprogrammen				

Thema \ Methode	Desktop-Recherche	Dokumenten-analyse	Literatur-auswertung	Experten-interviews	Online-Befragung
Selbstreproduktion der Kindheitspädagogik?	✓	✓			
	• fachliche Herkunft der Professorinnen und Professoren • Denominationen der Professuren • Modellrechnung				

Quelle: Eigene Darstellung

Neben den in diesem Report dargestellten Analyse-schritten und -ergebnissen sind zahlreiche weitere Analysen unternommen bzw. erzeugt worden. Diese fließen hier entweder als Hintergrundinformationen ein oder stellen Details zu Sachverhalten dar, die sich im vorliegenden Text nur summarisch mitteilen lassen, oder bieten darüber hinausgehende Informationen zu Themen, die hier aus Platzgründen nicht weiter vertieft werden können. Um all dies – insbesondere die Details der methodisch kontrollierten Recherchen und die daraus gewonnenen generalisierenden Aussagen – nachvollziehbar zu machen, hat das Institut für Hochschulforschung einen ergänzenden *Materialband* (Hechler u. a. 2021) online gestellt. In diesem finden sich zu jedem Kapitel des vorliegenden Reports detaillierende Informationen. Explizite Hinweise auf diesen *Materialband* erfolgen hier nur dann, wenn prophylaktisch methodische Missverständnisse ausgeschlossen werden sollen.

2 Studiengänge

Bis in die zweite Hälfte der 2000er-Jahre musste der Bereich Frühe Bildung in Praxis und Wissenschaft, sobald er akademisiertes Personal benötigte, auf Absolventinnen und Absolventen von Nachbarfächern zurückgreifen: Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Psychologie und Soziologie insbesondere. Lediglich für die Lehrkräfte an (Berufs-)Fachschulen gab es fachlich einschlägige Studiengänge. Bis heute betrifft dies auch noch zum Teil die Rekrutierung des kindheitspädagogischen Personals für Lehre und Forschung an Hochschulen, da die Qualifikationswege dafür meist 15 und mehr Jahre betragen.

Entsprechend der Zielstellung des vorliegenden Reports interessieren deshalb an dieser Stelle vor allem die Master-Programme: Sie bilden die Brücke zu etwaigen wissenschaftlichen Beschäftigungen und weiteren Qualifizierungen, insbesondere zur Promotion, gegebenenfalls Habilitation sowie allgemein zu Forschung und Lehre. Damit können sie der Kindheitspädagogik die Möglichkeit eröffnen, eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs zu rekrutieren und auf diese Weise die Disziplin auch personell zu stabilisieren. Diese Selbstreproduktionsfähigkeit wiederum gilt als ein wichtiger Bestandteil der Etablierung und Konsolidierung einer wissenschaftlichen Disziplin.³ Daher sollen hier folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie sind die Master-Programme im Bereich der Kindheitspädagogik thematisch-inhaltlich ausgerichtet? Wie sind sie disziplinar verortet? Welche Einflussgrößen (z. B. Hochschulart, Anschlussmöglichkeiten vom Bachelor zum Master, fachlich benachbarte Studiengänge) spielen hierbei eine Rolle?
- Welche Master-Programme stehen den Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen offen? Sind sie konsekutiv oder als weiterbildende Studienprogramme angelegt? Wie sehen die Zugangsvoraussetzungen zu diesen Master-Programmen aus? Wie wird Durchlässigkeit ermöglicht?

3 Die Autorengruppe Fachkräftebarometer (FKB 2019, S. 136) konstatiert: „Master-Studiengängen wird sowohl für die Professionalisierung des Arbeitsfeldes und seiner Stützsysteme als auch für die Disziplinentwicklung eine hohe Bedeutung zugesprochen“.

Die Bachelor-Studiengänge werden im Folgenden nur so weit behandelt, wie es (a) nötig ist, um die Landschaft zu skizzieren, und sie (b) die Voraussetzung für nachfolgende Qualifikationen bilden, d. h. zunächst hinsichtlich des Übergangs in Master-Programme. Zwar formuliert der Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“, den die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) 2009 verabschiedet hat, Forschungsorientierung auch für Bachelor-Studiengänge als eine Anforderung. Demnach solle in diesen ein Kompetenzbereich „Recherche und Forschung in der Kindheitspädagogik“ vorgesehen werden.⁴ Zugleich gibt es aber Hinweise, dass hier noch Defizite bestehen. So wird aktuell im Studiengangstag Pädagogik der Kindheit debattiert, wie eine Forschungsoffenheit bereits im Bachelor-Studium (und damit implizit das Offenhalten einer wissenschaftlichen Karriere nach dem Erststudium) gefördert werden kann, beispielsweise durch fixierte forschungsmethodische Standards und Mindestanzahl von Creditpoints für Forschungsmethoden (HSL-2).

Daneben ist die verlässliche Bereitstellung von Bachelor-Angeboten bedeutsam für die Stabilisierung der Berufsrolle Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge. Das Vorhandensein außerwissenschaftlicher Berufsrollen, die durch das spezifische Fachwissen definiert sind und eine dauerhafte Wissensnachfrage aus dem Professionsfeld erzeugen, ist eine wichtige Bedingung der Disziplinentwicklung. Indem die Bachelor-Studiengänge vorrangig als Vorbereitung auf den Einstieg ins Professionsfeld konzipiert sind, gehören sie zum Hintergrundpanorama unseres Themas, ohne aber entscheidende Bedeutung für die Nachwuchs-

4 Damit sollen Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen befähigt werden, „in Übereinstimmung mit ihrem professionellen Wissen und Verstehen unter Anwendung geeigneter Methoden, Forschungsfragen zu bearbeiten und andere Methoden fachlicher Informationsbeschaffung anzuwenden. Die Informationsbeschaffung kann z. B. (...) als Praxisforschung mit quantitativen und/oder qualitativen Methoden, als Interpretation empirischer Daten (...) gestaltet sein“ (BAG-BEK 2009, S. 5).

und Personalentwicklung der wissenschaftlichen Disziplin Kindheitspädagogik zu besitzen.⁵

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich mithin auf die Master-Programme, denn hinsichtlich der Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses bilden diese den ‚richtigen‘ Einstieg. Dazu müssen ihre Studierenden wissenschaftliches Interesse entwickeln und sich fachlich angemessen auch auf Forschungsaufgaben vorbereiten können. Von Bedeutung sind hier folgende Aspekte: die Regularien für den Übergang vom Bachelor zum Master, die Angebotsstruktur der Master-Studiengänge sowie ihre inhaltliche Ausrichtung, d. h., ob sie eher praxisorientiert angelegt sind oder explizit auch auf eine weiterführende wissenschaftliche Karriere vorbereiten. Dabei haben praxisorientierte Master-Studiengänge mindestens ebenso ihre Berechti-

gung, insbesondere hinsichtlich des Bedarfs nach einer Professionalisierung der Praxis. In diesem Sinne wurde auch in unseren Experteninterviews darauf hingewiesen, dass die Praxis anwendungsorientierte und berufsbegleitende Master einfordert, vor allem für die qualifizierte Arbeit der Stützsysteme (Träger, ministeriale Ebene) – eine Anforderung, der sich die Hochschulen nicht entziehen wollen und können (HSL-4; HSL-5).

Die Auswertung der kindheitspädagogischen Studiengänge nach Strukturmerkmalen und inhaltlicher (Forschungs-)Ausrichtung wurde mittels Studiengangsmaterialien (Modulhandbücher, Studien-, Prüfungs- und Praktikumsordnungen, Beschreibungen auf den Websites) vorgenommen. Die Bewertungen zur Forschungsorientierung konnten mit den Informationen aus unseren Experteninterviews abgeglichen werden.

Tab. 2: Studiengangsauswertung: Untersuchungsmethoden und -themen

Desktop-Recherche	Dokumenten-analyse	Literatur-auswertung	Experten-interviews	Online-Befragung
✓	✓	✓	✓	✓
• Überblick zur Studiengangslandschaft • Anschlussmöglichkeiten vom Bachelor zum Master • Strukturmerkmale der Master-Studiengänge • Grad der Forschungsorientierung der Master-Angebote				

Quelle: Eigene Darstellung

2.1 Studiengangslandschaft

Im Jahr 2004 starteten die ersten drei Hochschulstudiengänge für Kindheitspädagogik. Bis zum Jahr 2011 begannen dann in jedem Semester bundesweit mehrere neue kindheitspädagogische Hochschulstudiengänge. Auf den Gründungsboom folgte ein Dämpfer

und inzwischen ein weitgehender Stillstand bei der Neueinrichtung entsprechender Bachelor-Studienangebote. Die Autorengruppe Fachkräftebarometer (FKB 2019, S. 137) konstatiert: „Das Angebot früh- bzw. kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge ist stabil und liegt seit 2014 bei rund 70 Studiengängen“.

Die kindheitspädagogischen Master-Studiengänge haben sich im Zeitraum der letzten zehn Jahre von einem Studiengang auf 14 erhöht;⁶ alle Studiengänge zusammengekommen, wird an insgesamt 59 Stand-

5 „Ähnlich wie die heutige Erzieherausbildung haben viele der einschlägigen Bachelorstudiengänge einen ausgeprägten Tätigkeits- und Arbeitsfeldbezug, weniger ausgeprägt ist der Bezug zu (klassischen) wissenschaftlichen Disziplinen“ (Göddeke u. a. 2017, S. 217). Neben dem starken Praxisbezug wird in den Bachelor-Studiengängen teilweise auch ein deutlicher Fokus auf Leitungs- und Managementaufgaben sowie beratende und aus- und weiterbildende Tätigkeiten gelegt (Göddeke u. a. 2017, S. 218), mithin auf berufsfeldspezifische (höhere) Aufgaben, jedenfalls weniger auf wissenschaftliche Tätigkeiten fokussiert.

6 Aus Gründen, die noch zu erläutern sind, beziehen wir unten 20 Master-Programme ein (s. Kap. 2.2 sowie Kap. 2.3).

orten Kindheitspädagogik angeboten.⁷ Das sind die Studienmöglichkeiten, die als allgemein früh-/kindheitspädagogisch sowie als früh-/kindheitspädagogisch mit Leitungs- oder Management-Schwerpunkt kategorisiert werden (ohne weitere Spezialpädagogiken). Zum Vergleich: In der Sozialen Arbeit, die „neben der Informatik das zahlenmäßig größte, akademisch neu eingeführte Qualifizierungsprojekt seit den großen Bildungsreformen in den 1970er Jahren“ ist (Rauschenbach/Züchner 2004, S. 65), gibt es derzeit 178 Bachelor- und 143 Master-Angebote.⁸

Gemäß der Stabilisierung des Angebots der Bachelor-Studiengänge mit einer Kapazität von etwa 3.900 Studienplätzen⁹ hat sich die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger in den Bachelor-Programmen bei etwa 3.400 pro Jahr konsolidiert; die Zahl der Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge hat sich mittlerweile bei etwa 2.400 pro Jahr eingependelt (FKB 2019, S. 141). Zum Vergleich: In den Studiengängen Soziale Arbeit gab es im Wintersemester 2017/2018 deutschlandweit 12.937 Studierende im ersten Fachsemester (Destatis 2018b, S. 36) und

im Prüfungsjahr 2017 8.187 Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen (Destatis 2018c, S. 25).

Der Vergleich der Studierenden- und Absolvierendenzahlen zwischen Kindheitspädagogik und Sozialer Arbeit verdeutlicht das Verhältnis beider Disziplinen hinsichtlich ihrer Etablierung an den Hochschulen. In unseren Experteninterviews wurde das starke Übergewicht der Sozialen Arbeit an den Hochschulen gegenüber der Kindheitspädagogik so thematisiert: „In der Praxis ist die Kindheitspädagogik der Riese und die Soziale Arbeit der Zwerg. An den Hochschulen ist es umgekehrt. Wir gelten immer so als die kleine Schwester der Sozialen Arbeit“ (HSL-2).

Eine vollständige Akademisierung des Berufs der Erzieherin bzw. des Erziehers wurde politisch seit dem Jahr 2004 nie angestrebt. Sie würde den Hochschulsektor akut wohl auch überfordern. Zugleich expandiert der Fachschulbereich massiv, um die Bedarfe des Berufsfeldes zu bedienen. So betrug laut FKB 2019 die Zahl der neu ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher im Schuljahr 2016/2017 32.000 Personen und stieg damit im Vergleich zum Schuljahr 2015/2016 (29.900) um 7% (FKB 2019, S. 136). Beachtenswert ist auch, dass sich die Zahl der Fachschulen für Sozialpädagogik seit 2012 von 553 auf 631 im Jahr 2017 erhöht hat (FKB 2019, S. 133).

Der prognostizierte Fachkräftebedarf wird bis zum Jahr 2025 auf bis zu 329.000 zusätzliche pädagogische Fachkräfte für Krippen, Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule beziffert (DJI 2017). Dem stehen im gleichen Zeitraum aller Voraussicht nach etwa 274.000 einschlägig ausgebildete Nachwuchskräfte gegenüber, die „lediglich ausscheidende Fachkräfte ersetzen sowie den Mehrbedarf aufgrund von Geburtenanstieg und Zuwanderung auffangen“ können (ebd.).

Insgesamt ist mittel- und vermutlich auch langfristig von einer teilweisen Akademisierung des Berufsfeldes auszugehen. Im Verhältnis zu den anderen pädagogischen Berufen ist diese zugleich eine Spätakademisierung.

Die verschiedenen akademischen Angebote lassen sich an folgenden Hochschularten mit je eigener Gewichtung studieren:

- Universitäten sind besonders theorie- und forschungsorientiert.
- Die Angebote der PHs (nur in Baden-Württemberg) und der FHs/HAW sind stärker berufsorientiert.
- Berufsakademien (nur in Sachsen und Baden-Württemberg, in Letzterem: duale Hochschule) bieten

7 Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020); *WiFF-Studiengangsmonitoring 2020* (DJI/WiFF 2020b).

Die Studiengangsdatenbank der WiFF, so die Selbstbeschreibung auf der Startseite, ist „die einzige Datenbank speziell für frühpädagogische und kindheitspädagogische Studiengänge. Auf einen Klick finden Sie alle Bachelor- und Master-Studiengänge der Früh- bzw. Kindheitspädagogik in Deutschland. Die Suchfunktion ermöglicht, eine Auswahl nach verschiedenen Kriterien zu treffen. Kompakte Studiengangsprofile fassen Inhalt und Struktur jedes einzelnen Studiengangs zusammen. Die Datenbank bietet Informationen für jeden, der Früh- bzw. Kindheitspädagogik studieren möchte. Die Einträge werden regelmäßig aktualisiert“ (DJI/WiFF 2020a). Zu beachten ist, dass in der Studiengangsdatenbank der WiFF deutlich mehr Studienangebote gelistet sind, als im jährlichen *WiFF-Studiengangsmonitoring* berücksichtigt werden. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass in der Datenbank ein Bachelor-Studiengang im Fernstudium von einer Hochschule an unterschiedlichen Standorten angeboten wird und somit in der Datenbank pro Standort auftaucht, im Monitoring aber nur einfach gezählt wird.

8 Abfrage unter www.hochschulkompass.de/home.html (Zugriff: 22.02.2021).

9 Die Zahl der Studienplatzkapazität stellt eine Hochrechnung auf die 76 Bachelor-Studiengänge dar und beruht auf den Ergebnissen des *WiFF-Studiengangsmonitoring 2019* (DJI/WiFF 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.

eine duale Ausbildung mit den Lernorten Berufsakademie für die Theorie und Kindereinrichtung für die Praxis an.

Werden die 76 Bachelor-Studiengänge sowie 14 Master-Programme an 59 Standorten nach Hochschultyp aufgeschlüsselt, so zeigt sich: Knapp zwei Drittel aller

Studiengänge werden an HAW angeboten. Ein Fünftel entfällt auf Universitäten und PHs und ein weiteres Fünftel auf private FHs, Berufsakademien und duale Hochschulen (in diesem letzten Fünftel sind bis auf zwei Ausnahmen alle Bachelor-Angebote an privaten Hochschulen zu finden).

Tab. 3: Kindheitspädagogische Bachelor- und Master-Studiengänge 2020 nach Hochschultyp (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)

Hochschulart	Anzahl	Anteil am Gesamt in %
Universität	8	9
Pädagogische Hochschule	10	11
Fachhochschule/Hochschule für angewandte Wissenschaften	55	61
Private Fachhochschule	15	17
Berufsakademie, duale Hochschule	2	2
Gesamt	90	100

Quelle: Eigene Erhebung qua Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020); WiFF-Studiengangsmonitoring 2020 (DJI/WiFF 2020b); eigene Darstellung

Knapp drei Viertel aller Studiengänge sind grundständige Studienangebote, die als Vollzeitstudium angeboten werden, gut ein Viertel machen berufsbegleitende Studienformen in Teilzeitstruktur aus. Mit über 90% ist die große Mehrheit der Studiengänge inhaltlich als ‚reine Kindheitspädagogik‘ konzipiert. 7% des Angebots sind Studiengänge, die auf Leitung und Management von Einrichtungen oder Ähnlichem ausgerichtet sind. Sowohl die Benennungen als auch die Inhalte der Bachelor-Studiengänge haben – nicht zuletzt durch interne Abstimmung und die Anerkennung der einheitlichen Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ – eine gewisse Homogenisierung

erfahren, ohne dass jedoch lokale Spezifika verschwunden wären.¹⁰

¹⁰ Gleichwohl wurde durch die Professorinnen und Professoren in unserer Online-Befragung und in den Experteninterviews der Eindruck formuliert, dass die kindheitspädagogischen Bachelor-Programme zwar einen gemeinsamen Kern hätten, aber nur bedingt vergleichbar seien. So habe, wer die Hochschule wechsle, etwa Probleme mit der Eins-zu-eins-Anerkennung von erbrachten Studienleistungen. Dagegen sei z. B. in den Bachelor-Programmen der Sozialen Arbeit der gemeinsame Kern deutlich erkennbarer, vermutlich (auch) weil die Soziale Arbeit in ihrer Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik 30 Jahre voraus ist (HSL-2).

Tab. 4: Struktur der Bachelor- und Master-Studiengänge 2020 (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)

		Anzahl	Anteil am Gesamt in %
Formale Art des Angebots	Studiengänge	Bachelor	76
		Master	14
	Modus	Vollzeit = grundständig	67
		Teilzeit = berufsbegleitend	23
Inhaltliche Art des Angebots	reine Kindheitspädagogik		84
	verbunden mit Leitung, Management o. dgl.		6
Gesamt		90	100

Quelle: Eigene Erhebung qua Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020); WiFF-Studiengangsmonitoring 2020 (DJI/WiFF 2020b); eigene Darstellung

2.2 Anschlüsse und Übergänge von Bachelor- zu Master-Studiengängen

Die mit der Bologna-Reform eingeführte gestufte Studienstruktur hatte es erleichtert, hochschulische Angebote in der Kindheitspädagogik zu etablieren: Mit der Bachelor-Stufe ließen sich vergleichsweise niedrigschwellige Studiengänge auflegen. Der Bachelor vermeidet den ‚großen Schritt‘, sich bereits zu Beginn auf ein viereinhalb Jahre dauerndes Studium festlegen zu müssen. Stattdessen wird Studieninteressierten eine ‚überschaubare‘ Lösung angeboten, einen ersten, berufsorientierten akademischen Abschluss zu erwerben. Zugleich wurde damit jedoch auch eine weitere Übergangsschwelle gesetzt (Ebert/Stammen 2014). Wie verhält es sich mit den Chancen auf den Übergang?

In der Studiengangsdatenbank der WiFF ist bei 13 der 14 kindheitspädagogischen Master-Angebote die Studienplatzkapazität angegeben, ein weiterer berufsbegleitender Master hat keine Kapazitätsbeschränkung. In der Summe ergibt sich hiermit eine Studienplatzkapazität von mindestens 455 Plätzen.¹¹ Rechnerisch

ergäbe sich daraus für mindestens 20% der 2.400 Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen eines Jahres die Möglichkeit, einen Studienplatz in einem einschlägig kindheitspädagogischen Master zu erhalten.

Im vorliegenden Report werden zusätzlich zu den 14 im engeren Sinne kindheitspädagogischen Master-Studiengängen sechs weitere Master-Angebote einbezogen, die in der Studiengangsdatenbank der WiFF als „fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/Kindheitspädagogik“ kategorisiert werden (DJI/WiFF 2020a).¹² Dahinter steht die Annahme, dass auch diese Studienprogramme das Potenzial haben, für die Forschung in der Kindheitspädagogik zu interessieren. In der Summe sind es für die weitere Betrachtung der Master-Studiengänge mithin 20 Angebote (vgl. Tab. 5). Unter Berücksichtigung der zusätzlichen sechs Master-Angebote erhöht sich die Studienplatzkapazität auf rund 740 Studienplätze. Damit haben 30% der 2.400 Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen eines Jahres die Möglichkeit, ein kindheitspädagogisches bzw. fachlich affines Master-Studium mit kindheitspädagogischem Schwerpunkt aufzunehmen.

¹¹ Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020). 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.

¹² Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020). Die Qualifizierung als „fachlich affin“ wird auf den Seiten der Studiengangsdatenbank der WiFF nicht näher erläutert. Gemeint sind erziehungswissenschaftliche Studiengänge mit kindheitspädagogischem (Wahl-)Schwerpunkt.

Tab. 5: Kindheitspädagogische Master-Programme 2020

Master-Studiengänge	Hochschule (N)	Trägerschaft	Konsekutiv/ weiterbildend	Vollzeit*/ Teilzeit
Beratung und Intervention mit Wahlschwerpunkt Beratung in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern	Fachhochschule Erfurt	öffentlich	konsekutiv	Vollzeit
Bildung und Erziehung im Kindesalter	Evangelische Hochschule Freiburg	evangelisch	konsekutiv	Vollzeit
Leitung – Bildung – Diversität mit Wahlschwerpunkt Kindheitspädagogik	Evangelische Hochschule Berlin	evangelisch	weiterbildend	Vollzeit
Forschung, Entwicklung und Management in Sozialer Arbeit, Rehabilitation/ Gesundheit oder Kindheitspädagogik	Fachhochschule Kiel	öffentlich	weiterbildend	Vollzeit
Frühpädagogik	Fachhochschule Südwestfalen	öffentlich	konsekutiv	Teilzeit
Kindheits- und Sozialwissenschaften	Hochschule Koblenz	öffentlich	konsekutiv	Teilzeit
Netzwerkmanagement Bildung für nachhaltige Entwicklung – Schwerpunkt Kindheitspädagogik	Alice Salomon Hochschule Berlin	öffentlich	konsekutiv	Teilzeit
Frühkindliche Bildungsforschung	Fachhochschule und Universität Potsdam	öffentlich	konsekutiv	Teilzeit
Frühkindliche Bildung und Erziehung	Evangelische und Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	evangelisch/ öffentlich	konsekutiv	Vollzeit
Early Childhood Studies	Pädagogische Hochschulen Weingarten (D) und St. Gallen (CH) – Distanz ca. 55 km	öffentlich	weiterbildend	Vollzeit
Bildungswissenschaften mit Wahlprofil Bildungsprozesse früher Kindheit und im Elementarbereich	Pädagogische Hochschule Heidelberg	öffentlich	konsekutiv	Vollzeit
Kindheits- und Sozialpädagogik	Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd	öffentlich	konsekutiv	Vollzeit
Kita-Master: Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen	Europa-Universität Flensburg	öffentlich	konsekutiv	Teilzeit
Erziehungs- und Bildungswissenschaften – Schwerpunkt Elementar- und Familienpädagogik	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	öffentlich	konsekutiv	Vollzeit
Erziehungswissenschaft – Teilstudiengang Pädagogik der frühen Kindheit	Universität Koblenz-Landau	öffentlich	konsekutiv	Vollzeit
Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education	Stiftungsuniversität Hildesheim	öffentlich	konsekutiv	Vollzeit

Master-Studiengänge	Hochschule (N)	Trägerschaft	Konsekutiv/ weiterbildend	Vollzeit*/ Teilzeit
Inklusive Pädagogik und Elementarbildung	Justus-Liebig-Universität Gießen	öffentlich	konsekutiv	Vollzeit
Erziehungswissenschaft – Wahlfach Bildung und Förderung in der frühen Kindheit – 2-Fach-Master	Universität zu Köln	öffentlich	konsekutiv	Vollzeit
Professionalisierung frühkindlicher Bildung	Universität Leipzig	öffentlich	konsekutiv	Vollzeit
Frühe Kindheit	Universität Konstanz (D) und Pädagogische Hochschule Thurgau (CH) – Distanz weniger als 20 km	öffentlich	konsekutiv	Vollzeit

* Auf Vollzeit angelegte Studiengänge bieten auch eine Teilzeitoption mit entsprechend längerer Studiendauer an.

Quelle: Eigene Erhebung qua Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020); WiFF-Studiengangsmonitoring 2020 (DJI/WiFF 2020b) (N=20); eigene Darstellung

Die Relevanz der kindheitspädagogischen Einschlägigkeit von Master-Programmen ergibt sich nicht nur aus Gründen der Professionsentwicklung. Auch „für die Disziplinentwicklung brauchen wir die originären Master-Studiengänge“, gab eine Person in unseren Experteninterviews zu Protokoll (HSL-2). Es wird für unabdingbar erachtet, dass Interessierte an der Weiterqualifikation nicht irgendein, sondern ein tatsächlich kindheitspädagogisches Angebot wahrnehmen können, um so die Chance zu haben, ein entsprechendes wissenschaftliches Interesse entwickeln oder festigen zu können. Wo diese Chance nicht oder unzureichend gegeben ist, kann in der Tat nicht damit gerechnet werden, dass sich eine Stabilisierung der Disziplin und ihre zunehmende Selbstrekrutierung ergeben.

2.2.1 Einschlägige Bachelor-Programme und weiterführende Master-Angebote vor Ort

Ein einschlägiges Bachelor- samt konsekutivem Master-Angebot vor Ort ist ein Indiz für einen leichteren bzw. direkten Übergang ins Master-Studium, da ein Wechsel des Studienortes meist mit erheblichem – auch finanziell – Aufwand (neue Strukturen, neue Wohnung etc.) verbunden ist. An den 20 Hochschulstandorten mit Master-Programmen schließen 85% an einen einschlä-

gigen Bachelor¹³ vor Ort an. Diese Master-Programme sind in den meisten Fällen konsekutiv. Lediglich drei Universitäten sowie eine Uni-PH-Kooperation mit Master-Programmen bieten keinen einschlägig kindheitspädagogischen Bachelor an. Die Zahl der Hochschulstandorte, die ein unmittelbar durchgehendes Bachelor- und Master-Studium offerieren, ist seit dem *Studiengangsmonitoring* der WiFF 2017 mit 15% konstant geblieben (FKB 2019, S. 138).

13 Inklusive universitärer Bachelor-Studiengänge der Erziehungswissenschaften mit kindheitspädagogischem Schwerpunkt.

Tab. 6: Weiterführendes Master-Angebot und vorgängiger einschlägiger Bachelor an einem Ort 2020 (Anzahl)

Hochschultyp (N)	Einschlägiger BA-Studiengang vor Ort	Kein einschlägiger BA-Studiengang vor Ort
Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) (7)	7	
Pädagogische Hochschule (PH) (2)	2	
Universität (7)	5	2
HAW-Universität-Kooperation (1)	1	
PH-HAW-Kooperation (1)	1	
Internationale Kooperation PH (D) – PH (CH) (1)	1	
Internationale Kooperation Universität (D) – PH (CH) (1)		1
Gesamt	17	3

Quelle: Eigene Erhebung qua Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020); WiFF-Studiengangsmonitoring 2020 (DJI/WiFF 2020b) (N=20); eigene Darstellung

Ein Ortswechsel aufgrund fehlender Master-Angebote kann eine Barriere für den Übergang vom Bachelor zum Master-Studium darstellen. Zusätzlich zu der Auswertung, an welchen Hochschulen nach einem kindheitspädagogischen Bachelor ein einschlägiger Master angeboten wird, wurde das Studienangebot nach weiteren Übergangsmöglichkeiten, die nicht mit einem Wechsel des Studienorts verbunden sind, geprüft. Folgende Optionen kommen damit insgesamt infrage:

- *Hochschulwechsel, aber kein Ortswechsel nötig:* Es existiert ein kindheitspädagogisches Master-Angebot an einer anderen Hochschule im selben Ort.
- *Verbleib an der Hochschule möglich:* Es existiert ein fachlich benachbarter Master-Studiengang an derselben Hochschule, an der bereits der kindheitspädagogische Bachelor studiert wurde (etwa ein Master in Sozialer Arbeit).
- *Verbleib an der Hochschule oder Hochschulwechsel innerhalb desselben Ortes:* Es existiert ein fachlich benachbarter Master-Studiengang an derselben Hochschule sowie ein kindheitspädagogisches Master-Angebot an einer anderen Hochschule im selben Ort.

Der erweiterte Blick auch auf fachlich benachbarte bzw. anschlussfähige Master-Programme hat folgenden Grund: Wird ein solches Programm belegt, dann wird zwar die kindheitspädagogische Ausrichtung nicht unmittelbar fortgesetzt. Doch ist es im Regelfalle möglich, individuell – bei der Wahl von Praktikumsorten

oder des Master-Arbeitsthemas – an das vorgängige kindheitspädagogische Bachelor-Studium anzuschließen. Damit kann davon ausgegangen werden, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, die ein zwar nicht unmittelbar kindheitspädagogisches, aber fachlich benachbartes Master-Programm absolvieren, der Kindheitspädagogik nicht zwingend verloren gehen. Dies setzt selbstredend voraus, dass die entsprechende fachliche Orientierung stabil bleibt und nicht durch eine anders profilierte Akzentsetzung des Master-Studiengangs in eine neue Richtung gelenkt wird.

Tab. 7: Verfügbarkeit kindheitspädagogischer und fachlich benachbarter Master-Angebote an derselben Hochschule oder am selben Ort 2020 (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)

	Anzahl	Anteil am Gesamt in %
Kein kindheitspädagogisches Master-Angebot an derselben Hochschule oder im selben Ort, kein fachlich benachbarter MA an einer Hochschule vor Ort	4	7
Kindheitspädagogischer Master an derselben Hochschule	16	28
Kein fachlich benachbarter Master an derselben Hochschule, aber kindheitspädagogisches Master-Angebot an einer anderen Hochschule vor Ort	2	4
Kein kindheitspädagogischer Master am selben Ort, aber fachlich benachbartes Master-Angebot an derselben Hochschule	26	47
Fachlich benachbarte Master-Angebote an derselben Hochschule und kindheitspädagogisches Master-Angebot an einer anderen Hochschule vor Ort	9	16
Bachelor-Standorte gesamt	57	100

Quelle: Eigene Erhebung qua Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020); WiFF-Studiengangsmonitoring 2020 (DJI/WiFF 2020b) (N=20); eigene Darstellung

An 93 % der Standorte mit kindheitspädagogischen Bachelor-Angeboten können entweder kindheitspädagogische oder fachlich benachbarte Master-Studiengänge an derselben Hochschule oder in derselben Stadt angeschlossen werden (53 der 57 Standorte).¹⁴ An vier Bachelor-Standorten gibt es weder an derselben Hochschule noch in derselben Stadt ein einschlägiges oder fachlich benachbartes Master-Angebot – hier wäre für die weitere Qualifikation ein Ortswechsel nötig.

2.2.2 Zulassungsvoraussetzungen

Für die Aufnahme eines Master-Studiums sind die Modalitäten des Übergangs vom Bachelor- zum Master-Studium bedeutsam. 85 % der Master-Programme werden an Hochschulen angeboten, an denen, meist konsekutiv, angeschlossen werden kann. Für Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen mit Interesse an einer kindheitspädagogischen Weiterqualifikation bedeutet dies einen direkten Zugang und damit eine potenzielle Barriere weniger. Für den Fall, dass die fachliche Orientierung erhalten bleibt und über die

individuelle Wahl des Praktikumsortes, des Themas der Master-Arbeit etc. vertieft wird, können überdies auch fachlich benachbarte Master-Angebote vor Ort berücksichtigt werden. Auch auf diese Weise kann der mit einem Wechsel von Hochschule und Ort verbundene Aufwand vermieden werden.

Die Zulassungsbedingungen zum Master-Studium sind an den Hochschulen unterschiedlich geregelt. An den HAW werden mehrheitlich 210 Creditpoints (CP) aus dem vorangegangenen Bachelor-Studium erwartet, während die Universitäten überwiegend keine Angaben zur Länge des vorherigen Studiums und Anzahl der CP machen. Nun schließen 66 % der Bachelor-Studiengänge mit 180 CP ab.¹⁵ Daher stellt sich die Frage, inwieweit das Nachholen von 30 fehlenden CP eine Hürde für die Aufnahme eines Master-Studiums darstellt. Die Regelungen darüber, wie fehlende CP nachgeholt werden können oder müssen, sind wiederum unterschiedlich. Teilweise kann dies vor oder während der Teilnahme am Master-Programm geschehen, indem fachlich ergänzende Lehrveranstaltungen belegt werden. Auch Anrechnungsmöglichkeiten außerhochschulisch erworbener Fertigkeiten und

¹⁴ Es wurden hier nicht im Einzelnen die Zugangsvoraussetzungen für die aufgeführten fachlich benachbarten Master-Studiengänge untersucht. Da oftmals einschlägige oder verwandte Bachelor-Abschlüsse vorausgesetzt werden, gehen wir von einer Anschlussfähigkeit für Absolventinnen und Absolventen eines kindheitspädagogischen Bachelors aus.

¹⁵ Eigene Erhebung qua Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020); WiFF-Studiengangsmonitoring 2020 (DJI/WiFF 2020b).

erbrachter Leistungen wie Berufserfahrung, Berufsausbildung, Fort- und Weiterbildungen oder veröffentlichte Fachpublikation werden an einzelnen Hochschulen genannt.

lichte Fachpublikation werden an einzelnen Hochschulen genannt.

Tab. 8: Master-Angebote nach Zulassungskriterium „Creditpoints (CP) des qualifizierenden Bachelors“ 2020

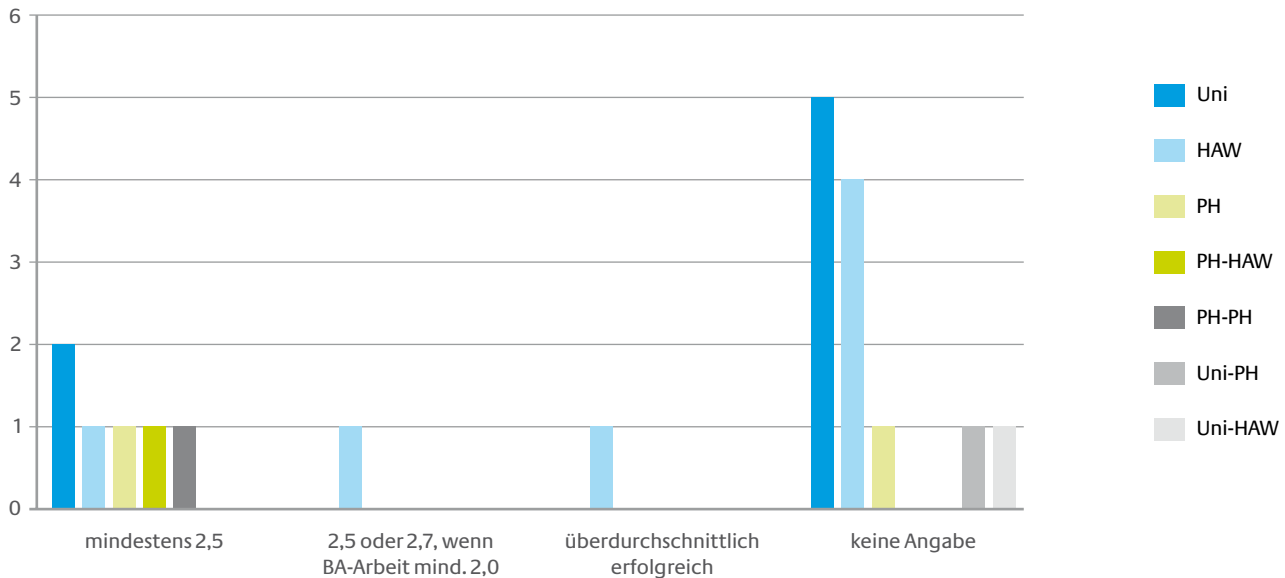
Hochschultyp (N)	180 CP / 6 Semester	210 CP / 7 Semester	k. A.
HAW (7)	1	5	1
PH (2)	1	1	
Uni (7)	1	1*	5
HAW-Uni-Kooperation (1)	1		
PH-HAW-Kooperation (1)			1
Internationale Kooperation PH (D) – PH (CH) (1)	1		
Internationale Kooperation Universität (D) – PH (CH) (1)			1
Gesamt	5	7	8

* Sonderfall Kita-Master Europa-Universität Flensburg mit besonderen Voraussetzungen.

Quelle: Eigene Erhebung qua Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020); WiFF-Studiengangsmonitoring 2020 (DJI/WiFF 2020b) (N=20); eigene Darstellung

Für 40 % der Master-Studiengänge werden in den Zulassungsregularien zusätzlich spezifische Inhalte genannt, die im Bachelor behandelt worden sein müssen, teilweise mit genauer Anzahl der CP. Dies gilt insbesondere für die Universitäten, die überdies zum Teil ausdrücklich Kenntnisse von Forschungsmethoden voraussetzen. Ebenfalls 40 % der Hochschulen machen in ihren Zulassungsvoraussetzungen Angaben bezüglich der Bachelor-Abschlussnote. Mehrheitlich wird eine Note von mindestens 2,5 erwartet (mit Ausnahme einer Hochschule, die ab 2,7 zulässt, wenn dafür die Note der Bachelor-Arbeit mindestens 2,0 betrug). Eine weitere Hochschule nennt als Notenkriterium „überdurchschnittlich erfolgreich“, ohne dies weiter auszuführen, sodass eine gewisse Flexibilität bei der Anwendung dieses Kriteriums unterstellt werden darf.

Abb. 2: Hochschultypen nach Zulassungskriterium „Abschlussnote des Bachelors“ 2020 (Anzahl)



Quelle: Eigene Erhebung qua Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020), Zulassungsordnungen des jeweiligen Master-Angebots; Websites der Hochschulen (N=20); eigene Darstellung

2.2.3 Übergangsverhalten

Gemäß einer jüngeren Studie nehmen rund 20 % (n=142) der kindheitspädagogischen Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen ein Master-Studium auf (in Kindheitspädagogik oder einem fachlich benachbarten Angebot, etwa Soziale Arbeit) (Mink/Müller 2018, S. 57).¹⁶ Die Zahl wird auch bestätigt durch die jüngste Erhebung im *WiFF-Studiengangsmonitoring 2020*, in der die Zahlen der Master-Anfängerinnen und -Anfänger (374) und die der Master-Absolventinnen und -Absolventen (274) in 14 kindheitspädagogischen Master-Studiengängen erhoben wurden (DJI/WiFF 2020b). Hochgerechnet auf die in diesem Report untersuchten 20 Master-Studiengänge beträgt die Übergangsquote

mit den Zahlen aus 2020 dann 22%.¹⁷ Im Kontrast dazu nehmen über alle Fachrichtungen hinweg insgesamt 64% der Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen ein Master-Studium auf (Mink/Müller 2018, S. 57). In den verwandten Studienfächern Erziehungswissenschaft bzw. Soziale Arbeit liegen die Quoten bei 50 bzw. 23,5% (Kerst/Wolter 2020, S. 86).

Erklärungen für die im Vergleich zu anderen Disziplinen geringe Neigung zum Master der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sind vielfältig, bleiben aber bisher hypothetisch (Mink/Müller 2018):

- Es gebe zu wenig Master-Angebote in der Kindheitspädagogik.
- Zum Teil könne ein fehlendes Interesse der Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen konstatiert werden.
- Der Anreiz, nach dem Master-Studium eine höhere Vergütung zu erlangen, fehle, da das Tarifsystem keine höheren Gehälter für einen Master-Abschluss vorsieht, sondern die Gehälter an die Berufsposition

¹⁶ In der zugrunde liegenden ÜFA-Studie „Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt“ wurden 700 Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen befragt. Die bundesweite Längsschnittstudie untersuchte im Zeitraum 2012 bis 2016 in vier Befragungswellen die Einmündung von pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt (Fuchs-Rechlin/Züchner 2018).

¹⁷ Die Hochrechnung erfolgte über die Durchschnittsberechnung der 14 Master-Programme im *WiFF-Studiengangsmonitoring* und die anschließende Anwendung dieses Durchschnittswerts auf die weiteren sechs Master-Angebote.

gebunden sind (Züchner u. a. 2017; Fabian u. a. 2016). Attraktivere Vergütung aber sei eines der wichtigsten Motive für ein weiteres Studium überhaupt (Scheller u. a. 2013; Heine 2012).¹⁸

- Der Fachkräftemangel ermögliche eine schnelle und problemlose berufliche Einmündung nach dem Bachelor-Abschluss.

Im Rahmen unserer Online-Befragung von Professorinnen und Professoren der Kindheitspädagogik (67 Respondenten) kam knapp die Hälfte der Befragten (30) zu der Einschätzung, dass die Neigung von Studierenden eines kindheitspädagogischen Bachelors, an ihrer Hochschule einen Master-Studiengang anzuschließen, zwischen 20 und 40% liege. Weitere 40% der Befragten schätzten sie auf weniger als 20% ein (n=26). Die oben genannten Hypothesen für die im Vergleich zu anderen Fachrichtungen geringere Bereitschaft, dem Bachelor einen Master folgen zu lassen, finden sich auch in den Antworten der Lehrenden wieder. Ein weiterer Aspekt, der in der Befragung mehrfach genannt wurde, ist die Einschätzung, dass es den Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen an Zutrauen in die eigene wissenschaftliche Kompetenz fehlen würde.

Überdies dürfte sich die vergleichsweise niedrige Übergangsquote zum Teil auch aus dem Umstand erklären, dass die meisten Bachelor-Studiengänge der Kindheitspädagogik an HAW absolviert werden und deren Klientel stärker den schnellen Berufseinstieg sucht, zumal einige der dortigen Studiengänge durch die Sozialberufenerkennungsgesetze mit einer staatlichen Lizenzierung verbunden sind. 2020 lag die Übergangsquote in ein Master-Programm an HAW insgesamt bei 38%, dagegen an Universitäten – wo auch die Erziehungswissenschaft angesiedelt ist – bei 90% (Kerst/Wolter 2020, S. 86). Auch in anderen Studienbereichen an HAW bewegen sich die Übergangsquoten auf ähnlich niedrigem Niveau wie in der Kindheitspädagogik, etwa im Sozialwesen mit 23,5% (ebd.).

In der empirischen Untersuchung von Nicole Mink und Sylvia Müller (2018, S. 59) wurde neben der Übergangsquote von 20% auch die Fachrichtung des im Anschluss an das Bachelor-Studium gewählten Master-Programms ermittelt: Von 142 befragten Personen entschied sich ein Drittel für ein Master-Studium der Erziehungswissenschaft (33%) und ein Viertel für ein kindheitspädagogisches Master-Programm (20,5%). Die Fachrichtungen Soziale Arbeit und Sozialmanagement (einschließlich Gesundheitsmanagement und Organisationsentwicklung) folgen mit je 12%. Die Autorinnen konstatieren: Hier sei nach einem zunächst vergleichsweise spezialisierten Studiengang mit der Wahlentscheidung für Erziehungswissenschaft ein eher generalistisch ausgerichtetes Master-Programm gewählt worden und erst an zweiter Stelle ein kindheitspädagogischer Master, also ein Studienfach, das als Vertiefung des Erststudiums betrachtet werden könne (Mink/Müller 2018, S. 58).

Darüber hinaus konnte ermittelt werden, dass Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen der Kindheitspädagogik ohne vorherige Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher signifikant häufiger ein Master-Studium anschließen als diejenigen mit einer solchen Ausbildung (13 gegenüber 8%) (Mink/Müller 2018, S. 57). Auch der Zeitpunkt der Aufnahme eines Master-Studiums wurde erhoben: 44% der Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen beginnen demnach weniger als ein Jahr nach ihrem Abschluss ein Master-Studium; gut 36% schließen nach einem bis unter zwei Jahren den Master an. Ab vier Jahren nach Bachelor-Abschluss sind es dann noch 3,5% (Mink/Müller 2018, S. 58).

Rund 63% der Befragten wechselten für das Master-Studium den Hochschulort, was die Autorinnen mit dem geringen Angebot an Master-Studiengängen insgesamt in Verbindung bringen. Vor diesem Hintergrund könne die Quote „auch nur eingeschränkt als ein Zeichen von Mobilität verstanden werden“ (ebd.). Schließlich wird ein Effekt der sozialen Herkunft beschrieben: Ein Master-Studium werde „häufiger“ (nicht näher bestimmt) aufgenommen, wenn ein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzt (ebd.).

In unseren Experteninterviews wurde diesbezüglich auf zwei weitere Aspekte hingewiesen: Zum einen besteht überwiegend der ausdrückliche Wunsch, nach dem Bachelor-Studium zunächst Berufserfahrung sammeln zu wollen. Zum anderen wird das Absolvieren eines Master-Studiums (in Vollzeit) als finanzielle Herausforderung gesehen. Das äußert sich auch darin,

18 In unseren Interviews mit Expertinnen und Experten wurde der Aspekt der fehlenden höheren Vergütung ebenfalls thematisiert. So würden Studierende der Kindheitspädagogik viel schneller in eine „Gratifikationskrise“ geraten als beispielsweise Studierende der Sozialen Arbeit, da Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit einem Bachelor nicht besser vergütet werden als Fachschulabsolventinnen und -absolventen. Ein möglicher Ausweg aus dieser Krise könnte dann aber sein, ein Master-Studium anzuschließen (HSL-2).

dass sich Bachelor-Absolvierende mehr berufsbegleitende Master-Angebote wünschen (HSL-4).

In unserer Online-Befragung von Professorinnen und Professoren in der Kindheitspädagogik wurde nach wesentlichen Gründen gefragt, die Studierende zur Aufnahme eines Master-Studiums bewegen. Die

Freitextantworten lassen sich in zwei Gruppen sortieren: (1) Interesse an Veränderungen, die die berufspraktische Karriere betreffen, und (2) Interesse an wissenschaftlichen Themen, an Forschung und an einer wissenschaftlichen Karriere (vgl. Tab. 9).

Tab. 9: Freitextnennungen von Professorinnen und Professoren zu möglichen Motivationen Studierender für die Aufnahme eines Master-Studiums 2020

Interesse an Veränderungen, die die berufspraktische Karriere betreffen	Interesse an wissenschaftlichen Themen, an Forschung und an einer wissenschaftlichen Karriere	Ohne Zuordnung
bessere Bezahlung	Promotionsinteresse	soziale Herkunft (Elternhaus)
Professionalisierung	Interesse an Lehrtätigkeit/Professur	gute konzeptionelle Abstimmungen zwischen Bachelor- und Master-Curricula
berufliche Weiterbildung	Interesse an vertiefter wissenschaftlicher Ausbildung und fortgeschrittenen Forschungskompetenzen	allgemein inhaltliche Vertiefung oder Spezialisierung
Erweiterung des Berufsfeldes über Kindertageseinrichtung hinaus		
Leitungstätigkeit/übergeordnete Tätigkeit	hochschulspezifische Gegebenheiten wie forschungsaffine/-starke Lehrende im Studiengang, Forschungsinstitut vor Ort, gute Vernetzung mit umliegenden Hochschulen und Universitäten	
	individuelle Umorientierung von Praxisfokus auf vertiefte Auseinandersetzung mit Studieninhalten	

Quelle: HoF-Online-Befragung 2020 (n=67); eigene Darstellung

2.3 Master-Programme: Strukturmerkmale und Studieninhalte

Ausgangspunkt der Auswertung der Master-Programme ist die Studiengangsdatenbank der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF). Diese listet in den Kategorien „allgemein früh-/kindheitspädagogisch“ sowie „früh-/kindheitspädagogisch mit Leitungs- oder Management-Schwerpunkt“ 14 Master-Programme.¹⁹ Wird zusätzlich die Kategorie „fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/

Kindheitspädagogik“ einbezogen, dann ergeben sich 29 Master-Studiengänge.²⁰ Für den Zweck des vorliegenden Reports wurden diese 29 Master-Angebote nach den folgenden Kriterien gefiltert:

- Hochschultyp: FHs/HAW, Universitäten und PHs

¹⁹ Abfrage unter www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank (Zugriff: 04.12.2020).

²⁰ Laut WiFF 30, weil das gemeinsame Master-Angebot der EH und PH Ludwigsburg in der Datenbank als zwei Studiengänge verzeichnet wird. Wir zählen es nur einmal.

- Trägerschaft der Hochschule: öffentlich, kirchlich²¹
- inhaltliche Ausrichtung: allgemein früh-/kindheitspädagogisch; früh-/kindheitspädagogisch mit Schwerpunkt Management/Leitung von Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter von 0–10 Jahren; fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/Kindheitspädagogik²²

Neun der in der Datenbank aufgeführten Studiengänge wurden nicht in die Auswertung einbezogen, weil sie nicht den oben genannten drei Kategorien entsprachen: Sie sind entweder an Berufsakademien/dualen Hochschulen angesiedelt, befinden sich in privater oder sonstiger Trägerschaft oder beziehen sich lediglich fachlich affin auf die Kindheitspädagogik. Von diesen nicht berücksichtigten Master-Studiengängen entfallen acht Master-Angebote auf öffentliche Hochschulen mit der Ausrichtung „fachlich affin mit Bezug zur Kindheitspädagogik“ (im Unterschied zu „fachlich affin mit einem Schwerpunkt in der Früh-/Kindheitspädagogik“) sowie ein Master-Angebot auf eine HAW, die sich in „sonstiger“ Trägerschaft befindet. Im Ergebnis lassen sich die oben genannten 20 Master-Programme auswerten (vgl. Tab. 5).

2.3.1 Hochschultyp, Trägerschaft, Studienorganisation²³

Die Master-Angebote verteilen sich wie folgt auf die verschiedenen Hochschultypen: je sieben Angebote auf Universitäten und HAW sowie zwei auf PHs (FKB 2019, S. 72). Vier Angebote sind Kooperationsformen, drei davon zwischen unterschiedlichen Hochschultypen. Eine deutliche Mehrheit der Master-Angebote ist an Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft angesiedelt.

²¹ Die privaten Hochschulen werden hier nicht berücksichtigt, da ihre Studienangebote vornehmlich in Reaktion auf die Bedarfe des außerakademischen Arbeitsmarktes aufgelegt werden. Sie spielen mithin für die Betrachtung der Master-Studiengänge als Rekrutierungsressource für wissenschaftlichen Nachwuchs eine untergeordnete Rolle. Zudem gibt es laut Studiengangsdatenbank derzeit nur einen fachlich affinen Master mit kindheitspädagogischem Schwerpunkt an einer privaten Hochschule; Abfrage unter www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank/details/paedagogik-schwerpunkt-paedagogische-praxisforschung-vertiefungsrichtung-kindheit-und-gesellschaft-136 (Zugriff: 19.02.2021).

²² Die Filterkriterien sind vorgegebene Auswahlmöglichkeiten der Studiengangsdatenbank der WiFF.

²³ Quelle: Studiengangsdatenbank der WiFF; Studiengangsmaterialien der jeweiligen Master-Angebote.

Bezüglich der Frage nach der Rekrutierung eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses als ein Aspekt der Konsolidierung als Disziplin sind die Kooperationsformen von Interesse. Es existieren zwei Kooperationen zwischen je einer HAW und einer Hochschule mit Promotionsrecht (Universität bzw. PH). Da die HAW kein eigenes Promotionsrecht besitzen, könnte darin auch eine Lösung für das fehlende Promotionsrecht der HAW angelegt sein (s. Kap. 3.1).

Hinsichtlich ihrer Studienorganisation sind 87% konsekutive, auf Vollzeit angelegte Studiengänge und 13% weiterbildende, in Teilzeit studierbare Angebote. Letztere sind auch kostenpflichtig. Zur Semesterlänge und Gesamtzahl an CP der Master-Angebote ist festzuhalten: Ungefähr zwei Drittel (70%) sind viersemestrig mit 120 CP und drei Hochschulen bieten dreisemestrig Programme mit entsprechend 90 CP an.

2.3.2 Inhaltliche Ausrichtung und fachliche Affinität zur Kindheitspädagogik

Alle 20 Master-Angebote haben unterschiedliche Bezeichnungen. Auch Studiengänge, die tendenziell ähnlich „allgemein kindheitspädagogisch“ ausgerichtet sind, sind unterschiedlich benannt. Zumindest aber lässt sich festhalten, dass in den Benennungen die Begriffe „Bildung“, „frühkindlich“ und „Pädagogik“ gehäuft auftreten. Inhaltlich lassen sich drei Typen unterscheiden:

Typ 1: Master-Angebote, die – zumindest dem Namen nach – ausschließlich und somit einschlägig auf die Kindheitspädagogik ausgerichtet sind.

Typ 2: Master-Angebote, die im Rahmen eines Studiums der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft(en) über einen Schwerpunkt²⁴ fakultativ eine Profilierung in der Kindheitspädagogik anbieten.

Typ 3: Master-Angebote, die im Rahmen eines tätigkeitsfeldbezogenen, breiter angelegten Masters (etwa 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 z. B. Kita-Leitung, im Management eines Trägers oder in der Fachberatung qualifiziert.

²⁴ Synonyme in den Modulhandbüchern: „Wahlschwerpunkt“, „Wahlprofil“, „Teilstudiengang“.

Tab. 10: Gruppierung der Master-Programme nach Typen 2020

Typ 1: Kindheitspädagogisch im engeren Sinn	Typ 2: Erziehungswissenschaft mit kindheits- pädagogischen Schwerpunkten	Typ 3: Leitung, Management, Beratung
frühe Kindheit	Bildungswissenschaften mit Wahlprofil Bildungsprozesse früher Kindheit und im Elementarbereich	Kita-Master: Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen
Frühpädagogik	Erziehungs- und Bildungswissenschaften – Schwerpunkt Elementar- und Familien- pädagogik	Leitung – Bildung – Diversität mit Studienschwerpunkt Kindheits- pädagogik
Bildung und Erziehung im Kindesalter	Erziehungswissenschaft – Teilstudiengang Pädagogik der frühen Kindheit	Netzwerkmanagement Bildung nachhaltige Entwicklung – Schwerpunkt Kindheitspädagogik
frühkindliche Bildung und Erziehung	Erziehungswissenschaft mit den Schwer- punkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education	Beratung in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern
Early Childhood Studies	Erziehungswissenschaft – Wahlfach Bildung und Förderung in der frühen Kindheit	Forschung, Entwicklung und Mana- gement in Kindheitspädagogik
Kindheits- und Sozialpädagogik		Professionalisierung frühkindlicher Bildung
inklusive Pädagogik und Elementarbildung		
Kindheits- und Sozialwissenschaften		
frühkindliche Bildungsforschung		
20		
9	5	6
45 %	25 %	30 %

Quelle: Eigene Erhebung qua Abfrage unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020); eigene Darstellung

Als dem ersten Typ zugehörig können 45% der Master-Programme identifiziert werden. Zu finden sind diese Studiengänge bei allen vier Kooperationsmodellen, einer Universität sowie bei knapp der Hälfte der HAW. Ein Viertel der Master-Angebote sind bildungs-/erziehungswissenschaftliche Studiengänge mit einem optionalen Schwerpunkt in der Kindheitspädagogik. Diese sind größtenteils an den Universitäten sowie an einer PH zu finden.

Die verbleibenden 30% bilden Master-Programme, die auf Leitung, Management oder Beratung ausgerichtet sind (davon zwei explizit für die Kindheitspädagogik

und vier, bei denen der Schwerpunkt in der Kindheitspädagogik fakultativ ist). Etwas mehr als die Hälfte aller untersuchten HAW-Studiengänge (vier von sieben) finden sich in dieser Gruppe wieder.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die spezifisch kindheitspädagogischen Master (Typ 1) und die breiter angelegten Master (Typ 2 und Typ 3) jeweils 50% des gesamten Master-Angebotes ausmachen. Darüber hinaus lässt sich bei einem Blick in die Curricula feststellen, dass auch ein Master-Studiengang, der seiner Beschreibung nach vorgibt, „ausschließlich kindheitspädagogisch“ ausgerichtet zu sein, inhaltlich sehr breit

aufgestellt sein kann und beispielsweise in Wahlpflichtmodulen Optionen für Studienanteile aus Sozialer Arbeit, Sozialmanagement etc. ermöglicht. Die breitere inhaltliche Ausgestaltung könnte zum Ziel haben, den Studierenden mehr berufliche Perspektiven zu eröffnen und somit auch mehr Interessierte für den Studiengang zu gewinnen.

2.3.3 Gewichtung der Studieninhalte: anwendungsbezogen oder forschungsorientiert

Die Gewichtung von Inhalten im Master-Studium gibt Hinweise auf potenzielle Karrierewege: Wird vorrangig berufsfeldbezogenes Wissen gelehrt, ist der Studiengang also vorrangig auf Praxistätigkeiten ausgerichtet, oder wird durch einen hohen Curriculumsanteil von forschungsorientierten Inhalten die Option einer wissenschaftlichen Karriere 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 ergeben sich unterschiedliche Profile für die Studiengänge (Grunert u. a. 2020).

Die Kategorienbezeichnungen wurden für die hier folgende Auswertung abgewandelt und in zweierlei Hinsicht ergänzt. Zum einen wird der Studieninhalt „Integriertes Lehr-/Praxisforschungsprojekt“ als eigene Kategorie geführt, d. h. anders als bei Cathleen Grunert, Katja Ludwig und Kilian Hüfner (2020) nicht zur Rubrik „forschungsmethodenbezogene Studieninhalte“ gezählt: Bei diesen Projekten geht es nicht allein um Forschungsmethoden, sondern ebenso um den direkten Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis. Zum anderen ist die Kategorie „Master-Arbeit“ zusätzlich aufgenommen worden: Mit der Master-Arbeit wird unter Beweis gestellt, dass Studierende in der Lage sind, selbstständig wissenschaftlich arbeiten zu können. Damit ist die Bedeutung dieser Studienleistung für unsere Fragestellung so groß, dass es unerlässlich ist, sie zur Charakterisierung der Master-Programme miteinzubeziehen – es wird dabei darum gehen, *wie* bedeu-

tend sie in den einzelnen Studiengängen gewichtet wird, gemessen an den jeweils zugewiesenen CP.

Um die Forschungsorientierung der Master-Angebote bewerten zu können, wird zunächst die Gewichtung der Kategorien (1) Grundlagenwissen aus den Quellendisziplinen, (2) Forschungsmethoden, (3) integriertes Lehr-/Praxisforschungsprojekt und (4) Master-Arbeit dargestellt.²⁵ Das Gewicht dieser Curriculumsbestandteile wird anhand der ihnen zugewiesenen CP und der CP-Anteile innerhalb des Gesamtcurriculums erhoben.

(1) *Gewichtung Grundlagenwissen aus den Quellendisziplinen:* Eine Grundlagen- und Theorieorientierung basiert auf dem Einbezug kindheitspädagogischer Quellendisziplinen.²⁶ Die Gewichtung der entsprechenden theorieorientierten Curriculumsanteile wurde anhand der CP für explizite Lehrveranstaltungen zu Quellendisziplinen ermittelt.²⁷ In der niedrigsten Gewichtungsgruppe bis 10% der Gesamt-CP finden sich 65% aller Master-Angebote sowie sämtliche Hochschultypen und zwei Kooperationsmodelle. Hier hätte man durchaus eine Konzentration auf die traditionell berufsfeldorientierteren HAW erwarten können. Die stärksten Gewichtungen zwischen einem Fünftel und einem Drittel der CP finden sich erwartungsgemäß vorrangig an Universitäten.

(2) *Gewichtung Forschungsmethoden:* Ermittelt wurde, ob qualitative und quantitative Methoden explizit in den Modul- oder Seminarbeschreibungen genannt werden.²⁸ 70% der Master-Programme nennen ausdrücklich Forschungsmethoden wie Statistik etc. Gut die Hälfte aller Master-Studiengänge (55%) gewichtet die Lehre von Forschungsmethoden mit bis zu 7%

25 Für eine ausführliche Auswertung dieser und der Kategorien „berufsfeldbezogenes Wissen“ und „Praktikum“ vgl. Hechler u. a. 2021, Kap. 6.

26 Namentlich Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Soziale Arbeit, Gesundheitswissenschaften, Politikwissenschaft, Jura und Ethik.

27 Nicht ausgeschlossen ist, dass die Lehre grundlagenbezogenen Wissens der Quellendisziplinen auch in andere Lehrveranstaltungen integriert ist. Hier jedoch geht es um die explizit ausgewiesenen Anteile, worin sich zugleich zeigt, für wie bedeutsam eine Hochschule dieses Wissen erachtet.

28 Die in der Kindheitspädagogik intensiv gelehrteten Methoden der Interventions- und Evaluationsforschung werden an dieser Stelle nicht mit einbezogen. Sie finden sich dem Studienanteil „berufsfeldbezogenes Wissen“ zugeordnet, da sie als Praxis- und nicht als Forschungsmethoden gelehrt werden.

der Gesamt-CP. Es überrascht, dass die Mehrheit der universitären Studienprogramme weniger Lehre von Forschungsmethoden aufweist als die Mehrheit der HAW. Dies schließt selbstredend 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.

(3) *Gewichtung integriertes Lehr-/Praxisforschungsprojekt:*²⁹ 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. Eine PH sowie drei Kooperationsmodelle gewichten die Projektarbeit mit rund einem Fünftel bis einem Viertel Anteil an allen CP deutlich höher.

(4) *Gewichtung der Master-Arbeit:* In elf Master-Programmen ist die Abschlussarbeit so gewichtet, dass für sie 17 bis 22 % der Gesamt-CP vergeben werden. Hier sind alle HAW zu finden. Mit 25 % – also einem Viertel vom Gesamtstudium – gewichten acht Studienprogramme die Master-Arbeit. In diese Gruppe fällt die Mehrheit der Universitäten, eine PH sowie zwei Kooperationsmodelle mit Universitätsbeteiligung. Dies entspricht mithin den herkömmlichen Erwartungen traditionell wissenschaftlich orientierter Universitäten und eher berufspraktisch ausgerichteter HAW.

Diese Curriculumsvorgaben lassen sich nun noch ergänzen darum, wie sich (5) die Studiengänge selbst beschreiben (primär praxis- oder forschungsorientiert) und (6) ob die üblichen Praktika auch als Forschungspraktika absolviert werden können:

(5) *Selbstbeschreibung als praxis- oder forschungsorientiert:* Die übergroße Mehrzahl der Master-Programme beschreibt sich als forschungsorientiert (sieben Studiengänge) bzw. als ebenso anwendungsbezogen wie

auch forschungsorientiert (zehn Studiengänge).³⁰ Drei der Master-Programme beschreiben sich als (allein) anwendungsbezogen. Bei zwei Universitäten und einer PH, die sich als (deutlich) forschungsorientiert darstellen, decken sich die Selbstaussagen nicht mit dem explizit ausgewiesenen Lehranteil zu Forschungsmethoden: Mit 5 % Lehranteil Forschungsmethoden (gemessen in CP) bleiben die Universitäten hier unter dem Durchschnitt aller Master-Studiengänge von ungefähr 7 %, die PHs mit 7,5 % im Durchschnitt (Selbstaussage: „deutliche“ Forschungsorientierung).³¹

(6) *Forschungspraktika:* 60 % der Master-Programme haben ein studienintegriertes Praktikum in ihrem Curriculum verankert. Von diesen zwölf Studiengängen wird bei fünf Programmen explizit die Möglichkeit genannt, das Praktikum auch im Rahmen von Forschung bzw. in einer Forschungseinrichtung absolvieren zu können. Die Universitäten sehen mehrheitlich das Praktikum nur in praktischen Tätigkeitsfeldern der Kindheitspädagogik vor. Bei fünf von sieben HAW-Studiengängen ist kein Praktikum vorgesehen.

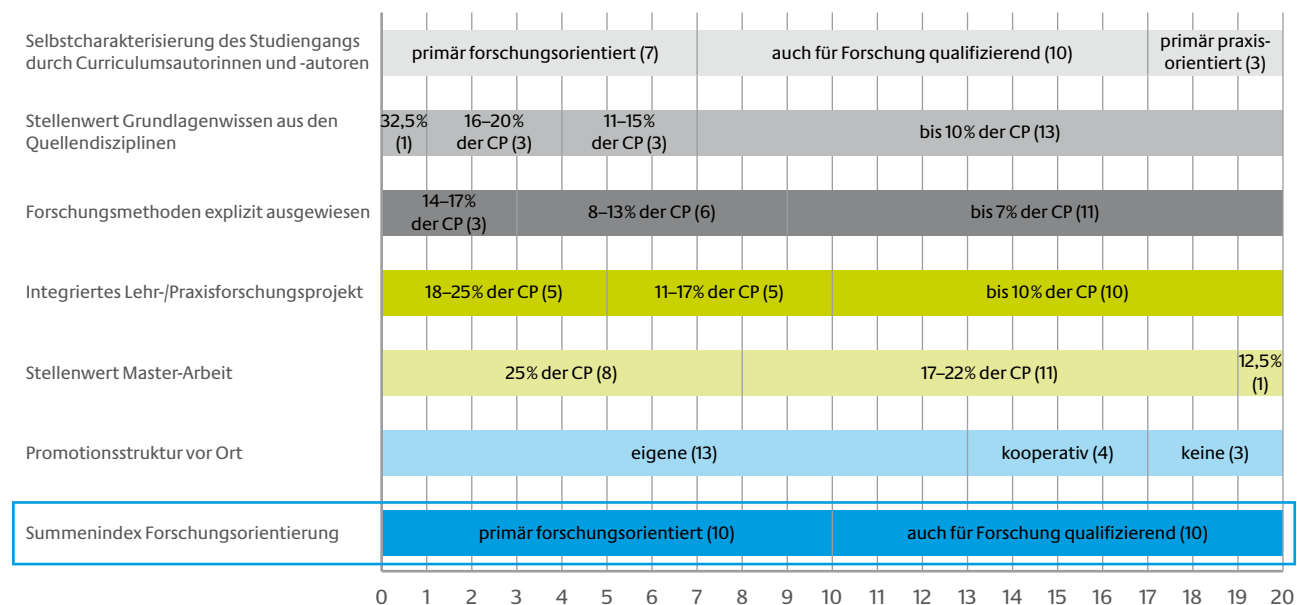
So können im Ergebnis von den 20 Master-Programmen zehn als *primär forschungsorientiert* und zehn als *auch für Forschung qualifizierend* beschrieben werden. Damit bereiten – jedenfalls gemäß ihrer Curriculumsdokumente – alle Master-Programme neben der berufspraktischen Vertiefung auch auf eine wissenschaftliche Karriere vor (s. Abb. 3). Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass die jeweiligen Hochschultypen jeweils genau das betonen, was ihnen als Defizit angelastet wird, die HAW also auf Forschungsorientierung Wert legen und die Universitäten auf Praxis.

29 Gemeint sind hier Projektmodule, die – in unterschiedlicher Intensität – die Bearbeitung einer eigenen Forschungsfrage vorsehen. Trotz variierender Begrifflichkeiten wie „Forschungswerkstatt“, „Praxisforschungsprojekt“, „Lehrforschungsprojekt“, „forschendes Studieren“ oder dergleichen 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.

30 Bei zehn Master-Angeboten lassen sich explizite Selbstaussagen der Verfasserinnen und Verfasser der Curricula zur Ausrichtung finden. Bei den anderen zehn Studiengängen wurden die Beschreibungen der Berufsperspektiven nach dem Master-Abschluss dahin gehend geprüft, ob sie explizit auch eine Beschäftigung in der Wissenschaft nennen.

31 Wie bereits im Punkt (2) „Gewichtung Forschungsmethoden“ erwähnt, ist die integrierte Lehre der Forschungsmethoden in anderen Lehrveranstaltungen nicht ausgeschlossen.

Abb. 3: Forschungsorientierung der Master-Programme 2020 (in Klammern Anzahl der Master-Programme)



Quelle: Modulhandbücher; Studien-, Prüfungs- und Praktikumsordnungen; Websites der Studiengänge (N=20); eigene Erhebung und Darstellung

3 Nachwuchsentwicklung

Um aus (auch) forschungsorientierten Studiengängen Personal rekrutieren zu können, das die weitere Disziplinentwicklung tragen kann, braucht es Möglichkeiten der Nachwuchs- und Personalentwicklung sowie deren Nutzung. Dies ist über zertifizierte wissenschaftliche Qualifikationen formalisiert. Daher interessieren im Zusammenhang mit dem hier behandelten Thema die folgenden Fragen:

- Wie sehen die Regelungen zum Zugang zur Promotion für Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Master-Studiengänge aus?
- Welche Promotionsmöglichkeiten haben insbesondere die Absolventinnen und Absolventen der HAW, da dort im Vergleich zu den Universitäten der größere Teil kindheitspädagogischer Fachkräfte studiert?
- Auf welchem Weg und unter welchen Bedingungen vollzieht sich die Entscheidung für das Promovieren, und in welchen Organisationsformen wird diese Entscheidung stabilisiert?
- Wie verhält es sich mit dem Habilitationsgeschehen in der Kindheitspädagogik?

Für die Auswertung des Promotions- und Habilitationsgeschehens in der Kindheitspädagogik wurden

zunächst qua Desktop-Recherche die gegenwärtig bestehenden Promotionsmöglichkeiten im Feld der Kindheitspädagogik ermittelt. Das so entstandene Verzeichnis umfasst vor allem Formen der strukturierten Promotion. Ausgangspunkt der Recherche waren dabei die Promotionsstrukturen an Hochschulorten mit einschlägigen Master-Angeboten. Zusammenführen lässt sich das mit einigen Ergebnissen unserer Online-Befragungen der Promovierenden, Professorinnen und Professoren sowie den Bewertungen aus den durchgeführten Interviews mit den Expertinnen und Experten – einschließlich eines Gruppeninterviews mit Promovierenden.

Für die Ermittlung der erfolgreichen Promotionen im letzten Jahrzehnt konnte auf die jährlich in der *Zeitschrift für Pädagogik* (ZfP) publizierte Dokumentation der in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft abgeschlossenen Dissertationen und Habilitationen zurückgegriffen werden. Diese wurden für die Jahre 2010 bis 2019 auf Arbeiten mit kindheitspädagogischem Bezug hin ausgewertet und mit dem Katalog der Deutschen Nationalbibliothek, Sachgebiet 370 „Erziehung, Schul- und Bildungswesen“, abgeglichen.

Die Auswertung kulminiert in der Frage, ob bereits disziplinäre Selbstrekrutierung erreicht wird, eine Frage, die dann im resümierenden Schlusskapitel noch einmal unter Bezugnahme auf alle relevanten Informationen aus sämtlichen Kapiteln dieses Reports aufgenommen wird.

Tab. 11: Nachwuchs- und Personalentwicklung: Untersuchungsmethoden und -themen im Überblick

Desktop-Recherche	Dokumenten-analyse	Literatur-auswertung	Experten-interviews	Online-Befragung
✓	✓	✓	✓	✓
• Promotionsmöglichkeiten, -geschehen und -strukturen (Promotionsordnungen, Unterschiede in den Ländern, Graduiertenkollegs) • Stand der Personalentwicklung über Promotion hinaus (Habilitationen)				

Quelle: Eigene Darstellung

Grundsätzlich stehen Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die den Wunsch haben zu promovieren, heute im deutschen Hochschulsystem zwei Wege offen:

- Zum einen besteht die Möglichkeit der Individualpromotion, entweder im Rahmen einer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. wissenschaftlicher Mitarbeiter an einer Universität oder außer-

universitären Forschungseinrichtung, ausnahmsweise auch an einer HAW, oder finanziert über ein Promotionsstipendium.³² In beiden Fällen sind die Promovierenden in eine wissenschaftliche Einrichtung eingebunden. Im Grundsatz kann die Arbeit an einer Doktorarbeit auch berufsbegleitend erfolgen, was dann zu einer Inauguraldissertation führt. Die Betreuung erfolgt in jedem der Fälle durch einzelne 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 ebenfalls individuelle Dissertation erarbeiten. Die Betreuung erfolgt hier zumeist im Team durch Professorinnen oder Professoren und andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Dem *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017* (BuWin 2017, S. 31) zufolge lässt sich etwa ein Viertel der Promovierenden einem strukturierten Promotionsprogramm zuordnen.

Die Promotionsdauer ist statistisch nur schwer erfassbar. Studien ermitteln daher die ungefähre Promotionsdauer qua Selbsteinschätzungen. Sie kommen auf Werte von 3,5 bis 4,8 Jahren (BuWin 2017, S. 153). Die Beschäftigungsdauer auf Qualifikationsstellen und die Laufzeit von Promotionsstipendien betragen im Regelfall drei Jahre.

Das Gros der Promotionen findet an Universitäten statt: 2019 waren 99 % aller Promovierenden an einer Universität zu verorten.³³ Promotionen, bei denen Universitäten und HAW kooperieren, haben eine marginale Bedeutung: Etwa 1 % (1.669) derjenigen, die an einer Universität promovieren, werden dabei kooperativ von Lehrenden beider Hochschultypen begleitet. Die Zahl der Promovierenden, die an einer HAW eingeschrieben sind (wobei auch hier die Promotion in

Kooperation mit einer Universität stattfindet), beträgt 139 (Destatis 2020a, S. 14).

Lange Zeit war das Promotionsrecht allein den Universitäten und ihnen gleichgestellten Hochschulen³⁴ vorbehalten. In den letzten Jahren wurden zaghaft auch Wege zum Doktorat etabliert, die die Rolle der HAW im Promotionsgeschehen stärken. In Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt kann das Promotionsrecht an forschungsstarke Fachbereiche der HAW oder an ebensolche Professorinnen und Professoren vergeben werden. In Hessen erfolgt die Ausübung dieses Promotionsrechts an hochschulübergreifenden oder hochschulinternen Promotionszentren, die von mehreren HAW kooperativ unterhalten werden können.³⁵ Auch kooperative Promotionen, an denen Universitäts- und HAW-Professorinnen bzw. -Professoren beteiligt sind, sind mittlerweile in allen Bundesländern geregelt.

3.1 Promotionsmöglichkeiten und -bedingungen

Ganz überwiegend wird an Universitäten promoviert. Verbunden mit der Konzentration der Kindheitspädagogik auf die HAW stellen sich Fragen nach dem Umgang mit der universitären Monopolstellung in Promotionsfragen und damit nach den Chancen der disziplinären Selbstreproduktion. Formal gibt es HAW-bezogen im Kern drei Promotionsoptionen: (1) Das Promotionsrecht verbleibt an einer Universität und HAW-Professorinnen bzw. -Professoren werden individuell kooptiert. In diesen Fällen ist die Promotion der Universität zuzurechnen. (2) Das Promotionsrecht wird an eine HAW bzw. einen forschungsstarken HAW-Fachbereich vergeben, sodass die dortigen Promotionen der HAW zuzurechnen sind. (3) Eine dritte Variante stellen Promotionskollegs dar, die, wie es gegenwärtig mit dem Promotionskolleg für angewandte Forschung

32 Stipendienggeber sind die Länder (oder in deren Auftrag die Universitäten) im Rahmen von Landesgraduiertenförderung, die sogenannten Begabtenförderwerke, die dafür Gelder vom Bund erhalten, sowie private Stiftungen.

33 Erfasst werden können nur die bei den Fakultäten registrierten Promovierenden. Daneben gibt es eine unbekannte Anzahl weiterer Personen, die an einer Dissertation arbeiten.

34 PHs, einige Spezialhochschulen (wie etwa die Medizinische Hochschule Hannover), künstlerische Hochschulen für die an ihnen bestehenden wissenschaftlichen Fächer, private Business Schools.

35 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 Sciences in Frankfurt am Main getragene Promotionszentrum Soziale Arbeit.

in Nordrhein-Westfalen initiiert wird,³⁶ selbst über das Promotionsrecht verfügen. Dies markiert den wesentlichen Unterschied zu ähnlichen Landeskollegs und Netzwerken, welche in Verbünden kooperative Promotionen in strukturierter Form ermöglichen.

Welche institutionalisierten und informellen Wege haben sich vor diesem Hintergrund in der Praxis entwickelt, um Promotionen in der Kindheitspädagogik zu ermöglichen? Zur Beantwortung wurde die Dokumentenauswertung zur Identifikation von Promotionsstrukturen durch entsprechende Fragen in unseren zwei Online-Befragungen und den Experteninterviews ergänzt.

3.1.1 Promotionsstrukturen

Ein umfassendes Bild von Promotionsstrukturen in der Kindheitspädagogik zu liefern ist nicht ohne Weiteres möglich: Viele der Promovierenden sind in Strukturen eingebunden, die nicht originär kindheitspädagogisch ausgerichtet sind. So bestehen hochschulinterne oder bundeslandspezifische Promotionskollegs, die weder im Titel noch in der Zusammensetzung einen kindheitspädagogischen Bezug erkennen lassen (z. B. Kollegs, die sozialen Wandel als Forschungsschwerpunkt ausweisen), gleichwohl auch kindheitspädagogische Promotionsprojekte integrieren. Gegenüber regionsübergreifenden Promotionsstrukturen weisen etliche Promotionskollegs sehr lokale Rekrutierungsmuster auf – etwa wenn einzelne Professuren oder Fachbereiche eher informelle Kollegs unterhalten, die aus den jeweils betreuten Promovierenden bestehen, unter denen sich gleichsam zufällig auch kindheitspädagogische Promovierende befinden.

Diese Rahmenbedingungen erschweren die umfassende Recherche von strukturierten Promotionsmöglichkeiten. Sie bleibt damit auch auf Zufallsfunde angewiesen, die sich z. B. aus intensiver Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtungen oder Hinweisen von Beteiligten

ergeben. Auf diese Weise ließen sich die in Tabelle 12 gelisteten Strukturen ermitteln.

36 Die noch nicht erfüllte Voraussetzung dieses Modells ist, dass vom Wissenschaftsministerium das Promotionsrecht verliehen wird: „Soweit das Ministerium dem Promotionskolleg NRW oder einzelnen seiner Abteilungen auf der Grundlage einer Begutachtung durch den Wissenschaftsrat oder einer vergleichbaren, vom Ministerium benannten Einrichtung, das Promotionsrecht verliehen hat, obliegt dem Promotionskolleg NRW die Durchführung des Promotionsverfahrens und die Verleihung des Doktorgrades“ (GI NRW 2020, S. 40).

Tab. 12: Orte strukturierter Promotionen mit Bezug zur Kindheitspädagogik 2020

Baden-Württemberg	• kooperative Promotionskollegs der Katholischen Hochschule Freiburg mit Ludwig-Maximilians-Universität München, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, PH Freiburg • Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit • Early Excellence Promotionskolleg an der Hochschule Esslingen • Evangelische Hochschule Freiburg – Doktorand*innen-Kolloquium Kindheitspädagogik
Bayern	• Verbundkolleg „Sozialer Wandel“
Berlin	• Promotionskolleg Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) für den Bereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Erziehung
Hamburg	• Kooperatives Promotionskolloquium in Zusammenarbeit mit weiteren norddeutschen Hochschulen: „Sozialpädagogik, Partizipation und Bildung“
Hessen	• Promotionszentrum Soziale Arbeit
Mecklenburg-Vorpommern	• Graduiertenforum an der Hochschule Neubrandenburg
Niedersachsen	• Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen an der Universität Hildesheim
Nordrhein-Westfalen	• GI NRW – Graduierteninstitut Promotionen – Kooperativ; Abteilung: Fachgruppe Soziales und Gesundheit, daraus Ende 2020 hervorgegangen: • PK NRW – Promotionskolleg für angewandte Forschung
Rheinland-Pfalz	• Kooperationsvereinbarung der Universitäten Koblenz-Landau und Siegen mit Graduiertenzentrum vor Ort
DFG-Graduiertenkolleg	• „Doing Transitions“ (Hessen/Baden-Württemberg)

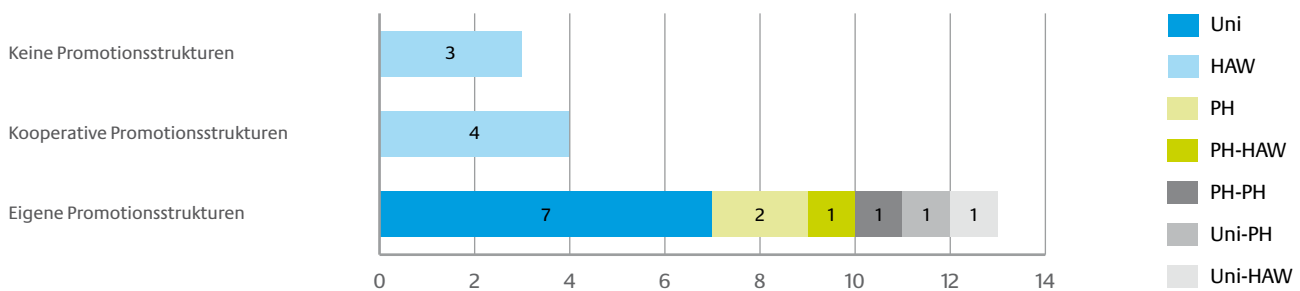
Quelle: Eigene Erhebung und Darstellung

Für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung ist – ähnlich wie das Vorhandensein eines einschlägigen Master-Studiengangs – das Vorhandensein von etablierten Promotionsstrukturen vor Ort von Bedeutung. Alle 20 Master-Programme wurden deshalb daraufhin ausgewertet, ob an ihrem jeweiligen Ort Promotionsstrukturen bestehen.

Die Master-Studiengänge an Universitäten und PHs sind dabei durch das Promotionsrecht gegenüber den HAW im Vorteil. Nicht zuletzt deswegen ist es vermutlich auch zu vier Kooperationen zwischen HAW und PH sowie zwischen HAW und Universität gekommen. Neben den sieben Universitäten und den zwei PHs sind dadurch die eingebundenen HAW an der Wahrnehmung des Promotionsrechts beteiligt.

Bei den insgesamt sieben HAW mit kindheitspädagogischem Master-Programm sind vier Hochschulstandorte zu finden, die explizite Vereinbarungen zu kooperativen Promotionsverfahren mit einer PH oder

Universität im Umkreis geschlossen haben bzw. in einem bundeslandweiten Graduierteninstitut zusammengeschlossen sind. Die drei verbleibenden HAW haben keine eigenen Promotionsstrukturen vor Ort.

Abb. 4: Promotionsstrukturen nach Hochschultyp 2020 (Anzahl)

Quelle: Websites und Studiengangsmaterialien der untersuchten Studiengänge und ihrer Hochschulen (N=20); eigene Darstellung

3.1.2 Herkunft der Promovierenden

Zwei Befunde zur Zusammensetzung der kindheitspädagogischen Promovierenden, die an unserer Online-Befragung (n=36) teilgenommen haben, verdienen Beachtung. Erstens hat gut die Hälfte der Promovierenden den Master in einem Studiengang mit kindheitspädagogischem Schwerpunkt erworben. Die andere Hälfte verfügt über einen Studienabschluss, der den Zuflussdisziplinen der Kindheitspädagogik zuzuordnen ist. Dies ist neben der Erziehungswissenschaft vor allem die Soziale Arbeit. Zweitens verorten die Promovierenden dementsprechend auch ihre disziplinäre Identität – wobei hier das Fehlen der Sozialen Arbeit auffällt: Gut die Hälfte versteht sich als Kindheitspädagogin bzw. Kindheitspädagoge; die andere Hälfte begreift sich als Erziehungswissenschaftlerin bzw. Erziehungswissenschaftler. Abschlüsse in weiteren Disziplinen sowie eine sich daraus ergebende andere disziplinäre Identität bilden mit einem Anteil von unter 10% die deutliche Ausnahme.

Des Weiteren ist die Zahl der Promovierenden, die mit einem Abschluss als HAW-Master promovieren, sehr gering. So geben lediglich sieben der 36 an unserer Online-Befragung teilnehmenden Promovierenden an, ihren letzten Abschluss an einer HAW erworben zu haben; ihr Anteil liegt mithin bei 19%. Angesichts der hohen Konzentration der Kindheitspädagogik an den HAW könnte der Umstand, dass damit gut 80% der befragten Promovierenden über einen Universitäts- bzw. PH-Abschluss verfügen, überraschen. Dieser Befund relativiert sich jedoch, wenn man in Rechnung stellt, dass kindheitspädagogische Master-Angebote an den HAW erst langsam aufgebaut werden.

3.1.3 Promotionsbedingungen

Die Rückmeldungen aus unseren Online-Befragungen und Experteninterviews ergeben zunächst, dass sich die Probleme des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Kindheitspädagogik mit denen in den meisten anderen Disziplinen decken: insbesondere prekäre Arbeitsverhältnisse im akademischen Mittelbau, Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Verknüpfung von beruflicher Abhängigkeit und wissenschaftlicher Bewertung, Praxisdistanz (vgl. auch Tr  n u. a. 2020).

Die kindheitspädagogische Spezifik, überwiegend an HAW angesiedelt zu sein, hat auch besondere Auswirkungen auf das Organisieren einer Promotionsm  glichkeit. Trotz des geringen Anteils an HAW-Absolventinnen und -Absolventen unter den Promovierenden, die an der Online-Befragung teilgenommen haben (sieben Respondenten), muss festgehalten werden: Mit vier Promovierenden hat mehr als die Hälfte von ihnen die Organisation der Betreuung als herausfordernd empfunden. Das verwundert insofern nicht, als Promotionen nach wie vor vorwiegend durch Universitätsprofessorinnen und -professoren betreut werden, und zu solchen hatten HAW-Absolventinnen und -Absolventen i. d. R. während ihres Studiums keinen Kontakt. Weitere Herausforderungen berühren Fragen der Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens, der mangelnden Vertrautheit mit dem universitären Habitus sowie die Berücksichtigung der jeweiligen Promotionsordnung bei der Wahl einer Betreuerin oder eines Betreuers.

In Übereinstimmung mit den statistischen Befunden zum Promotionsgeschehen in Deutschland lassen sich Hinweise finden, dass nur eine geringe Zahl von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, die gegenwärtig vorwiegend an einer HAW institutionell eingebunden sind, promoviert. Exemplarisch sei auf

die Beteiligung von HAW-Angehörigen an der jährlichen Nachwuchstagung der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ (PdFK) verwiesen. So kamen bei deren sehr niedrigschwelligem Online-Treffen im Jahr 2020 63 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zusammen, davon waren 20% Angehörige einer HAW. Die Treffen in den Jahren zuvor wiesen gelegentlich eine noch geringere Beteiligung auf – ein Zeichen dafür, dass nur wenige an einer HAW promovieren und/oder in die Netzwerkarbeit der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler integriert sind.³⁷

Mittels der Daten aus unserer Online-Befragung der Professorinnen und Professoren mit 67 Respondenten lässt sich deren komplementäre Sicht auf die Situation der Promotionsermöglichung rekonstruieren. Hier ergibt sich ein überraschend positives Gesamtbild, auch wenn diese Daten – wie die aus der Promovierendenbefragung – keine Repräsentativität beanspruchen können. 42 der 54 Professorinnen und Professoren an HAW, d. h. 78% derjenigen, die an der Umfrage teilgenommen haben, geben an, in der Lage zu sein, Studierenden der Kindheitspädagogik mit wissenschaftlichem Interesse Promotionsmöglichkeiten vor Ort bieten oder vermitteln zu können. Lediglich zwölf sehen sich dazu nicht in der Lage. Von diesen sehen jedoch nur sieben in dem Umstand, dass ihre Professur an einer HAW angesiedelt ist, die wesentliche Ursache dafür, keine Promotionsförderung anbieten zu können.

Von den 42 Professuren, die Promotionsmöglichkeiten vermitteln oder selbst bieten können, setzen sich 25 aktiv für die Gewinnung von Promovierenden ein. 17 Professorinnen und Professoren sehen sich in der Lage, Promotionen zu ermöglichen oder zu vermitteln, betreiben dies allerdings nicht aktiv. Die Unterscheidung zwischen aktiver Rekrutierung von Absolventinnen und Absolventen und dem Verzicht darauf deckt sich also nicht mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten der Promotionsermöglichung:

- Von den 42 Professorinnen und Professoren betreuten oder betreuen 19 kooperative Promotionen und

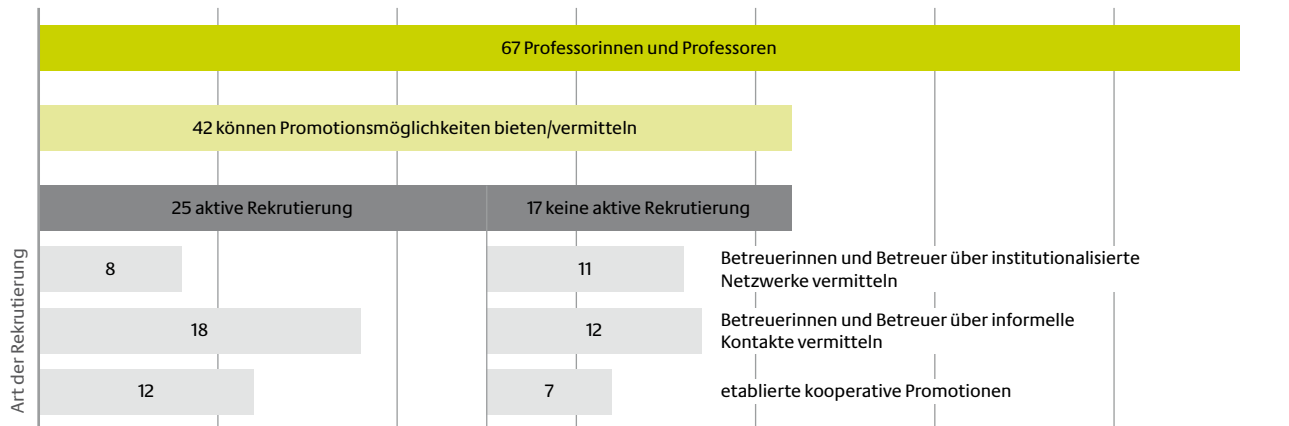
19 können eine Betreuung über institutionalisierte Netzwerke, 30 über informelle Kontakte vermitteln.

- Dabei betreuten oder betreuen von den 17 Professorinnen und Professoren, die nicht aktiv Promotionswillige rekrutierten, immerhin sieben kooperative Promotionen und elf können Betreuerinnen und Betreuer in institutionalisierten Netzwerken, zwölf über informelle Kontakte vermitteln.
- Trotz dieser formellen und informellen Instrumente betrachten 26 der 42 Professorinnen und Professoren den Umstand, dass ihre Professur an einer HAW angesiedelt ist, als eine konstant hohe Hürde der Promotionsförderung. Nur ein Drittel (n=13) verneint dies.
- Erwähnenswert ist auch, dass lediglich 20 Professorinnen und Professoren angeben, dass es durch ihre Mitwirkung oder die ihrer Fachkolleginnen und -kollegen vor Ort zur einer Promotionsaufnahme gekommen sei.³⁸

37 Detaillierte Teilnehmerverzeichnisse bieten die Protokolle der Nachwuchsgruppentagungen der Jahre 2014 bis 2020; <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit/gruppe-der-nachwuchswissenschaftlerinnen/> (Zugriff: 20.10.2020).

38 Davon hat die Hälfte einen oder zwei Fälle vermeldet. Allerdings haben bei dieser Frage 15 Professorinnen und Professoren auf eine Antwort verzichtet. Da die zugrunde liegende Frage – „Meine Fachkolleg.innen und ich haben dies seit ... (= erstes Jahr erfolgreicher Promotionsermöglichung) bereits in ... (= Anzahl betreuter Fälle) Fällen erfolgreich getan“ – wohl für viele nicht ohne einen gewissen Rechercheaufwand zu beantworten war, sollte das Fehlen einer Antwort nicht mit dem Fehlen von Promotionsaktivitäten gleichgesetzt werden. Des Weiteren ist die geringe Zahl der erfolgreichen Fälle teilweise auf einen Mangel an Interessentinnen und Interessenten zurückzuführen, der zumindest dann kaum überrascht, wenn vor Ort kein einschlägiger Master-Studiengang besteht.

Abb. 5: Selbsteinschätzung von HAW-Professorinnen und -Professoren zur Vermittlung von Promotionsmöglichkeiten und damit verknüpfte Instrumente 2020 (Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: HoF-Online-Befragung Professorinnen und Professoren in der Kindheitspädagogik 2020 (N=67); eigene Darstellung

Wenig positiv fallen die Zahlen im Hinblick auf die Möglichkeiten zur Bindung der dann Promovierten an die eigene Hochschule aus: Lediglich fünf der 42 HAW-Professorinnen und -Professoren können den Promovierten meistens einen Verbleib in der Wissenschaft über Haushaltsmittel ermöglichen. Acht geben an, dass dies meistens über Drittmittel gelinge. Zum Vergleich: Von den neun Universitätsprofessorinnen und -professoren, die an der Online-Befragung teilgenommen haben, können zwei meistens einen Verbleib über Haushaltsmittel organisieren und vier gelingt dies meistens über Drittmittel. Von drei respondierenden PH-Professorinnen gelingt Letzteres einer, über Haushaltsmittel keiner. Diese Angaben stellen im Wissenschaftsbetrieb sicherlich keine Anomalie, sondern eher den Regelfall dar.

Zusammenfassend lässt sich aus den Ergebnissen unserer Online-Befragung mit den Professorinnen und Professoren ein leicht positives Bild im Hinblick auf die Promotionsermöglichung gewinnen: Vier von fünf kindheitspädagogischen Professorinnen und Professoren an HAW können gemäß Selbstauskunft die Aufnahme einer Promotion ermöglichen. Dies kann auf sehr unterschiedlichem Niveau erfolgen – vom Graduiertenkolleg vor Ort über die informelle Suche nach einer Betreuung bis hin zur Unterstützung bei der Organisation von Stipendien und dem Rückgriff auf institutionalisierte kooperative Promotionsstrukturen.

Dies bestätigt den in unseren Experteninterviews mehrfach formulierten Eindruck, dass es auf der informellen Ebene gute Verbindungen zwischen den Hochschultypen gibt. Dadurch könnten bei Interesse an einer Promotion mit relativ geringem Aufwand Arrangements gefunden werden, um die strukturelle Benachteiligung der HAW auszugleichen – etwa eine kooperative Promotion, bei der die Universitätsprofessur formal die Erstbetreuung übernimmt, die tatsächliche Betreuung jedoch durch die HAW-Professur erfolgt (HSL-2; HSL-3; HSL-4).

Die kompensatorische Wirkung, welche die informellen Netzwerke innerhalb limitierender struktureller Rahmenbedingungen entfalten, erlaubt jedoch keineswegs den Schluss, dass keine Notwendigkeit bestünde, Veränderungen an den Regularien vorzunehmen. Die pragmatische, oftmals situative Handhabung auf Basis von Wohlwollen ist – darauf wurde wiederholt in den Experteninterviews hingewiesen – mit spezifischen Gefahren verbunden. Zum einen verstärke die leichte Überbrückbarkeit der formalen Grenze zwischen den Hochschultypen durch informelle Netzwerke die Neigung, die aufwendige Gestaltung von formalisierten und langfristigen Arrangements (Graduiertenkollegs, eigenes Promotionsrecht) zu vermeiden. Zum anderen seien informelle Kontakte oder auch von nur wenigen Beteiligten getragene formalisierte Arrangements stark personenabhängig. Entsprechend drohten bei Personalwechsel oder Ausscheiden Beziehungs-

abbrüche. Dies gelte erst recht, wenn auf universitärer Seite Neubesetzungen mit einer inhaltlichen Neuausrichtung der Professur verbunden seien. Dann drohe den informellen Netzwerken der Kindheitspädagogik das Wegbrechen zentraler Ankerpunkte (HSL-2; HSL-6).

Der relativ positive Gesamteindruck, den die Online-Befragungen von Promovierenden und Professorinnen und Professoren wie auch unsere Experteninterviews vermitteln, bedarf jedoch einer weiteren Relativierung: Zum einen findet die Organisation von Promotionsmöglichkeiten auf einem quantitativ relativ niedrigen Niveau statt, sodass die damit verbundenen Anstrengungen gegebenenfalls unterschätzt werden, etwa bei der Kontaktabbauung und -aufrechterhaltung zwischen HAW- und Universitätsprofessorinnen und -professoren.³⁹ Dies kann zum anderen die Tendenz verstärken, die eigenen Ressourcen höher zu veranschlagen und so zu antworten, wie es sozial erwünscht ist.

3.2 Promovierende, Dissertationen und Habilitationen⁴⁰

Die Pädagogik der frühen Kindheit ist nur an wenigen promotionsberechtigten Hochschulen – Universitäten und PHs – verortet. Die kindheitspädagogischen Studienangebote, vor allem die Bachelor-Studiengänge, konzentrieren sich auf die HAW, die zumeist nicht über ein eigenständiges Promotionsrecht verfügen oder daran partizipieren können. Entsprechend ist das Promovieren in der Kindheitspädagogik, gerade für Absolventinnen und Absolventen der einschlägigen Studiengänge, mit besonderen Herausforderungen verknüpft. Dennoch hat es in den vergangenen Jahren eine deutliche Dynamik im kindheitspädagogischen Dissertationsgeschehen gegeben.

3.2.1 Zahl der Promovierenden

Das Statistische Bundesamt (Destatis 2020b, S. 25) weist derzeit vier Männer und eine Frau als Promovierende in der Pädagogik der frühen Kindheit aus. Das kann keine

auch nur annähernd vollständige Erfassung sein. Für realistische Zahlen bleibt man aber auf die Ermittlung von Indizien und darauf aufbauende Schätzungen angewiesen.

Der wohl im Vergleich sicherste Indikator ist die Anzahl der assoziierten Mitglieder in der Kommission PdfK bei der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Diese hatte im Jahr 2020 139 assoziierte Mitglieder. Vergleichsweise sicher ist dieser Indikator, da die Voraussetzungen für eine Aufnahme als assoziiertes Mitglied der DGfE – zumindest im Vergleich zu anderen Fachgesellschaften – klar definiert sind und streng gehandhabt werden. So muss, wer einen Antrag stellt, „in einem erziehungswissenschaftlichen Kontext einer wissenschaftlichen Tätigkeit“ nachgehen und parallel das Ziel verfolgen, „im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu promovieren“ (DGfE 2020).⁴¹ Zu vermuten ist, dass die Zahl der assoziierten Mitglieder die Untergrenze der Promovierendenzahl markiert, streben doch nicht alle Promovierenden eine solche Mitgliedschaft an oder gehen einer wissenschaftlichen Tätigkeit nach.

In unserer Online-Befragung von Promovierenden in der Kindheitspädagogik (N=36) waren zwei Drittel der Respondenten assoziierte Mitglieder der DGfE – ein Indikator dafür, dass wir bei der Befragung vor allem gut integrierte Promovierende erreichen konnten. Zur Frage der hochschulischen Einbindung der Promovierten zeigt die Umfrage, dass die deutliche Mehrheit eine Stelle (Drittmittel- oder Haushaltsstelle) hat und etwa jede sechste Person ein Stipendium erhält. Weiterhin gab ein Sechstel an, außerhalb einer Hochschule beschäftigt zu sein.

Zwei weitere Indikatoren zeigen an, dass die Zahl der gegenwärtig in der Kindheitspädagogik Promovierenden über 150 liegt – die Größe der Nachwuchsgruppe bei der DGfE-Kommission PdfK und die Zahl der abgeschlossenen Promotionen:

- Der wissenschaftliche Nachwuchs in der Kindheitspädagogik organisiert sich in der Nachwuchsgruppe der Kommission PdfK. Deren Mitglieder überschneiden sich stark mit den assoziierten Mitgliedern der Kommission PdfK. Allerdings werden Letztere nicht

³⁹ Mehrfach wurde von den Expertinnen und Experten bemerkt, dass die Berührungsgänge seitens des Universitätspersonals gegenüber der Kooperation mit HAW und insbesondere kooperativen Promotionen deutlich abgenommen haben. Eine Hürde bleibt diese institutionelle Grenze dennoch.

⁴⁰ Unter Mitarbeit von Sascha Alexander Blasczyk.

⁴¹ Der Status als assoziiertes Mitglied ist zudem zeitlich begrenzt: Innerhalb von sechs Jahren muss der Abschluss der Promotion nachgewiesen werden. Eine Verlängerung der Frist um zwei Jahre kann auf Antrag erfolgen, „wenn die Promotion noch nicht abgeschlossen ist, aber weiter angestrebt wird“ (DGfE 2020).

alle Mitglieder der Nachwuchsgruppe, während diese auch Promovierende erreicht, die sich bisher noch nicht um eine Mitgliedschaft in der DGfE bemüht haben. In deren E-Mail-Verteiler sind gegenwärtig mehr als 150 Personen angemeldet (NG-2).

- Die ZfP verzeichnete in den vergangenen Jahren die Fertigstellung von jährlich etwa 30 im engeren Sinne kindheitspädagogischen Dissertationen, wobei damit wohl nur etwa die Hälfte aller tatsächlich abgeschlossenen Dissertation erfasst ist (Martini/Schmidt-Hertha 2012, S. 190). Geht man davon aus, dass die Fertigstellung einer Dissertation zwischen vier und fünf Jahren dauert, dann dürfte die Zahl der gegenwärtig Promovierenden bei etwa 200 liegen.

Insgesamt kann man somit von gegenwärtig 150 bis 200 kindheitspädagogisch Promovierenden ausgehen. Diese Schätzung deckt sich mit den – eher intuitiven – Eindrücken der Akteure im Feld.

3.2.2 Quantitative Entwicklung des Dissertations- und Habilitationsgeschehens

Die ZfP dokumentiert einmal jährlich die in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft abgeschlossenen

Dissertationen und Habilitationsarbeiten. Dies umfasst Qualifikationsschriften aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und – seit 2006 – aus Luxemburg. Bei den an die ZfP gemeldeten Qualifikationsarbeiten handelt es sich bislang ausnahmslos um solche, die an Universitäten abgeschlossen wurden. Die Meldung durch die Universität erfolgt auch dann, wenn eine HAW durch Kooperation oder Kooptation (nur in Baden-Württemberg möglich) an der Promotion mitgewirkt hat. Neuartige Regelungen zum Promotionsrecht an HAW, wie sie in Hessen, Nordrhein-Westfalen oder Sachsen-Anhalt bestehen, können aufgrund der kurzen Zeit ihrer Geltung bislang noch keinen Einfluss auf die Meldungen von Promotionen an die ZfP haben.

Im Vergleich zu den Daten des Statistischen Bundesamtes und des *Datenreports* der DGfE kann die regelmäßige ZfP-Übersicht als zuverlässigste Quelle herangezogen werden, wenngleich auch diese Bibliografie Fehler und Lücken aufweist (Kauder 2012). Renate Martini und Bernhard Schmidt-Hertha (2012, S. 190) kamen auf Basis einer Kontrollrecherche für den Zeitraum 2005 bis 2009 zu dem Ergebnis, dass das ZfP-Verzeichnis im kindheitspädagogischen Bereich etwa die Hälfte aller relevanten Dissertationen (und Habilitationsarbeiten) erfasst.⁴²

Tab. 13: Anteil Dissertationen mit frühkindlichem Bezug in der Bibliografie der Zeitschrift für Pädagogik (ZfP) 2005 bis 2019 (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)

	Gesamt Erziehungswissenschaften	Davon mit kindheitspädagogischem Schwerpunkt	Anteil am Gesamt in %
2005–2009	1.682	39	2,3
2010–2014	2.107	96	4,6
2015–2019	1.957	137	5,6

Quelle: Für 2005 bis 2009 Martini/Schmidt-Hertha 2012, S. 191; für 2010 bis 2019 eigene Auszählung auf Basis von Cortina/Martini 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020; eigene Darstellung

⁴² Ein wiederholt auftretender Grund für die unvollständige Erfassung der Qualifikationsschriften liegt in der Nichtmeldung von Arbeiten durch einige Hochschulen. Mit einer gewissen Verwunderung wird festgestellt, dass ausbleibende Meldungen wiederholt von den Hochschulen mit dem Verweis auf den Datenschutz gerechtfertigt werden – obgleich die Promotionsordnungen dazu verpflichten, dass Dissertationen öffentlich zu machen sind (z. B. Cortina/Martini 2020, S. 577).

Für die Jahre 2015 bis 2019 finden sich in der ZfP 137 im engeren Sinne kindheitspädagogische Dissertationen verzeichnet.⁴³ Damit hat sowohl die Zahl der kindheitspädagogischen Dissertationen als auch ihr Anteil an den erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsschriften im Verlauf der letzten 15 Jahre deutlich zugenommen:

- Wurden von 2005 bis 2009 39 Dissertationen im frühpädagogischen Bereich verzeichnet, so hat sich die Zahl der Arbeiten im anschließenden Jahrfünft 2010 bis 2014 mehr als verdoppelt.
- Zwischen 2015 und 2019 wiederum wurden 137 Dissertationen gelistet. Damit stieg deren Zahl gegenüber dem im Jahr 2014 erreichten Stand nochmals um fast die Hälfte, sodass sich die Zahl der kindheitspädagogischen Dissertationen innerhalb eines Jahrzehnts, d. h. von 2010 bis 2019, mehr als verdreifacht hat.
- Der Anteil der kindheitspädagogischen Dissertationen an allen erziehungswissenschaftlichen Doktor-

arbeiten hat sich im Verlauf der 15 Jahre von 2005 bis 2019 mehr als verdoppelt.

Berücksichtigt man zudem, dass das ZfP-Verzeichnis nur etwa die Hälfte aller relevanten Dissertationen im kindheitspädagogischen Bereich erfasst, so dürften von 2010 bis 2014 tatsächlich etwa 190 Dissertationen entstanden sein und von 2015 bis 2019 sogar 275.

Eine ähnliche Entwicklung wie bei den Dissertationen lässt sich auch bei den kindheitspädagogischen Habilitationsarbeiten erkennen, die in der Erziehungswissenschaft abgeschlossen wurden. Für die Jahre 2015 bis 2019 finden sich in den ZfP-Übersichten elf im engeren Sinne kindheitspädagogische Habilitationsarbeiten, vier weitere Habilitationsarbeiten setzen sich – bei anderer disziplinärer Akzentuierung – mit relevanten frühkindlichen Fragen auseinander.

Tab. 14: Anteil der Habilitationsarbeiten mit frühkindlichem Bezug in der Bibliografie der Zeitschrift für Pädagogik (ZfP) 2005 bis 2019 (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)

	Gesamt Erziehungswissenschaften	Davon mit kindheitspädagogischem Schwerpunkt	Anteil am Gesamt in %
2005–2009	167	–	0
2010–2014	134	3	2,2
2015–2019	153	11	7,2

Quelle: Für 2005 bis 2009 Martini/Schmidt-Hertha 2012, S. 191; für 2010 bis 2019 eigene Auszählung auf Basis von Cortina/Martini 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020; eigene Darstellung

Berücksichtigt man, dass das ZfP-Verzeichnis nur etwa die Hälfte aller relevanten Arbeiten im kindheitspädagogischen Bereich erfasst, so dürften von 2010 bis 2014 tatsächlich etwa sechs Habilitationsarbeiten entstanden sein und von 2015 bis 2019 sogar mehr als 20.

⁴³ Kindheit als Lebensabschnitt unter sechs Jahren wurde insofern operationalisiert, als diese (a) die Fragestellung, das Design und die Methode maßgeblich beeinflusst hat und sie (b) im Hinblick auf Fragen von Bildung oder Erziehung untersucht wurde.

4 Forschung: Ressourcen und Themen

Die Forschung zur frühen Kindheit und damit auch die in der Früh- bzw. Kindheitspädagogik war in Deutschland lange Zeit defizitär. Sie wurde als „eher marginalisiert“ beschrieben, habe „ein Schattendasein geführt“ (BMFSFJ 2013, S. 101) und sei durch eine „desolate Forschungsinfrastruktur“ (Fried/Roux 2006, S. 15) gekennzeichnet gewesen. Es existierten weniger Professuren für Frühe Bildung als für japanische Sprache, wie die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) im Jahr 2004 anmerkte. Entsprechend

habe es auch nur eine geringe Zahl an Dissertationen oder Postgraduiertenprojekten und überhaupt keine akademischen Zeitschriften mit diesem Schwerpunkt gegeben. Die wenige Forschung, die es gegeben habe, sei hochgradig abhängig von Fördergeldern der Landes- und Bundesregierungen gewesen. Sie habe sich auf Projekte zur Politik oder Politikbewertung konzentriert, wobei die Geldgeber die Forschungsfragen definiert hätten (OECD 2004, S. 62f.).

Im Jahr 2002 sprach sich der Wissenschaftsrat (WR 2002, S. 97) auch deshalb für einschlägige Studienangebote aus, weil derart eine „Stärkung der Forschung im Bereich der Frühpädagogik“ gelingen könne – wenn gleich mit der Merkwürdigkeit, dass er dabei allein für Studienangebote an FHs plädierte, also dort, wo Forschung aus zeitlichen Gründen nur eine nachgeordnete Aufgabe sein kann.

Tab. 15: Forschungsressourcen und -themen: Untersuchungsmethoden und -themen im Überblick

Desktop-Recherche	Dokumenten-analyse	Literatur-auswertung	Experten-interviews	Online-Befragung
✓	✓	✓	✓	
• vorhandene Forschungsressourcen an Universitäten und HAW (hochschulinterne Strukturen, Drittmittelprojekte) • Größe der wissenschaftlichen Community und Ermittlung des forschungsaktiven Kerns der Community • feldstabilisierende Strukturen (außerhochschulische Forschung, Netzwerke, Zeitschriften) • Themen kindheitspädagogischer Publikationen in <i>Frühe Bildung</i>, <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>, <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> und zeitschriftenähnlichen Buchreihen, Monografien, Dissertationen und grauer Literatur, Forschungsprojekte in BMBF-Förderprogrammen				

Quelle: Eigene Darstellung

4.1 Personalressourcen

Dass die Forschung über die vorschulische Lebens- und Bildungsphase in Deutschland nur sehr rudimentär ausgeprägt war, ergab sich vor allem aus den geringen Hochschulressourcen in diesem Feld: Im deutschen Hochschulsystem bilden Professuren den zentralen Ankerpunkt für Forschung – hinsichtlich der Personalressourcen in Gestalt von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, der Nachwuchsförderung qua Studienabschlussarbeiten und Promotionen, der Drittmittelinwerbung wie schließlich auch der Reputationskreditierung und -akkumulation. Hochschul-

professuren aber werden, jedenfalls im Regelfall, nur im Zusammenhang mit Studiengängen eingerichtet.

Bis 2003 bestand die frühpädagogische Hochschullandschaft in der Bundesrepublik aus drei (Spuren-)Elementen: den sozialpädagogischen Studiengängen an FHs und Universitäten, die ihre Studierenden u. a. auch für frühpädagogische Einsatzfelder vorbereiten; fünf Studiengängen für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen, in denen Fachschullehrende für die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher herangebildet werden (Cloos/Hoffmann 2001); vier Vertiefungsangeboten für den frühkindlichen/-pädagogischen Bereich im Rahmen von Studiengängen für Pädagogik,

Sozialpädagogik und Grundschulpädagogik (Pasterack 2015, S. 54f.). An diesen Hochschulrepräsentanzen wurden, je nach fachlichen Interessen der Hochschullehrenden mehr oder minder intensiv, auch Forschungen zur Frühpädagogik durchgeführt. Hinzu traten Forschungsaktivitäten zur frühen Kindheit zum einen an Hochschulinstituten für Soziale Arbeit, Psychologie, Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie Soziologie. Zum anderen gab (und gibt) es außeruniversitäre Institute mit entsprechenden Arbeitsschwerpunkten: das bayerische Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) und das Deutsche Jugendinstitut (DJI), beide mit Sitz in München.

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 (s. Kap. 4.2) sowie die Zunahme an Fördermitteln (s. Kap. 4.3) für diesen Bereich zur Erweiterung auch des Personenkreises geführt, der jenseits der unmittelbar einschlägigen Studiengänge und Institutionen kindheitspädagogisch forscht.

4.1.1 Forschungsressourcen durch Studiengänge: Universitäten und HAW

Um die Forschungsressourcen quantifizieren zu können, sind zunächst die Unterschiede zwischen den Hochschularten, an denen die Studiengänge betrieben werden und an denen damit entsprechendes Personal vorhanden ist, bedeutsam:

- Ein erster Blick zeigt, dass im Jahr 2020 65 der 76 Bachelor-Studiengänge an HAW angesiedelt sind (DJI/WiFF 2020b).⁴⁴ Die Universitäten spielen hier mit neun kindheitspädagogischen Bachelor-Programmen eine untergeordnete Rolle (s. Kap. 2.1).⁴⁵
- Darüber hinaus gibt es eine überschaubare Anzahl kindheitspädagogischer Master-Programme: insgesamt 20. Davon werden sieben an HAW, neun an promotionsberechtigten Hochschulen, also Universitäten und PHs, sowie vier in Kooperation von Universitäten/PHs und HAW angeboten.

Insgesamt sind im Jahr 2020 in den kindheitspädagogischen Studiengängen 210 Professorinnen und Professoren aktiv, davon 162 an HAW (77%) und 48 an Universitäten bzw. PHs (23%). Von diesen 210 Professuren sind 135 kindheitspädagogisch denominiert – 39 an Universitäten und PHs (71%), 96 an HAW (29%).

Die wichtigste Forschungsressource – neben Autonomie und Sachausstattungen – ist Zeit. Ihr Umfang wird an Hochschulen über das Lehrdeputat sowie das Vorhandensein von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gesteuert. Hier hat die Unterrepräsentanz der Universitäten im Bachelor-Bereich Folgen für die Kindheitspädagogik als forschende Disziplin. An den HAW beträgt das Lehrdeputat der Professorinnen und Professoren 18 Stunden (Sachsen und Sachsen-Anhalt: 16), an Universitäten und PHs acht oder neun Stunden. Entsprechend stehen den Lehrenden entweder geringere oder größere Zeitbudgetanteile für Forschungstätigkeiten zur Verfügung. Einschränkend wirkt an HAW darüber hinaus, dass es im Regelfall keine wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gibt, Promotionen nicht oder nur eingeschränkt realisiert werden können und Drittmittelinwerbungen im grundlagenwissenschaftlichen Bereich weitgehend ausgeschlossen sind.

Gemäß subjektiver Selbsteinschätzung verwenden HAW-Professorinnen und -Professoren in der Vorlesungszeit 15,5% ihrer Zeit für Forschung und in der vorlesungsfreien Zeit 35,5%, d. h. im Jahresmittel 20% (eigene Berechnungen nach Schomburg u. a. 2012, S. 39). Die Universitätsprofessorinnen und -professoren geben an, im Jahresmittel 35% ihres Zeitbudgets für Forschung aufzuwenden (Schomburg u. a. 2012, S. 39).

Zudem sind W3-Universitätsprofessuren üblicherweise mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle (WMA) ausgestattet. Befristete WMA haben i. d. R. vier Stunden Lehrverpflichtung, was ihre Forschungszeit um rund 50% reduziert. Daher lässt sich überschlagsweise davon ausgehen, dass je W3-Universitätsprofessur (Prof + WMA) ein Zeitbudget von insgesamt 85% eines Vollzeitäquivalents (VZÄ) für Forschung zur Verfügung steht. W2-Universitätsprofessuren verfügen über keine Mitarbeiterstelle. Das Verhältnis von W3- zu W2-Universitätsprofessuren in der Kindheitspädagogik ist nicht bekannt. Wird ersatzweise von einem 50:50-Verhältnis ausgegangen, dann kann das durchschnittliche Forschungszeitbudget pro kindheitspädagogischer Universitätsprofessur bei 60% eines VZÄ angesetzt werden.

⁴⁴ Ohne duale und private Fachhochschulen.

⁴⁵ Eine duale Hochschule und eine Berufsakademie bieten ebenfalls Bachelor-Programme an.

Damit können die zeitlichen Forschungsressourcen der HAW-Professuren mit denen der Universitätsprofessuren ins Verhältnis gesetzt 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 96 kindheitspädagogischen HAW-Professuren bescheren

dem Forschungsfeld den Gegenwert der zeitlichen Forschungsressourcen von rund 30 Universitätsprofessuren. Werden die 39 kindheitspädagogischen Universitäts- bzw. PH-Professuren hinzugerechnet, so ergibt sich: Die studiengangsgebundenen Forschungsressourcen im Bereich der Frühen Bildung entsprechen rund 70 Universitätsprofessuren (vgl. Tab.16).

Tab. 16: Rechnerische Abschätzung der Forschungsressourcen durch kindheitspädagogische Studiengänge: HAW und Universitäten 2020

	HAW	Universitäten	
Professuren (Σ135)	96	39	
Lehrdeputat	18 Semesterwochenstunden	8–9 Semesterwochenstunden	
Gekoppelte Personalressourcen: WMA	0	W2-Professur: 0	W3-Professur: 1
		Ø 0,5	
Forschungszeitbudget im Jahresmittel	20 % eines Vollzeitäquivalents (VZÄ)	W2-Prof.: 35 %	W3-Prof.: 35 % + WMA: 50 % = 85 % VZÄ
		W2/W3 (50 : 50) = (W2 = 35 % + W3 = 85 %) geteilt durch 2 ≙ Ø 60 % einer VZÄ	
	↓		
Zeitliche Forschungskapazität	drei HAW-Professuren ≙ eine Universitätsprofessur		
	96 KiPäd-Professuren ≙ rund 30 Universitätsprofessuren	39 Universitätsprofessuren	
	↓		
Studiengangsgebundene Forschungsressourcen	≙ rund 70 Universitätsprofessuren		

Quelle: Eigene Darstellung

4.1.2 Größe der Community der wissenschaftlichen Kindheitspädagogik

Um abzuschätzen, wie groß die Community der wissenschaftlichen Kindheitspädagogik in der Bundesrepublik ist, können einige der ermittelten Daten herangezogen werden. Die Abschätzung ist mit einer gewissen Unsicherheit behaftet, da mitunter die Abgrenzung zwischen nichtpädagogisch-kindheitswissenschaftlich tätigen Personen und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im engeren Sinne schwerfällt. Festhalten

lassen sich zunächst folgende Daten zu hier relevanten Personengruppen:

- Professorinnen und Professoren mit einschlägigen Denominationen, die in den kindheitspädagogischen Studiengängen lehren: ungefähr 135
- weitere Professorinnen und Professoren, die wir durch einschlägige Forschungsaktivitäten identifizieren konnten, woraufhin wir die Denomination ihrer Stellen geprüft haben: zwölf (davon elf an Universitäten inklusive einer Hochschule für Musik)

- Mitglieder der DGfE-Kommission PdfK: 384, davon zum Teil als assoziierte Mitglieder diejenigen, die der Nachwuchsgruppe der DGfE-Kommission angehören: etwa 150
- Promovierende insgesamt, d. h. die in der Nachwuchsgruppe der Kommission PdfK Organisierten und Nichtorganisierten: etwa 150 bis 200

Zusammenfassen lassen sich diese – in Teilen einander überlappenden – Zahlen dergestalt, dass mindestens 230 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dauerhaft der Community der wissenschaftlichen Kindheitspädagogik angehören. Hinzu treten die Promovierenden, die einstweilen temporär der Community angehören.

Im Lichte der Leitfrage des vorliegenden Reports ist insbesondere von Interesse, wie groß in einem engeren Sinne die kindheitspädagogische Forschungscommunity ist. Wie in jeder Disziplin, so erweist sich auch die kindheitspädagogische Community als intern differenziert, sobald die Intensität der Forschungsaktivitäten betrachtet wird. Nach den unten zu erläuternden Kriterien lassen sich insgesamt 412 Personen ermitteln, die von 2011 bis 2019 in der kindheitspädagogischen Forschung aktiv waren.⁴⁶

Darunter befinden sich einerseits auch Personen, die in einem anderen Fachgebiet als dem der Kindheitspädagogik tätig sind, aber zu kindheitspädagogischen Fragen publiziert haben. Andererseits ist eine Reihe der erfassten Personen im betrachteten Jahrzehnt nur selten, zum Teil nur einmal sichtbar geworden. Letztere lassen sich als ‚Gelegenheits-Kindheitspädagoginnen und -pädagogen‘ kategorisieren. Dabei handelt es sich z. B. um Promovierende, die nach Abschluss ihrer Dissertation nicht in der Kindheitspädagogik verblieben sind. Doch auch im Übrigen stellt sich, wie zu zeigen sein wird, die Gruppe der kontinuierlicher Forschenden als weitaus kleiner als die oben angegebenen Zahlen dar.

Um die Größe der kindheitspädagogischen Forschungscommunity zu ermitteln, muss zunächst die interne Differenzierung der Disziplinangehörigen nach Forschungsintensität erfasst werden. Dafür sind wir von drei leitenden Annahmen ausgegangen: (1) Wer publiziert, forscht auch – und wer kontinuierlich publi-

ziert, forscht auch kontinuierlich. (2) Wer Promotionen betreut, ist in der Nachwuchsförderung und Ausbildungsforschung engagiert. (3) Wer in einem kompetitiven Verfahren ein Forschungsprojekt eingeworben hat, verfügt über ein überdurchschnittliches individuelles Forschungspotenzial. Im Anschluss daran haben wir aus den für andere Kapitel dieses Reports unternommenen Recherchen diejenigen Ergebnisse ausgewählt, anhand derer sich Forschungsaktivität identifizieren lässt, und diese um weitere Auswertungen ergänzt:

- Wird eine Professur gehalten? Hier liegt die Annahme zugrunde, dass die Berufung u. a. auf bereits erbrachten Forschungsleistungen beruhte.
- Wurden in den Jahren 2015 bis 2019 Promotionen betreut? Daraus kann auf Engagement in der Nachwuchsförderung und damit für die forschungsbaasierte Disziplinentwicklung geschlossen werden.⁴⁷
- Wurde 2011 bis 2019 in der Zeitschrift *Frühe Bildung*, in *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, *Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* (FalKi) oder der Schriftenreihe *Forschung in der Frühpädagogik* (FiF) oberhalb eines Schwellenwertes publiziert oder/und war eine andere herausgehobene Mitarbeit gegeben? Dies verweist auf besonderes Engagement in der kindheitspädagogischen Forschung.
- Wurde 2011 bis 2019 in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (ZfE) oder der ZfP publiziert? Damit konnte auch Sichtbarkeit in der übergeordneten Referenzdisziplin erlangt werden.
- Wurde(n) in den Jahren 2015 bis 2019 eine oder mehrere Monografien oder Studien veröffentlicht? Dies verweist auf größere Untersuchungen oder die Kompilation von Wissen, das durch frühere Forschungen generiert worden war. Hierbei wird auch graue Literatur einbezogen, also nicht verlagsgebundene und nicht buchhändlerische Literatur. In einem praxisnah agierenden Forschungsbereich sind Studien, die als graue Literatur publiziert werden, häufig nicht weniger bedeutsam als Veröffentlichungen in Zeitschriften oder Verlagen.
- Konnte in den 2010er-Jahren in einem der einschlägigen Forschungsförderprogramme des Bundes-

46 Unter diesen sind vier zwischenzeitlich verstorbene Personen.

47 Die Promotionsbetreuungen wurde auf Basis der jährlich in der ZfP erscheinenden Aufstellung der erziehungswissenschaftlichen Promotionen 2015 bis 2019 erfasst (Cortina/Martini 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

ministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) ein Projekt eingeworben werden? Dann kann von überdurchschnittlichem individuellem Forschungspotenzial ausgegangen werden.

Mit dem Kriterium „Professorin/Professor“ (mit der Unterstellung, dass die Berufung auf frühere Forschungsaktivitäten verweist) und der Erfassung über ein Jahrzehnt hinweg, die für drei der sechs Aktivitäts-

kriterien vorgenommen wurde, wird gesichert, dass nicht allein eine Momentaufnahme stattfindet, sondern auch eine Abbildung von Kontinuität der Präsenz in der Forschung. Die Kriterien wurden intern quantitativ differenziert und bekamen Punktwerte zugewiesen, die sich aus einer relationalen Abschätzung des zeitlichen Aufwands für die jeweils bewertete Aktivität ergaben. Daraus ließen sich dann individuelle Punktzahlen errechnen (vgl. Tab. 17).

Tab. 17: Bewertungskriterien für die Forschungssichtbarkeit

Kriterium	Quantitative Differenzierung	Punktwert
Professorin/Professor	Universität/Pädagogische Hochschule	2
	Hochschule für angewandte Wissenschaften	1
Promotionsbetreuungen 2015–2019	1 x	1
	2 x	2
	> 2 x	4
<i>Frühe Bildung</i> 2011–2019, Falki 2018–2020, FiF 2008–2020	Mehrfach-Autor/in (>2)	2
	1 x Herausgeber/in	2
	Mehrfach-Herausgeber/in	3
ZfE-/ZfP-Autorschaft 2011–2019	einmal vertreten	1
	Zweifach-Autor/in	2
Monografien 2015–2019	Studie	2
	Lehr-/Handbuch	3
Graue Literatur 2015–2019	ein Titel	2
	≥ 2 Titel	5
Leitung BMBF-Förderprojekt 2011–2019	1 x	3
	2 x	6
	> 2	9

Quelle: Eigene Darstellung

Sodann gelangten zwei formale Auswahlkriterien zur Anwendung: (1) Als ‚potenzielle Gruppe der forschungsaktiven Kerncommunity‘ wurden diejenigen Personen eingeschätzt, die in mindestens drei der sechs Aktivitätskriterien (ohne das Statuskriterium „Professorin/Professor“) vertreten sind. (2) Von den Summen der Punkte, die sich bei den einzelnen Personen ergaben, wurde der Durchschnitt gebildet (4 Punkte) und als

zusätzliches Auswahlkriterium genutzt. So lässt sich das Ausmaß an Forschungssichtbarkeit in drei Abstufungen unterteilen:

- Es finden sich Personen, die sowohl in mindestens drei der sechs Aktivitätskriterien vertreten sind als auch in unserer Rechnung die doppelte durchschnittliche Punktschnee zugewiesen bekommen haben. Diese können als Kerncommunity der kind-

heitspädagogischen Forschung bezeichnet werden. Es handelt sich um 30 Personen.

- Daneben gibt es Personen, die in mindestens zwei der sechs Aktivitätskriterien vertreten sind und in unserer Rechnung die durchschnittliche Punktschwere zugewiesen bekommen haben. Diese bilden eine Gruppe der in der kindheitspädagogischen Forschung auch wahrnehmbaren Personen. Dies sind 74 Personen.
- Außerhalb der Betrachtung bleiben hier diejenigen, die in keinem oder nur einem der herangezoge-

nen Aktivitätskriterien vertreten sind und/oder die durchschnittliche Punktschwere nicht zugewiesen bekommen haben.

Insgesamt lässt sich sagen: Die Summe der Kerncommunity und der auch wahrnehmbaren Personen vermittelt eine Vorstellung von der ungefähren Größe der kindheitspädagogischen Forschungscommunity (wobei zweifelsohne Überschneidungen zu den Kindheitswissenschaften im weiteren Sinne bestehen). Dabei handelt es sich um 104 Personen (vgl. Tab. 18).

Tab. 18: Größe der kindheitspädagogischen Forschungscommunity 2020

Personenkategorien nach Forschungsintensität	Anhaltspunkte		Personenzahlen	
	Sichtbarkeit in Aktivitätsbereichen	Punktzahl gemäß „Bewertungskriterien für die Forschungssichtbarkeit“	Personenkategorien	KiPäd-Forschungscommunity
Kerncommunity der kindheitspädagogischen Forschung	mindestens 3 von 6	mindestens doppelte durchschnittliche Punktschwere	30	104
In der kindheitspädagogischen Forschung auch wahrnehmbare Personen	mindestens 2 von 6	durchschnittliche Punktschwere	74	

Quelle: Eigene Erhebung und Darstellung

Mit bedeutsamen Erweiterungen der Forschungsressourcen durch Personalzuwächse dürfte vorerst nicht zu rechnen sein. Gemäß *Datenreport Erziehungswissenschaft* wurden in den Jahren 2015 bis 2018 33 Professuren für Pädagogik der frühen Kindheit ausgeschrieben. Das waren 5% der 576 ausgeschrieben Professuren in der Erziehungswissenschaft inklusive Sozialpädagogik an Universitäten und HAW (ohne Fachdidaktiken und Juniorprofessuren). „Noch bescheidener“, so der *Datenreport*, falle das Ergebnis aus, wenn man nur die 2015 bis 2018 ausgeschrieben kindheitspädagogischen Universitätsprofessuren betrachtet: vier (Gerecht u. a. 2020, S. 135).

4.1.3 Vergleich Kindheitspädagogik – Schulpädagogik – Sozialwesen

Lässt sich die gegebene Ausstattung der Kindheitspädagogik mit personellen Forschungsressourcen als

angemessen kennzeichnen? Die Frage wirft einige Schwierigkeiten auf. In modernen Gesellschaften gibt es keinen quantitativen Sättigungsgrad für Forschungskapazitäten. Die Absorptionsfähigkeit für wissenschaftliches Wissen ist beträchtlich und wird notfalls ergänzt durch die Abspeicherung für aufgeschobene Kenntnisnahmen – die dann stattfinden oder nicht. Deshalb ist niemals genau definierbar, was Untergrenzen, Optimum oder Obergrenzen öffentlich unterhaltener Wissenschaftsressourcen wären. Darum ist die Selbstausstattung einer Gesellschaft mit Forschungskapazitäten immer Gegenstand von Aushandlungsprozessen. Anhaltspunkte, die sich für solche Aushandlungen mobilisieren lassen, können allenfalls Vergleiche sein. Ebenso geeignet sind sie aber auch, um analytische Betrachtungen zu plausibilisieren.

So lässt sich ein intersubjektiv nachvollziehbares Kriterium gewinnen, indem die wissenschaftliche Aus-

stattung verschiedener Bildungsbereiche unter Einbeziehung der Anzahl ihrer jeweiligen Klientinnen und Klienten verglichen wird. Zum Beispiel können die personellen Ressourcen der Forschung zur Schulbildung und der Forschung zur Frühen Bildung mit den Zahlen der Schülerinnen und Schüler bzw. der 0- bis 6-Jährigen ins Verhältnis gesetzt werden.⁴⁸ Dabei ist es sinnvoll, diejenigen wissenschaftlichen Berufspositionen heran-

zuziehen, die vergleichsweise stabil sind, also die Professuren. Es ergibt sich dann das Bild in Tabelle 19: 773 Professuren für Schulbildung stehen 147 Professuren für Frühe Bildung gegenüber. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler beträgt 8,4 Millionen, die der Kinder von 0–6 Jahren 4,7 Millionen. Das heißt: Die Schulbildung hat – bei nicht einmal doppelt so vielen Klientinnen und Klienten – fünfmal so viele Professuren wie die Frühe Bildung.

Tab. 19: Vergleich Schulbildung und Frühe Bildung: Ausstattung mit Professuren 2020 (Anzahl)

Bildungsbereich	Anzahl der		Klientinnen und Klienten je Professur
	Klientinnen und Klienten	Professuren	
Schulbildung	8.346.707 Schülerinnen und Schüler ¹⁾	773 ²⁾	10.798
Frühe Bildung	4.666.100 Kinder 0–6 Jahre ³⁾	147 ⁴⁾	31.742

Quellen:

1) Destatis 2018a, S. 8

2) Insgesamt gibt es in Deutschland in den Erziehungswissenschaften 1.075 Professuren (2017). Davon sind hier diejenigen berücksichtigt, die sich eindeutig dem Schulwesen zuordnen lassen (Allgemeine Didaktik, Grundschul- und Primarstufenpädagogik, Schulpädagogik und Sonderpädagogik): 362 Professuren, zuzüglich 411 Professuren der Fachdidaktiken (Destatis 2018d, S. 119, 129)

3) Destatis (2020a), Stand 31.12.2018

4) Eigene Erhebung; ohne in kindheitspädagogischen Studiengängen aktive Professorinnen und Professoren, die für nicht kindheitspädagogische Fächer berufen sind; inklusive zwölf Professuren für Frühe Bildung an Hochschulen ohne kindheitspädagogischen Studiengang (elf an Universitäten + eine an HAW)

Eigene Darstellung

Überdies ist hierbei zu berücksichtigen, dass 66% der Professuren im Bereich Frühe Bildung an HAW angesiedelt sind, die schulbildungsbezogenen Professuren hingegen zu 100% an Universitäten. Mit einer Universitätsprofessur steht rund das Dreifache der Forschungszeitressourcen zur Verfügung, die mit einer HAW-Professur verbunden sind (s. Kap. 4.1.1). Daher müsste die Kindheitspädagogik, um hinsichtlich der Forschungsressourcen zur Schulpädagogik aufzuschließen, um

352 Universitätsprofessuren oder 1.056 HAW-Professuren verstärkt werden (vgl. Tab. 20).

48 Ein anderer möglicher Vergleich wären Berufsbildung/Berufspädagogik. Sonstige Bildungsbereiche wie Freizeitbildung/Freizeitpädagogik oder Erwachsenenbildung/Erwachsenenpädagogik hingegen wären hier nicht geeignet, da diese nur *potenzielle* Klientinnen und Klienten haben. Diese können zwar über die Altersjahrgänge quantifiziert werden, ihr Leben aber auch ohne die Wahrnehmung einschlägiger Bildungsangebote gestalten.

Tab. 20: Rechnerische Abschätzung einer Anpassung der professurgebundenen Forschungsressourcen für Frühe Bildung an die professurgebundenen Forschungsressourcen für Schulbildung 2020 (Anzahl)

		Schulbildung	Frühe Bildung
Vorhandene Professuren	Universität	773	50
	HAW		97
Klientinnen und Klienten je Professur		10.798	31.742
Forschungskapazität, umgerechnet auf Universitätsprofessuren (HAW-Professur = 0,33-Uni-Professur)		773	80
Klientinnen und Klienten je Forschungskapazität einer Universitätsprofessur		10.798	66.659
Anpassung der Forschungskapazitäten für Frühe Bildung an die für Schulbildung (berechnet anhand der Klientenzahlen) durch Neueinrichtung von Professuren an ...	Universitäten		352
		oder	
	HAW		1.056

Quelle: Eigene Abschätzung und Darstellung

Als eine andere Referenzgröße lassen sich die Professuren für Sozialwesen heranziehen. Dieser Vergleich ist insofern naheliegend, als die Kindheitspädagogik nach wie vor eine enge Verbindung zu dieser Fächergruppe hat. Kindheitspädagogische Studiengänge sind oftmals den Fachbereichen Sozialwesen zugeordnet; die Etablierung der ersten BA-Programme für Kindheitspädagogik war zum Teil durch Umwidmung von Studienplätzen der Sozialen Arbeit erfolgt (HSL-2); das weiterführende Studienangebot an Standorten kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge besteht überwiegend aus fachlich benachbarten Master-Programmen der Sozialen Arbeit (s. ausführlich Kap. 2.2).

Im Vergleich zur Kindheitspädagogik sind die Lehr- und Forschungsbereiche des Sozialwesens – Soziale Arbeit und Sozialpädagogik – durch eine deutlich längere Geschichte der Disziplinentwicklung und Professionalisierung gekennzeichnet. Die Entwicklungsschritte der Kindheitspädagogik ähneln jedoch denen, die diese Bereiche während ihrer Etablierung durchlaufen haben. Das betrifft z. B. die Akademisierung der vormals fachschulischen Ausbildung oder die Besetzung erster Professuren der Sozialen Arbeit aus anderen Disziplinen (Rauschenbach 2020).

In der Fächergruppe Sozialwesen existieren im Jahr 2017 1.255 Professuren (Destatis 2018d). Davon entfallen knapp 40 % auf das Fachgebiet Soziale Arbeit,

deren Professuren zu 96 % an HAW angesiedelt sind. Die Professuren im Fachgebiet Sozialpädagogik machen 9 % der 1.255 Professuren aus und sind mit einem Verhältnis von 71 % an HAW zu 29 % an den Universitäten verteilt. Knapp die Hälfte aller Professuren sind im zitierten Bericht des Statistischen Bundesamts der Kategorie „Sozialwesen allgemein“ zugeordnet, d. h., sie sind nicht eindeutig den Fachgebieten Soziale Arbeit oder Sozialpädagogik zuzuordnen.

Tab. 21: Professuren der Fächergruppe Sozialwesen 2017 nach Hochschultypen (Anzahl)

Lehr- und Forschungsbereich	Professuren nach Hochschultypen			Gesamt
	Universitäten	HAW	Theol. HS	
Sozialwesen allgemein*	39	610	4	653
Fachgebiet Soziale Arbeit	16	466	2	484
Fachgebiet Sozialpädagogik	34	84	–	118
Sozialwesen gesamt	89	1.160	6	1.255
Kindheitspädagogik	50	97	–	147

*Professuren, die sich nicht eindeutig einem der beiden Fachgebiete zuordnen lassen.

Quelle: Destatis 2018d, S. 274; Sonderauswertung Destatis (19.01.2021); eigene Darstellung

Bereits jenseits der Differenzierung von Universitäten und HAW verdeutlicht der Vergleich von Kindheitspädagogik mit 147 Professuren und Sozialwesen mit 1.255 Professuren ein unausgewogenes Verhältnis.

4.2 Feldstabilisierung durch Strukturressourcen

Die Feldstabilisierung kann auf verschiedene Weise gelingen und indiziert werden. Relevant für die Verankerung der Forschung zur Frühen Bildung sind neben Studiengängen, ihrem Personal und einer aktiven Nachwuchsförderung auch außerhochschulische Forschungsstrukturen, Vernetzungen und Zeitschriften.

4.2.1 Außerhochschulische Forschung

Es gibt drei außerhochschulische Forschungseinrichtungen, die (auch) kindheitspädagogisch relevant sind. Zwei davon haben eine längere Geschichte, die in die 1960er- bzw. 1970er-Jahre zurückreicht: das Deutsche Jugendinstitut in München (DJI) und das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), gleichfalls in München. Hinzu tritt das 2014 gegründete Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) in Bamberg.

Am DJI und am LIfBi sind Forschungen zur Frühen Bildung ein Thema unter vielen und in die übergeordnete Institutsprogrammatik eingeordnet: Kinder- und Jugendforschung bzw. Bildungsverlaufsanalysen. Wichtige Substrukturen sind am DJI die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF)

und das Internationale Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC).⁴⁹

Daneben gibt es als kleinere Einheiten das Forschungszentrum Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk (IDeA), Frankfurt am Main – 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.⁵⁰

Damit ist die kindheitspädagogisch relevante außeruniversitäre Forschung im Rahmen der Ressortforschung des Bundes (DJI) bzw. eines Landes (IFP) und der Leibniz-Gemeinschaft organisiert. Das Fehlen der Max-Planck-Gesellschaft könnte man hier als Auffälligkeit notieren. Immerhin spielen aber am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin Fragen der frühen Kindheit in zwei Kontexten eine Rolle: Zum einen befasst sich der Bereich Entwicklungspsychologie im Rahmen seiner Lebensspannenforschung auch mit kindheitsbezogenen Forschungsproblemen.⁵¹ Zum anderen besteht dort die Max-Planck-Forschungsgruppe „Information Search, Ecological and Active Learning Research with Children“ (iSearch). Sie untersucht, wie Kinder in ihrer physischen und sozialen

49 www.dji.de/index.php?id=1226 und www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/internationales-zentrum-fruehkindliche-bildung-betreuung-und-erziehung-icec.html (Zugriff: 02.10.2020).

50 www.idea-frankfurt.eu/de/idea-zentrum und www.lkfb.de/de/ (Zugriff: 02.10.2020).

51 www.mpib-berlin.mpg.de/forschung/forschungsbereiche/entwicklungspsychologie (Zugriff: 12.02.2021).

Umgebung aktiv nach Informationen suchen, um auf dieser Basis ihre Hypothesen und Theorien über die Welt fortlaufend anzupassen.⁵²

4.2.2 Vernetzungen

Die überregionalen Vernetzungsstrukturen, welche in den letzten Jahren entstanden sind, sind zum Teil primär auf die Studiengänge bezogen. Doch da diese auch wesentliche Träger der Forschung sind, werden in ihrem Rahmen ebenso Forschungsfragen behandelt und Forschungsstrukturen stabilisiert:⁵³

- 2005 hatte sich die *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit* (BAG-BEK) gegründet. Eine ihrer frühen Aktivitäten war die Erarbeitung eines Qualifikationsrahmens für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“, verabschiedet im Jahr 2009. Ziel der BAG-BEK war und ist, für die wachsende Zahl verschieden ausgestalteter kindheitspädagogischer Studiengänge „Strukturvorgaben für entsprechende Studiengänge sowie unverzichtbare inhaltliche Kernbereiche“ zu entwickeln (BAG-BEK 2009, S. 1). Gemeinsam mit dem Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (s. nachfolgend) wurde erfolgreich die Durchsetzung der einheitlichen Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin“ bzw. „Kindheitspädagoge“ vorangebracht (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015).
- 2010 wurde der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit als Vertretung aller deutschlandweit angebotenen kindheitspädagogischen Studiengänge etabliert.⁵⁴ Er ist formal eine gemeinsame Arbeitsgruppe des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS) und des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages (EWFT). Als Ziele des Studiengangstages wurden formuliert: „Informationsaustausch, (...) Kooperation, (...) Beratung und insbesondere (...) Wahrnehmung gemeinsamer Interessen der Studiengänge. Dazu gehören Fragen der Forschung,

Lehre, Hochschulpolitik, Akkreditierung, Ausbildungslandschaft, Anerkennung von Vor- und Studienleistungen, Standards von Prüfungen, Qualitätssicherung, des Wissenstransfers in die Praxis sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses.“⁵⁵ Heute vereint der Studiengangstag etwa 50 einschlägige Studiengänge an HAW, PHs und Universitäten.

- Innerhalb der DGfE bildet die Kindheitspädagogik gemeinsam mit der Sozialpädagogik eine Sektion. Felix Berth (2015, S. 555) vermerkte, dass es in den 1990er-Jahren zunächst eine deutliche Abwertung gegeben habe, als die vormals eigenständige DGfE-Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ unter das Dach der DGfE-Sektion „Sozialpädagogik“ verschoben wurde. In deren Rahmen bildet sie heute die Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“. Diese Kommission bietet eine Vernetzungsplattform für „fachwissenschaftliche wie disziplingolitische Debatten“ (DGfE o. J.). Zu konstatieren ist, dass die Kindheitspädagogik in den *Mitteilungen der DGfE* seit 2006 als eine eigenständige Kategorie Berücksichtigung findet (Ausgabe 32), und seit 2012 wird sie zusammen mit der Sozialpädagogik unter dem gemeinsamen Namen „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“ geführt (Ausgabe 44).
- Die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler organisieren sich als „Nachwuchswissenschaftler_innen der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE“. Derzeit sind mehr als 150 Mitglieder in deren monatlichem E-Mail-Newsletter registriert (NG-2). Dieser bündelt Informationen zu Tagungen, Projektausschreibungen und offenen Stellenangeboten für die Mitglieder. Die Organisation des wissenschaftlichen Nachwuchses erfolgte vor dem Hintergrund, dass die Sektion „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“ – nach der Schulpädagogik und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – inzwischen die drittgrößte Sektion der DGfE ist. Dabei hat sich allein die Mitgliederzahl der Kommission PdfK seit 2014 fast verdreifacht (+174%), womit sie zu den am schnellsten wachsenden Kommissionen der DGfE gehört (s. Abb. 6)

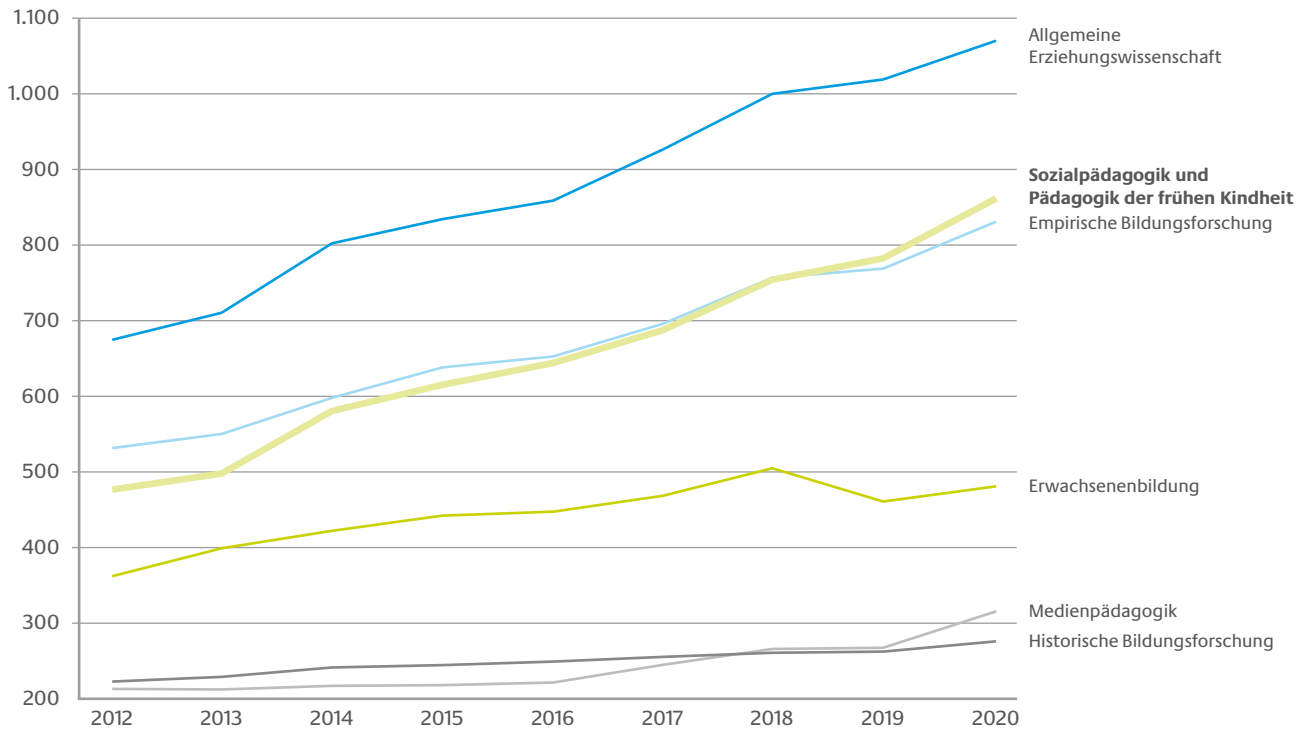
52 www.mpib-berlin.mpg.de/forschung/forschungsgruppen/mpfg-isearch (Zugriff: 12.02.2021).

53 Den sehr hilfreichen Ausgangspunkt der Recherche bildete die Übersicht des Bildungsservers unter www.bildungsserver.de/Forschungseinrichtungen-und-netzwerke-im-Bereich-Elementarbildung-2021.html (Zugriff: 16.09.2020).

54 Auf der Webseite des Studiengangstages wird das Gründungsjahr einmal mit 2010 und einmal mit 2011 angegeben (FBTS o. J.).

55 Ebd.

Abb. 6: Entwicklung der Mitgliederzahl der DGfE-Sektion „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“ von 2012 bis 2020 im Vergleich mit anderen DGfE-Sektionen



Quelle: Schriftliche Mitteilung DGfE vom 11.11.2020; eigene Darstellung

Zu erwähnen ist schließlich, dass auch die Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie und die Sektion „Soziologie der Kindheit“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie Relevanz für die Entwicklung der Kindheitspädagogik besitzen.⁵⁶

Neben den bundesweit aktiven gibt es hochschulübergreifende regionale Strukturen, die sich bemühen, alle einschlägig wissenschaftlich Tätigen z. B. eines Bundeslandes zu integrieren. Hier lassen sich nennen das Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg (BEK) und das Forscher-Netzwerk Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB).⁵⁷

Häufig sind auch innerhalb einzelner Hochschulen Institute oder Zentren gegründet worden, die neben

den Studiengängen als zusätzliche institutionelle Rahmung des vorhandenen kindheitspädagogischen Potenzials dienen. Das in diesen Strukturen zusammengefasste Personal ist bei den Abschätzungen der einschlägigen Forschungspotenziale oben bereits berücksichtigt. Zu nennen sind hier:

- Baden-Württemberg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg (Zfkj) und Forschungszentrum für Elementar- und Primarbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (ZEP)
- Berlin: Pädagogische Qualitäts-Informationssysteme (pädQUIS) an der Alice Salomon Hochschule
- Hamburg: Arbeitsgruppe „Diversity in Education Research“ (DivER) an der Universität Hamburg
- Hessen: Institut für familiäre und öffentliche Erziehung, Bildung, Betreuung (ifoebb)
- Niedersachsen: Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim sowie das Center for Early Childhood Development

⁵⁶ www.dgps.de/index.php?id=entwicklungspsychologie; <https://soziologie.de/sektionen/soziologie-der-kindheit/kurzportrait> (Zugriff: 01.10.2020).

⁵⁷ www.hochschulnetzwerk-bek.de/home; www.ffb-lsa.de (Zugriff: 01.10.2020).

and Education Research an der Universität Osnabrück (CEDER)

- Nordrhein-Westfalen: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (akj-stat), Dortmund
- Sachsen: Leipziger Forschungszentrum für frühkindliche Entwicklung (LFE)
- Sachsen-Anhalt: Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB), Hochschule Magdeburg-Stendal⁵⁸

Angesichts der starken Praxisrelevanz der kindheitspädagogischen Forschung haben sich im Laufe der letzten Jahre auch einige Vernetzungsstrukturen im Kontaktbereich von Wissenschaft und Berufspraxis gebildet. Überregional wirken hier:

- Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik (DeBeKi)
- Netzwerk Fortbildung: Kinder bis drei
- Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung
- Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH)⁵⁹

Hinzu treten regionale Strukturen in diesem Kontaktbereich:

- Potsdam Research Institute for Early Learning & Educational Action (PINA)
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)
- Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit (IBEB), Rheinland-Pfalz
- Kompetenzzentrum Kindheitspädagogik in Bewegung (KiB), Rheinland-Pfalz⁶⁰

58 Nicht aufgenommen sind Institute oder Bereiche, die einen konventionellen Bestandteil eines Fachbereichs bzw. Instituts für Erziehungswissenschaften darstellen. Dazu gehören etwa das Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, das Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der Frühen Kindheit der TU Dortmund oder der „Lehrstuhl“ (auch das bayerische Hochschulrecht kennt seit geraumer Zeit keine Lehrstühle mehr, sondern nur Professuren) für Elementar- und Familienpädagogik der Universität Bamberg.

59 www.debeki.de/leitbild.html; <https://netzwerk-fortbildung.jimdofree.com>; www.netzwerk-fkb.de; www.gaimh.org/geschichte-der-gaimh.html (Zugriff: 22.01.2021).

60 www.pina-research.de; www.nifbe.de; www.hs-koblenz.de/sozialwissenschaften/institute-des-fachbereichs/institut-fuer-bildung-erziehung-und-betreuung-in-der-kindheit-rheinland-pfalz-ibeb/das-ibeb; www.hs-niederrhein.de/kindheitspaedagogik-in-bewegung (Zugriff: 22.01.2021).

4.2.3 Zeitschriftenlandschaft

Die Publikationslandschaft der Kindheitspädagogik lässt sich grob in drei Kategorien untergliedern: Zeitschriften der Mutterdisziplin Erziehungswissenschaften, spezifisch kindheitspädagogische Fachzeitschriften sowie Praxiszeitschriften, die primär dem Wissenstransfer dienen.

Die wesentlichen, da reputationsträchtigsten Fachzeitschriften der deutschen Erziehungswissenschaft, die eine Schnittmenge mit der Kindheitspädagogik aufweisen, sind die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (ZfE), die *Zeitschrift für Pädagogik* (ZfP) sowie die *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (ZSE).⁶¹ Für die Entwicklung und Stabilisierung einer Disziplin sind jedoch eigene wissenschaftliche Fachzeitschriften zentral, bilden sie doch eine wesentliche Voraussetzung, um einen homogenen Kommunikationszusammenhang zu schaffen und Reputationszuweisung zu ermöglichen. In den letzten Jahren sind daher wissenschaftliche Zeitschriften und zeitschriftenähnliche Buchreihen gegründet worden, die sich mit Kindheitspädagogik bzw. -forschung befassen.⁶²

- 2011 wurde die Zeitschrift *Frühe Bildung* gegründet, herausgegeben von einem Team, dessen Mitglieder in verschiedenen einschlägigen Einrichtungen verankert sind. Die Gründung dieser Zeitschrift muss bereits als ein Erfolg im Hinblick auf die Stabilisierung der Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Disziplin gewertet werden, denn immerhin war dergleichen in der ersten Hochphase der Beschäftigung mit dem Themenfeld in den 1960er- und 1970er-Jahren nicht geglückt (Berth 2015, S. 554). Die *Frühe Bildung* strebte ursprünglich an, nach vier Erscheinungsjahren die Listung im Social Science Citation Index (SSCI) zu erreichen (Becker-Stoll u. a. 2011). Da dies ein inhaltlich und finanziell sehr ambitioniertes Ziel ist, verwundert es nicht, dass es noch nicht erreicht wurde.

61 Für eine Charakterisierung von ZfE und ZfP vgl. Keiner/Schäufeler 2014.

62 Der Fokus liegt hier auf den deutschsprachigen Zeitschriften. Weitere einschlägige englischsprachige Zeitschriften, in denen in den vergangenen Jahren gelegentlich auch deutsche Kindheitspädagoginnen und -pädagogen publiziert haben, sind *Early Childhood Research Quarterly* (ECRQ), *European Early Childhood Education Research Journal* (EECERJ), *Early Education and Development* sowie *Early Years*.

- Die Online-Zeitschrift *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung* (FaKi; seit 2018) widmet sich dem Schwerpunkt qualitative Methoden in Forschung und Lehre. Sie zielt auf die Fundierung und Weiterentwicklung der qualitativen Methodenausbildung in kindheitspädagogischen Studiengängen und damit insgesamt auf die – vor allem methodologisch-methodische – Absicherung der Disziplin (Bischoff u. a. 2018).
- Die 2019 erstmals erschienene Online-Zeitschrift *Elementarpädagogische Forschungsbeiträge* (ElFo) möchte vor allem Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern im deutschsprachigen Raum eine Plattform für erste wissenschaftliche Veröffentlichungen bieten.
- Erwähnenswert sind aufgrund ihres periodischen Charakters auch die Buchreihen *Materialien zur Frühpädagogik* (verbunden mit dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg und lange herausgegeben von Klaus Fröhlich-Gildhoff) sowie *Kindheitspädagogische Beiträge* (Beltz Juventa, gegenwärtig von Tanja Betz und Peter Cloos herausgegeben). Beide Reihen bilden wesentliche Ankerpunkte des wissenschaftlichen Austausches. Die *Materialien zur Frühpädagogik* bestehen seit 2008, der erste Band der *Kindheitspädagogischen Beiträge* erschien 2011.

Eine andere Funktion als diese wissenschaftlichen Organe haben weitere, schon länger existierende Zeitschriften wie etwa *klein & groß*, *Kindergarten heute* oder *Betrifft Kinder*. Sie zielen weniger auf Beiträge zur innerwissenschaftlichen Debatte als vielmehr auf den Wissenstransfer in die Praxis der Kindertageseinrichtungen. Damit aber sind diese Praxiszeitschriften auch Orte, an denen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen publizieren.⁶³

Einen Eindruck, welche Relevanz die drei skizzierten Zeitschriftenkategorien – erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften, spezifisch kindheitspädagogische Journale und Praxiszeitschriften – für die wissenschaftlichen Akteure der Kindheitspädagogik haben, lässt sich durch eine quantitative Auswertung der jährlichen Publikationslisten der Kommission PdfK gewinnen. Sie

dokumentieren die Publikationsaktivitäten von Mitgliedern dieser DGfE-Kommission. Damit werden zwar keineswegs alle relevanten Zeitschriftenartikel in der Kindheitspädagogik erfasst (so ist z. B. weniger als die Hälfte aller Beiträge in *Frühe Bildung* verzeichnet). Erkennbar werden jedoch die Publikationsorte wie auch die Verteilung auf die drei Zeitschriftenkategorien.

Zunächst lässt sich festhalten, dass gut die Hälfte aller in der Bibliografie der Kommission PdfK verzeichneten Beiträge in den Jahren 2017 bis 2019 in Praxiszeitschriften erschien, also wesentlich dem Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis diente (vgl. Tab. 22). Besonders häufig sind dabei Veröffentlichungen in *Kita aktuell* und *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* – auf beide Zeitschriften zusammen entfällt etwa ein Drittel aller Artikel in Praxiszeitschriften.

⁶³ Eine Übersicht über die wesentlichen Praxiszeitschriften bietet <https://www.erzieherin.de/blick-in-die-fachzeitschriften.html> (Zugriff: 07.12.2020).

Tab. 22: Verteilung der in der Bibliografie der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ (PdfK) 2017 bis 2019 verzeichneten kindheitspädagogischen Zeitschriftenbeiträge nach Zeitschriftenart (Anzahl; Anteil in %)

	2017		2018		2019	
Beiträge in ...	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
... wissenschaftlichen Zeitschriften	43	51	52	50	36	40
... Praxiszeitschriften	41	49	53	50	51	56
... sonstigen Zeitschriften	0	0	0	0	4	4
Gesamt	84	100	105	100	91	100

Quelle: Kommission PdfK 2018, 2019, 2020; eigene Darstellung

Die Publikationshäufigkeit in Praxiszeitschriften und wissenschaftlichen Zeitschriften ist etwa gleich hoch. Dabei erschien gut ein Drittel der Beiträge in wissenschaftlichen Zeitschriften in den oben genannten vier spezifisch kindheitspädagogischen Zeitschriften (48 von 131 Beiträgen). Erwartungsgemäß fällt der Anteil der Beiträge in den besonders reputationsträchtigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften *ZfE*, *ZfP* und *ZSE* mit gut 10% am Gesamtpublikationsaufkommen in wissenschaftlichen Organen deutlich geringer, aber keineswegs marginal aus.

Mehr als die Hälfte der wissenschaftlichen Beiträge erscheint außerhalb der zentralen erziehungswissenschaftlichen und der neu entstandenen kindheitspädagogischen Zeitschriftenlandschaft. Dieses weitere Feld ist recht heterogen und umfasst 40 Zeitschriften. Damit reicht das kindheitspädagogische Publikationsgeschehen deutlich über das spezifische wissenschaftliche Zeitschriftensegment hinaus. Bemerkenswert ist, dass von 2017 bis 2019 30 Beiträge, also fast ein Viertel, in englischsprachigen wissenschaftlichen Zeitschriften erschien, darunter auch einschlägige Zeitschriften wie *Early Education and Development*.

Insgesamt lässt sich festhalten: Den Praxiszeitschriften und damit dem Wissenstransfer kommt quantitativ der gleiche Stellenwert zu wie den wissenschaftlichen Zeitschriften und damit dem innerwissenschaftlichen Diskurs. Letzterer findet in einer vielfältigen Zeitschriftenlandschaft statt, die auch einen signifikanten Anteil englischsprachiger Journale umfasst.

4.3 Drittmittelprojekte⁶⁴

Drittmittelinwerbungen im Bereich der Kindheitspädagogik und insbesondere deren Entwicklung auf der Zeitschiene quantifizierend darstellen zu wollen, erweist sich als schwierig.⁶⁵ Ursächlich dafür sind vor allem vier quellenbezogene Umstände: (1) Die Statistiken von Destatis bieten keine hinreichende Differenzierung für eine systematische Dokumentation von Ist-Ständen und Veränderungen in der Forschungslandschaft. Sie sind zudem nicht hinreichend kleinteilig aufgeschlüsselt, sodass die Kindheitspädagogik nicht identifiziert werden kann. (2) Der *Förderatlas* der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gibt zwar einen Überblick zu „Bildungsforschung und Erziehungswissenschaften“ im Vergleich zu anderen Disziplinen, ist aber nicht weiter differenziert. An dieser Stelle kann jedoch die DFG-Datenbank Geförderte Projekte Informationssystem (GEPRIS) weiterhelfen.⁶⁶ (3) Die Datenbank Sozialwissenschaftliches Forschungsinformationssystem (SOFIS), in der neben Projekten auch Publikationen und Veranstaltungen gelistet waren, ist inzwischen eingestellt.

Der (4) *Datenreport Erziehungswissenschaft* nutzte zum Teil diese Quellen und veränderte dabei im Zeit-

⁶⁴ Co-Autor: Uwe Grelak.

⁶⁵ Gänzlich unmöglich ist es, Umrechnungen auf die damit gewonnenen Personalressourcen vorzunehmen, da in den zugänglichen Statistiken keine für die Kindheitspädagogik spezifischen Angaben zu den Drittmittelvolumina vorliegen.

⁶⁶ <https://gepris.dfg.de/gepris/OCTOPUS?task=showAbout> (Zugriff: 29.11.2020).

verlauf die Erfassungssystematik. 2004, 2008 und 2012 wurden noch Drittmittelprojekte auch speziell im Bereich der Frühpädagogik dokumentiert. Die Berichte von 2016 und 2020 geben dann die drittmittelgeförderten Projekte nicht mehr in dieser Tiefe an: Dort finden sich Drittmittelleinnahmen der Erziehungswissenschaft an „wissenschaftlichen Hochschulen“ – gemeint: ohne HAW –, die vergleichend zur Psychologie, Politik-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft dargestellt werden (Schmidt-Hertha/Müller 2020, S. 149).

2004 waren im *Datenreport Erziehungswissenschaft* für die Jahre 1998 bis 2003 folgende Daten zu drittmittelgeförderten Projekten nachgewiesen worden:

- Insgesamt wurden 853 Projekte ermittelt, von denen 169 auf die Kategorie „Schulforschung/Schulpädagogik“ entfielen, die wiederum auch Projekte zum Elementarbereich erfasste.
- Neun der Projekte lassen sich dem Elementarbereich zuordnen, während mit 42 Projekten fast fünfmal so viele im Primarbereich zu verzeichnen waren (Kraul u. a. 2004, S. 116).

Die Erhebung des *Datenreports* von 2008 ermittelte die drittmittelgeförderten Projekte der Jahre 2003 bis 2006 durch die Auswertung der Datenbank Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften (FORIS):

- Sie konnte insgesamt 3.749 Projekte mit erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung identifizieren (inklusive übergeordneter Themenfelder und Themen aus benachbarten Disziplinen). Davon wurden 1.990 an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen bearbeitet.
- Auf den „Elementarbereich des Bildungswesens“ entfielen insgesamt 71 Projekte, davon 45 Projekte an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen. Letztere entsprachen einem Anteil von 2,3%.

Diese Entwicklung kann durchaus als Steigerung gegenüber dem vorherigen Zeitraum gedeutet werden, und das nicht nur, weil der Anteil der Projekte zum Elementarbereich in den Erziehungswissenschaften gewachsen ist. Vielmehr lässt sich auch eine gewisse Verschiebung gegenüber den anderen Bildungssektoren verzeichnen: Die Zahl der Projekte im Elementarbereich erreicht etwa das Niveau von zwei Dritteln der Projekte im Primarbereich oder im Sekundarbereich des Bildungswesens (Schmidt/Weishaupt 2008, S. 126).

Trotz dieser tendenziell positiven Entwicklung ist zweierlei festzuhalten: Die Zahl der Projekte im Elementarbereich blieb überschaubar – sie entsprach etwa den Projekten in der Kategorie „Sonderbereiche der Pädagogik“. Weiterhin war eine gewisse „Ungleichgewichtung der Bildungssektoren“ zu verzeichnen, die durchaus geeignet sein könne, „die Forderung nach einem Ausbau frühpädagogischer Forschung“ empirisch zu stützen (Schmidt/Weishaupt 2008, S. 125).

Die Nachfolgeerhebung von 2012 wertete die SOFIS-Datenbank, vormals FORIS, aus und verzeichnete all jene relevanten Projekte, die im Jahr 2010 an „wissenschaftlichen Hochschulen“ als laufend gekennzeichnet waren. Diese Angaben lassen sich aber nur bedingt mit den vorhergegangenen Erhebungen vergleichen – aufgrund veränderter Abfragestrategien und deshalb, weil keine ausschließliche Fokussierung auf drittmittelgeförderte Projekte mehr erfolgte:⁶⁷

- Die thematische Klassifikation der Forschungsprojekte mit erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung ergab insgesamt 2.084 Projekte an den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen und 1.983 Projekte aus anderen Fachbereichen.
- Bemerkenswert war das fortgesetzte Wachstum der Projekte im Elementarbereich. Verzeichnet wurden hier 85 Forschungsprojekte (4,1%) an erziehungswissenschaftlichen und 35 Projekte an anderen Fachbereichen (1,8%).
- Trotz dieses Zuwachses – der sich zum Teil den verbesserten Erfassungsmethoden verdankt – blieb das Verhältnis im Vergleich zum Primar- und Sekundarbereich relativ unverändert: Auf zwei Projekte zum Elementarbereich kamen je drei Projekte zum Primarbereich und zum Sekundarbereich (Schmidt-Hertha 2012, S. 171).

Mit dem Wegfall der SOFIS-Datenbank fehlt ein wichtiges Instrument, um die Quellen von Drittmittelprojekten darstellen zu können. Auch ist es nicht mehr möglich, differenziert anzugeben, wie sich die Drittmittel innerhalb der Erziehungswissenschaft auf die verschiedenen Subdisziplinen verteilen.

Traditionell stammen die Drittmittel in den Erziehungswissenschaften in stärkerem Maß als bei ver-

⁶⁷ Schriftliche Mitteilung des Autors Bernhard Schmidt-Hertha vom 06.08.2015.

gleichbaren Fächern von Bund und Ländern, nämlich etwa ein Viertel der Fördergelder. Zudem hat die Bedeutung politischer Institutionen als Drittmittelgeber in den vergangenen Jahren durch attraktive Ausschreibungen des Bundes, von Stiftungen und der EU noch zugenommen (Tippelt 2012, S. 223). Ein zusätzlicher Blick auf die Drittmittelförderung durch die DFG lohnt, da diese in Deutschland die wichtigste Förderquelle in der Grundlagenforschung bildet.

Aufgrund der starken Bindung an wissenschaftliche Vergabekriterien genießen die DFG-Einwerbungen unter den Drittmitteln die höchste Reputation und gelten als besonders aussagestarker Indikator für wissenschaftliche Qualität. Im Fall der Kindheitspädagogik könnte somit eine verstärkte DFG-Förderung und die damit angezeigte Steigerung wissenschaftlicher Konkurrenzfähigkeit zugleich als Hinweis auf eine gelungene Etablierung als Disziplin der Erziehungswissenschaften gedeutet werden. In der Letzteren macht die DFG-Förderung etwa ein Viertel aller Drittmittel aus. Damit haben die Einwerbungen bei der DFG in den Erziehungswissenschaften einen im Vergleich mit benachbarten Disziplinen geringeren Stellenwert.

Eine Recherche in der von der DFG unterhaltenen Datenbank, die systematisch und lückenlos die von ihr geförderten Projekte verzeichnet, zeigt:

- 2000 bis 2009 erfuhren insgesamt 473 Projekte im Bereich Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung eine DFG-Förderung. Davon entfallen sieben Projekte auf den Bereich der Frühpädagogik.
- 2010 bis 2019 wurden insgesamt 465 Projekte gefördert, wovon 28 auf den Bereich der Kindheitspädagogik entfallen. Unter diesen Projekten war ein Sonderforschungsbereich, der Rest sogenannte Sachbeihilfen, also normale Einzelprojektförderungen.⁶⁸

Damit wird für die Kindheitspädagogik, gemessen am Anteil am Gesamt der Projekte im Bereich „Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung“, eine Steigerung deutlich: Ließ sich im Zeitraum 2000 bis 2009 noch 1% der Projekte dem kindheitspädagogischen Feld zuordnen, so waren es von 2010 bis 2019 6%.

Einen weiteren Eindruck zum Feld kann die Datenbank Bildungsserver des Leibniz-Instituts für Bildungs-

forschung und Bildungsinformation (DIPF) vermitteln. In der dortigen Bestandsaufnahme drittmittelgeförderter Projekte konnten für den Zeitraum 2000 bis 2009 insgesamt 56 kindheitspädagogische Projekte ermittelt werden. Für die Jahre 2010 bis 2019 wurden 73 kindheitspädagogische Projekte verzeichnet.⁶⁹ Die Fördermittelgeber sind vielfältig; zumeist stammen die Finanzierungen aber vom BMBF oder vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Die Vermutung, die Zahl der Drittmittelprojekte sei in den letzten Jahren angestiegen, findet hier jedenfalls eine Bestätigung (vgl. Tab. 23).

⁶⁸ Eigene Erhebung qua Abfrage unter <https://gepris.dfg.de/gepris/OCTOPUS> (Zugriff: 11.09.2020).

⁶⁹ Eigene Erhebung qua Abfrage unter [www.bildungsserver.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=fin](http://www.bildungsserver.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=fin) den (Zugriff: 21.9.2020); Preise und Vernetzungsanstrengungen (zumeist für kommunale Bildungslandschaften) nicht gezählt.

Tab. 23: Ermittlbare Angaben zu Drittmittelprojekten: Anzahl der Projekte

Projektarten (Datenquelle)	Fach	Erfassungszeitraum			
		1998–2003	2003–2006	2010	
Drittmittelprojekte Universitäten (Datenreport Erziehungswissenschaft 2004 und 2008)	Erziehungswissenschaft	853	3.749		
	davon Elementarbereich	9 (1 %)	71 (1,9 %)		
Laufende Projekte an Universitäten ohne und mit Drittmitteln (Datenreport Erziehungswissenschaft 2012)	Erziehungswissenschaft			4.067	
	davon Elementarbereich			120 (3 %)	
			2000–2009	2010–2019	
DFG-Projekte (DFG-Förderdatenbank)	Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung		473	465	
	davon Frühpädagogik		7 (1,5 %)	28 (6 %)	
Drittmittelprojekte (Datenbank Bildungsserver [DIPF])	Frühpädagogik		56	73	

Quelle: Eigene Darstellung

Vorsichtig lässt sich aufgrund dieser Zahlen folgendes Zwischenfazit ziehen: Der Anteil kindheitspädagogischer Arbeiten an den Projekten mit erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung ist gewachsen. Dies kann als Ausdruck wie als Instrument einer Stabilisierung der Disziplin gedeutet werden. Offenbleiben muss jedoch, ob es sich dabei um eine dauerhafte Entwicklung handelt und ob künftig mit einer Verschiebung zugunsten der Kindheitspädagogik zu rechnen ist. Gegenwärtig herrscht hier ein relativ konstantes Ungleichgewicht der Bildungssektoren. Diese Verschiebung könnte entweder dadurch erfolgen, dass sich kindheitspädagogische Projekte im Wettbewerb durchsetzen oder aber die – eventuell themenspezifische – Projektförderung zunimmt. Entsprechend müssten mit einem solchen Zuwachs nicht zwangsläufig reduzierte Einwerbungen anderer Bereiche der Pädagogik/Erziehungswissenschaft einhergehen. Ebenso offenbleiben muss, ob die gestiegenen Projektzahlen auf eine erhöhte Dynamik der kindheitspädagogischen Forschungsstrukturen zurückzuführen sind oder sie primär ein gestiegenes gesellschaftliches bzw. politisches Interesse anzeigen.

4.4 Forschungsthemen

Die thematische Auswertung ist explorativ angelegt. Sie zielt darauf, einen ersten Zugriff auf die Beantwortung der Frage, womit sich die kindheitspädagogische Forschung befasst und womit nicht, zu gewinnen. Dazu wurden insgesamt neun Quellen erschlossen und diese anhand einer in vier iterativen Schritten⁷⁰ erzeugten Schlagwortliste thematisch codiert. Die Liste umfasst 45 Schlagworte, die zu drei Themengruppen gefasst wurden, um sowohl Schwerpunkte sichtbar zu machen als auch Übersichtlichkeit herzustellen: Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte; Fachpersonal; kindbezogene Themen (vgl. Tab. 24).

⁷⁰ Detailliert dargestellt im *Materialband* (Hechler u. a. 2021, Kap. 9).

Tab. 24: Thematische Schlagwortliste zur kindheitspädagogischen Forschung

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		
				Kindertageseinrichtung im Sozialraum		
	Bildungsdokumentation, Lerngeschichten			Schulsozialarbeit in kindheitspädagogischer Perspektive		
Migration (konzeptionell)						
Fachpersonal	Ausbildung	Fachschule		Vergleich Fachschule – Hochschule		
		Hochschule				
	professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen			Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung		
	Interaktionsqualitäten			Weiterbildung		
	Geschlecht und Diversity					
Kindbezogene Themen	Altersgruppen	0–U3	3–6	0–6	3–12	
	Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung	Motorik		Naturerleben		
		freies Spiel		Raum und Raumaneignung		
		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					
	spezifische Bildungsanliegen	Gesundheitsbildung			Bildung für nachhaltige Entwicklung	
		Demokratiebildung und Partizipation				

Quelle: Eigene Darstellung

4.4.1 Quellen

Die neun Quellen, um das Themenprofil der Kindheitspädagogik zu ermitteln, waren Publikationen in verschiedenen Formaten, Dissertationsthemen und Projekte in Forschungsförderprogrammen. Erstens wurden fünf Zeitschriften bzw. Veröffentlichungsreihen ausgewertet:

- Die Zeitschrift *Frühe Bildung* erscheint seit 2011 und ist seither ein kontinuierliches Forum (auch) der Kindheitspädagogik. Wesentliche ihrer Themen sind laut Selbstbeschreibung „Erziehung, Bildung und Betreuung im Kindesalter“, „Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften“ und „individuelle

Entwicklung von Kindern in frühen Bildungskontexten“. Der Schwerpunkt liegt mithin auf solchen Fragen, die in der Kindheitspädagogik verhandelt werden. Da zudem das Gegenstandsverständnis der Kindheitspädagogik weiträumig ist, sind nur vergleichsweise wenige Beiträge eindeutig *nicht* der Kindheitspädagogik zuzuordnen: Dies betrifft für die ausgewerteten Jahrgänge 2011 bis 2019 18 von 158 Artikeln, d. h. 12 % der Beiträge. Für die thematischen Auswertungen, die wir vorgenommen haben, können daher 140 Artikel berücksichtigt werden.⁷¹ Diese sind in 33 Ausgaben erschienen, davon 14 mit einem Schwerpunktthema.⁷²

- Bei der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (ZfE) und der *Zeitschrift für Pädagogik* (ZfP) handelt es sich um zwei der drei deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften, die im SSCI aufgeführt werden.⁷³ Mit dieser Auswertung lässt sich auch verdeutlichen, wie sich die Sichtbarkeit der Forschung zur Frühen Bildung in den wichtigsten Organen der deutschen Erziehungswissenschaft entwickelt. Einbezogen werden hier, gleichlaufend zu *Frühe Bildung*, die Jahrgänge 2011 bis 2019. In dieser Zeit sind in den beiden Zeitschriften 43 Beiträge erschienen, die sich der Kindheitspädagogik zuordnen lassen.
- Die Online-Zeitschrift *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung* (FalKi), die seit 2018 einmal jährlich erscheint, widmet sich schwerpunktmäßig qualitativen Methoden in Forschung und Lehre. Indem sie den Fokus auf die Fundierung und Weiterentwicklung der qualitativen Methodenausbildung in kindheitspädagogischen Studiengängen legt, zielt sie insgesamt auf die – insbesondere methodologisch-methodische – Absicherung der Disziplin (Bischoff u. a. 2018). Die bisher erschienenen drei Ausgaben enthalten insgesamt 16 Aufsätze.
- In der Reihe *Forschung in der Frühpädagogik* (FiF) sind seit 2008 13 Bände mit insgesamt 134 Aufsätzen erschienen. Sie weist damit Züge eines Jahrbuches

auf und wird hier entsprechend als zeitschriftenähnliches Periodikum behandelt. Herausgeber der Reihe war viele Jahre Klaus Fröhlich-Gildhoff, heute wird sie durch Dörte Weltzien herausgegeben. Beide leiten seit 2010 gemeinsam das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

Ebenso wurden, zweitens, drei selbstständige Textsorten ausgewertet:

- Um die kindheitspädagogischen *Dissertationen* thematisch zu erfassen, konnte zunächst auf die jährliche Dokumentation der erziehungswissenschaftlichen Dissertationen in der ZfP (Deutschland, Österreich, Schweiz und – seit 2006 – Luxemburg) zurückgegriffen werden. Obgleich sie nicht vollständig ist (Martini/Schmidt-Hertha 2012, S. 190), besteht ihr wesentlicher Vorteil darin, dass die Titel der Arbeiten genannt werden und somit die Rekonstruktion thematischer Entwicklungen möglich ist (Kauder 2012). Das Verzeichnis wurde für das jüngste Jahrfünft 2015 bis 2019 ausgewertet. Eine Vorauswahl exkludierte die Themen, die sich eindeutig nicht der Kindheitspädagogik zuordnen lassen. Dies wurde flankiert durch eine Recherche im Datensatz der Deutschen Nationalbibliothek (DNB). So konnten 137 Arbeiten berücksichtigt werden.
- Weiterhin wurden verlagsgebunden erschienene *Monografien*, die sich auf Frühe Bildung beziehen, ausgewertet. Konkret fanden sich dabei Studien sowie Hand- und Lehrbücher berücksichtigt (jenseits Letzterer blieben Herausgeberwerke unberücksichtigt). Auch hier wurde das zurückliegende Jahrfünft 2015 bis 2019 als Erfassungszeitraum gewählt. Für die Ermittlung wurden zwei Quellen gekreuzt: zum einen die Rubrik „Publikationen“ auf der Homepage der Kommission PdfK der DGfE, welche die Titel nachweist, die von Mitgliedern der Kommission publiziert wurden;⁷⁴ zum anderen der Online-Katalog der DNB, in dem eine Schlagwortsuche nach „sw all ‚frühpädagogik elementarpädagogik kindheitspädagogik““ für die Jahre 2015 bis 2019 durchgeführt

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

72 Abfrage unter www.hogrefe.com/de/zeitschrift/fruehe-bildung (Zugriff: 07.12.2020).

73 Abfrage unter <https://mjl.clarivate.com/home?PC=SS&Alpha=A> (Zugriff: 07.12.2020).

74 Abfrage unter www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit/publikationen (Zugriff: 16.03.2020). Nicht berücksichtigt sind Herausgeberbände, soweit es sich nicht um Lehr- oder Handbücher handelt.

wurde.⁷⁵ Unberücksichtigt bleiben Übersetzungen aus anderen Sprachen (zwei Titel). Die PdfK-Quelle erbrachte 53 Titel, die bereinigte Recherche bei der DNB 101 Titel. Die Überschneidung zwischen beiden Quellen betrug 36 Titel. Insgesamt konnten so 118 Titel in die Auswertung einbezogen werden.

- 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 die sogenannte graue Literatur hergestellt. Diese nicht verlagsgebundenen und nicht buchhändlerischen Publikationsformen werden meist 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 *WiFF Studien*,⁷⁶ die auf der Website der Kommission PdfK veröffentlichten jährlichen Publikationslisten sowie der OPAC der DNB qua Suchanfrage: „frühpädagogik elementarpädagogik kindheitspädagogik“⁷⁷. Berücksichtigt wurden die Erscheinungsjahre 2015 bis 2019. Dies ergab 48 Titel.

Drittens sind drei einschlägige BMBF-Förderprogramme ausgewertet worden, die in den 2010er-Jahren ausgeschrieben worden waren: „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ (2011 bis 2015), „Ausweitung der

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) (2011 bis 2016) sowie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ (2018 bis 2022). In der Summe konnten hier 40 Projekte einbezogen werden.

Insgesamt wurden so 676 Texte bzw. Projekte in die Auswertung einbezogen.

4.4.2 Das Themenprofil

Die Titel bzw. Projekte aus den genannten acht Quellenarten⁷⁸ sind anhand der Liste mit 45 inhaltserschließenden Schlagworten codiert worden. Grundlage waren dabei die Titel und Abstracts. Nicht selten waren jeweils zwei oder mehr Schlagworte zu vergeben. Insgesamt wurden den 676 Titeln bzw. Projekten 1.266 Schlagworte zugewiesen.

Die Zahl dieser Schlagwortzuweisungen wird ins Verhältnis zur Gesamtzahl der Schlagworte gesetzt, die innerhalb einer Textart bzw. der BMBF-Förderprogramme vergeben wurden. So lässt sich kenntlich machen, ob das jeweilige Thema innerhalb der jeweiligen Quellenart ein sehr intensiv bearbeitetes, ein intensiv bearbeitetes, ein auch vertretenes oder ein marginalisiertes Thema ist. Dies geschah in zwei Schritten:

- Zunächst wurden die Schlagwortzuweisungen in Prozente umgerechnet: Als „sehr intensiv bearbeitet“ gilt ein Thema, das innerhalb seiner Quellenart mindestens 10 % der Schlagwortzuweisungen erlangt hat. „Intensiv bearbeitet“ sind die Themen mit jeweils 4 bis 9,5 % der Schlagwortzuweisungen. Für die Charakterisierung als „auch vertretenes Thema“ werden 1,5 bis 3,5 % benötigt. Die darunter liegenden Themen sind als „marginalisiert“ bewertet. Nicht berücksichtigt wurden in der Auswertung die Fälle, in denen ein Schlagwort pro Quellenart nur ein einziges Mal zugewiesen werden konnte.
- Dann erfolgen Gesamtbetrachtungen jeweils einer Zeile, mithin eines Themas, über alle acht Quellenarten hinweg. So lässt sich eine Gesamtbewertung erzeugen, wie stark oder schwach das jeweilige Thema innerhalb der kindheitspädagogischen Forschung vertreten ist. Dabei wird zweierlei berücksichtigt: Einerseits werden die oben genannten Prozentgruppen mit 0, 1, 2 bzw. 3 Punkten bewertet und die Einzelbewertungen addiert, um die Präsenz eines

75 Abfrage am 04.11.2020. Exkludiert wurden reine Praxisanleitungen aus der Praxis für die Praxis.

76 Abfrage unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen?tx_lfcart_list%5Baction%5D=list&tx_lfcart_list%5Barticletype%5D=2&tx_lfcart_list%5Bcategory%5D=&tx_lfcart_list%5Bcontroller%5D=Article&tx_lfcart_list%5Boffset%5D=0&tx_lfcart_list%5Bprintedonly%5D=&tx_lfcart_list%5Bsearchterm%5D=&cHash=a7b965350e0a4b6beb1fe8f6763a8791;www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen?tx_lfcart_list%5Baction%5D=list&tx_lfcart_list%5Barticletype%5D=4&tx_lfcart_list%5Bcategory%5D=&tx_lfcart_list%5Bcontroller%5D=Article&tx_lfcart_list%5Boffset%5D=0&tx_lfcart_list%5Bprintedonly%5D=&tx_lfcart_list%5Bsearchterm%5D=&cHash=2af3bf56636fc166118b4c6bc15d7555 (Zugriff: 26.01.2021).

77 Abfrage unter <https://portal.dnb.de/opac.htm> (Zugriff: 25.01.2021).

78 Die ZfP und die ZfE wurden zu einer auszuwertenden Quellenart zusammengefasst.

Themas zusammenfassend abzubilden. Andererseits wird berücksichtigt, ob ein Thema in vielen oder nur wenigen Quellensorten vertreten ist: Dazu wird pro Quellensorte, in der das Thema vorkommt, ein weiterer Punkt addiert. Auf diese Weise kann ein Thema, das in den einzelnen Quellensorten überwiegend die Bewertung „intensiv bearbeitet“ erreicht, in der Gesamtbewertung als „sehr intensiv bearbeitet“ eingestuft werden. Damit lässt sich würdigen, dass es in den verschiedenen Textarten und Förderprogrammen eine breite Präsenz aufweist, d. h. seine Platzierung nicht allein dem Vorkommen in einigen wenigen Quellensorten verdankt. Können einem Thema zwei Drittel der maximal erreichbaren Punkt-

summe (= 32) zugewiesen werden, so wird es als „sehr intensiv bearbeitet“ kategorisiert. Themen mit einer Punktschätzung, die über einem Drittel der maximal möglichen Punkte liegt, bekommen „intensiv bearbeitet“ zugewiesen. In die dritte Kategorie „auch vertretene Themen“ kommt ein Thema mit 15 bis 33% der möglichen Punktschätzung. Themen mit weniger als einem Achtel der erreichbaren Punktschätzung werden als „marginalisiert“ bezeichnet.

Tabelle 25 dokumentiert die Auswertung der Schlagwortzuweisungen inklusive eines Farbschemas, das die Bearbeitungsintensität der einzelnen Themen visualisiert.

Tab. 25: Intensitäten der Themenbearbeitung in der kindheitspädagogischen Forschung*

Themen	Zeitschriften/Reihen 1: Zeitschrift <i>Frühe Bildung</i> 2011–2019 2: Kindheitspädagogik in ZfE und ZfP 2011–2019 3: Falki 2018–2020 4: Buchreihe FiF 2008–2020						Selbstständige Arbeiten 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	Summe
Zahl der verschlagworteten Titel/ Projekte	140	43	16	134	137	118	48	40	676
Zahl der Schlagwortzuweisungen	352	69	29	166	370	130	79	71	1.266
Bewertungsschema	Einzelbewertung der Quellenarten: % der Gesamtzahl der Schlagwortzuweisungen			Gesamtbewertung					
				Einzelbewertungen der Quellenarten: Punktbewertung		Vertretung in den Quellensorten		Summe (maximal erreichbar: 32 Punkte)	
Sehr intensiv bearbeitetes Thema	≥ 10 %			3 Punkte			je Quellen-sorte 1 Punkt		≥ 21 Punkte
Intensiv bearbeitetes Thema	4–9,5 %			2 Punkte					11–19 Punkte
Auch vertretenes Thema	1,5–3,5 %			1 Punkt					5–10 Punkte
Marginalisiertes Thema	≤ 1 %			0 Punkte					0–4 Punkte
Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxiskonzepte									
Nutzung institutioneller Bildungs- und Betreuungsangebote	1 %				0,5 %		2,5 %		4
Grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung	0,5 %	4,5 %		1 %	1,5 %		4 %		10

Themen		Zeitschriften/Reihen 1: Zeitschrift <i>Frühe Bildung</i> 2011–2019 2: Kindheitspädagogik in ZfE und ZfP 2011–2019 3: Falki 2018–2020 4: Buchreihe FIF 2008–2020					Selbstständige Arbeiten 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	Summe
Kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte		4%		10,5%	2,5%	5,5%	4%	2,5%	3%	19
Bildungsdokumentation, Lerngeschichten		1%			5%	0,5%	4%		7%	11
Migration (konzeptionell)		1%				1,5%	1,5%			5
Inklusion (konzeptionell)		2%			7%	2,5%		4%		9
Wirkungen von Einrichtungsqualitäten		6%						4%		6
Kita-Leitung			3%		2%	0,5%				5
Kindertagespflege		0,5%	3%		1%					4
Einrichtungsträger									4%	3
Kita im Sozialraum		0,5%			1%	1%	1,5%	4%	3%	10
Schulsozialarbeit in kindheitspäd. Perspektive										0
Fachpersonal										
Aus- bildung	Fachschule	2%						4%		5
	Hochschule	3%	3%				2,5%	2,5%	3%	10
	Vergleich Fachschule – Hochschule	2%			1%	0,5%		4%	7%	10
Weiterbildung		3%	3%			3%	2,5%	5%	8,5%	14
Professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen		4,5%	4,5%	7%	16%	9%	3%		7%	21
Interaktionsqualitäten		7,5%		7%	12%	3%	5,5%	4%		18
Geschlecht und Diversity						3%			3%	4
Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung		2,5%			5%	1,5%		9%	5,5%	13
Kindbezogene Themen										
Alters- gruppen	0–U3	3,5%	7%			2,5%	7,5%	4%	3%	15
	3–6	9%	9%	7%		1,5%	4%			14
	0–6	1,5%		27,5%		25,5%	4%	2,5%	34%	19
	3–12	4,5%	7%	17%		8%	1,5%	6,5%	20%	22

Themen		Zeitschriften/Reihen 1: Zeitschrift <i>Frühe Bildung</i> 2011–2019 2: Kindheitspädagogik in ZfE und ZfP 2011–2019 3: Falki 2018–2020 4: Buchreihe FiF 2008–2020					Selbstständige Arbeiten 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	Summe
Kindliche Fähigkeiten- und Fertigkeitenentwicklung	Motorik	1%			1%	1%	2,5%			5
	freies Spiel	2%					3%			4
	Sprachentwicklung/Literalität	11,5%	7%		8%	7%	7,5%	4%	3%	21
	Musik	2%					1,5%			4
	Zeichnen, kreatives Gestalten	0,5%				0,5%	2,5%			4
	numerische Kompetenzen	5%			2%	2,5%	1,5%			9
	Raum und Raumaneignung				6%					3
	Naturerleben						2,5%			2
	Naturwissenschaften	1%	3%		6%			2,5%		8
	Digitalisierung	1%								1
	allgemeine/übergreifende	3%	6%	7%	5%	3%	2,5%		3%	17
Sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung		2,5%			1%	1%		2,5%		6
Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion		3%			3,5%	1,5%	4,5%	7,5%		12
Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen		3%	6%		2%	4,5%	6%	6,5%	5,5%	19
Übergang Elementar- in Primarbereich		4,5%	6%		3,5%	4%	3%	4%	20%	19
Geschlecht (kinderbezogen)		1%	3%				4%			6
Kinder mit Migrationshintergrund		7%	10%		3,5%	1%	7%		4%	16
Sexueller Missbrauch, Prävention										
Spezifische Bildungsanliegen	Gesundheitsbildung						1,5%			2
	Demokratiebildung und Partizipation	1%			2%	0,5%		2,5%	3%	8
	Bildung für nachhaltige Entwicklung									0

*Die zugrunde liegenden Daten der Prozentangaben sind im Detail im Materialband (Hechler u. a. 2021, Kap. 9) dokumentiert.
Quelle: Eigene Darstellung

Es zeigt sich, dass der Themenbereich „Kindliche Fähigkeits- und Fertigkeitenentwicklung“ stark vertreten ist – erwartungsgemäß, da es sich um ein pädagogisches Kernthema handelt. Allerdings gibt es bei den Einzelthemen, die darunter zu fassen sind, beträchtliche Differenzen. Vor allem ist die Bearbeitungsintensität des Themas „Sprachentwicklung/Literalität“ auffällig. Daneben stechen die Themen „Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen“, „Übergang Elementar- in Primarbereich“, „Kinder mit Migrationshintergrund“ und „Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion“ heraus.

Addiert man zu „Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion“ und „Kinder mit Migrationshintergrund“ aus dem empirischen Themencluster die Themen „Migration (konzeptionell)“ bzw. „Inklusion (konzeptionell)“ aus dem Themencluster „Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxis-konzepte“, dann sind auch diese beiden Themen als „sehr intensiv bearbeitet“ zu bewerten.

Ein Forschungsschwerpunkt bei bestimmten Altersgruppen ist nur bedingt festzustellen. Dass die Gruppe

„3–12 Jahre“ häufiger als die Gruppen „0–U3“, „3–6“ und „0–6“ untersucht wird, zeigt vor allem an, dass der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich intensiv beforscht wird. Aber auch die anderen Altersgruppen konnten zumindest als „intensiv bearbeitet“ kategorisiert werden.

Im Themencluster „Fachpersonal“ ist „professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen“ das am meisten untersuchte Thema. Dies stellt eine Parallele zu der starken Aufmerksamkeit dar, die Professionalisierungsforschung in der Erziehungswissenschaft insgesamt in den letzten Jahren gefunden hat. Auch die Bearbeitungsintensität des Themas „Interaktionsqualitäten“ überrascht insofern nicht, da hier ein deutlicher Überlappungsbereich zum Professionalisierungsthema besteht. Ein Thema, das gleichfalls herausragt, ist „Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung“. Schließlich lässt sich festhalten, dass Fragen der Weiterbildung eine größere Beachtung finden als solche der Ausbildungen an Fach- und Hochschulen.

Tab. 26: Themenintensität in den ausgewerteten Quellen

	Sehr intensiv bearbeitete Themen	Intensiv bearbeitete Themen	Auch vertretene Themen	Marginalisierte Themen
Rahmenbedingungen der Frühen Bildung und Praxis-konzepte		kindheitspädagogische Konzepte und Modellprojekte	grundsätzliche Auswirkungen institutioneller Betreuung und Bildung	Nutzung institutioneller Bildungs- und Betreuungsangebote
		Bildungsdokumentation, Lerngeschichten	Migration (konzeptionell)	Kindertagespflege
			Inklusion (konzeptionell)	Einrichtungsträger
			Wirkungen von Einrichtungsqualitäten	Nicht-Kita-Bereiche: Hort, Freizeitpädagogik Schulsozialarbeit
			Kita-Leitung	
			Kindertageseinrichtung im Sozialraum	

	Sehr intensiv bearbeitete Themen	Intensiv bearbeitete Themen	Auch vertretene Themen	Marginalisierte Themen
Fachpersonal	professionelles Handeln, pädagogische Orientierungen und Einstellungen	Interaktionsqualitäten	Fachschule	Geschlecht und Diversity
		Weiterbildung	Hochschule	
			Vergleich Fachschule – Hochschule	
			Berufssituation und Arbeitsbedingungen, Teamentwicklung	
Kind-bezogene Themen	Altersgruppe 3–12	Altersgruppe 0–U3	Motorik	freies Spiel
	Sprachentwicklung/Literalität	Altersgruppe 3–6	numerische Kompetenzen	Naturerleben
		Altersgruppe 0–6	Naturwissenschaften	Musik
		Kinder mit Migrationshintergrund	sensible Perioden der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung	Zeichnen, kreatives Gestalten
		Verhaltensauffälligkeiten, Kinder in Risikolagen, Inklusion	Geschlecht (kinderbezogen)	Raum und Rauman eignung
		Familienarbeit, Eltern, Einfluss von Erziehungsstilen	Demokratiebildung und Partizipation	Digitalisierung
		Übergang Elementar- in Primarbereich		sexueller Missbrauch, Prävention
				Bildung für nachhaltige Entwicklung

Quelle: Eigene Darstellung

Dass es auch eine Reihe wenig bearbeiteter Themen gibt, kann kaum überraschen. Die in vorangegangenen Kapiteln geschilderten Probleme hinsichtlich Forschungsressourcen, Personalstruktur und Nachwuchsförderung limitieren auch die Möglichkeiten der Kindheitspädagogik, thematisch zu expandieren. Eine Einschätzung aus unseren Experteninterviews lautet, dass Lücken vor allem bei „Familienbildung, kulturpädagogischen Angeboten, Ganztagschule, Frühe Hilfen, Frühförderung, neuen Einrichtungen wie Familienzentren und Mehrgenerationenhäuser“ bestünden (HSL-1).

In den Experteninterviews wurden einige Ursachen solcher Lücken benannt. Einerseits bestünden Forschungstraditionen, sodass „Forschungsstränge stärker werden, die es ohnehin schon gibt“ (HSL-2). Andererseits sei man noch dabei, Forschungsthemen zu etablieren und die Fragen „Was haben wir bisher gemacht? Was

kommt noch alles? Was hätten wir noch alles an Potenzial?“ zu beantworten (NG-4). Im Weiteren wird angeführt, dass der Fokus z. B. auf Kita-Themen historisch aus dem PISA-Schock erwachsen sei und ein erweitertes Themenspektrum sich nun erst nach und nach entwickle (HSL-5); dass die Kindheitspädagogik zwar breiter aufgestellt sei, es aber für Themen wie Familie wenig Fördergelder gebe (NG-1); dass „politische Interessen und die Sicherung von diesen politischen Interessen über Forschungsförderlinien“ wirksam würden (HSL-2). So gebe es etwa beim Thema Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen „auch ein klares politisches Forschungsverhinderungsinteresse“ (HSL-2). Mindestens aber stelle sich die Frage, „wie sehr das Forschungsfeld von den Geldgebern gesteuert wird“ (NG-1).

5 Selbstreproduktion der Kindheitspädagogik?

Eines der Merkmale einer stabilisierten wissenschaftlichen Disziplin ist, dass in dieser selbst Karrieren vom Studium bis zur Professur absolviert werden können und die Forschung und Lehre nicht überwiegend von Seiteneinsteigerinnen und -einstiegern geleistet werden. Dazu werden Karrierepfade benötigt, die es ermöglichen, dass frühzeitig ein disziplingebundenes wissenschaftliches Interesse ausgeprägt und dieses über mehrere Qualifikationsstufen verfolgt und gefestigt werden kann.

Eine kindheitspädagogische Besonderheit war, dass das Personal für die Professuren, die im Zuge der Expansion des Faches seit 2004 zu besetzen waren, längere Zeit nur ausnahmsweise aus der Kindheitspädagogik stammen konnte. Die wenigen universitären Standorte des Faches, die vor 2004 bestanden, hatten die anfangs beträchtliche Nachfrage nach einschlägigem beru-

fungsfähigem Personal nicht decken können. Ersatzweise sind die benötigten Professorinnen und Professoren aus Nachbardisziplinen rekrutiert worden, oder, wie Thomas Rauschenbach und Matthias Schilling (2013, S. 114) elegant formulierten: Die Professuren wurden „unter weitestgehender Flexibilität fachwissenschaftlich von den Rändern her besetzt“. Welcher Stand ist hierbei inzwischen erreicht?

Die erreichbaren Informationen über die Personalressourcen der Kindheitspädagogik sind oben zusammengetragen worden (s. Kap. 4.1). Für die Selbstreproduktion einer Disziplin spielen allerdings weitere Aspekte eine gewichtige Rolle. Dazu geht es nun um die fachliche Herkunft derjenigen, die aktuell die kindheitspädagogische Professorenschaft bzw. die Professorenschaft der kindheitspädagogischen Studiengänge bilden. Dies ist im Zusammenhang mit den Denominationen der Professuren zu betrachten, die wir deshalb erhoben haben. Schließlich lässt sich unter Nutzung der relevanten Daten, die in vorigen Kapiteln dargestellt worden sind, eine Modellrechnung für die Selbstreproduktionsfähigkeit der Disziplin anstellen, welche die aktuelle Ausstattung mit Professuren zum Ausgangspunkt nimmt.

Tab. 27: Selbstreproduktion der Kindheitspädagogik: Untersuchungsmethoden und -themen im Überblick

Desktop-Recherche	Dokumenten-analyse	Literatur-auswertung	Experten-interviews	Online-Befragung
✓	✓			
• fachliche Herkunft der Professorinnen und Professoren • Denominationen der Professuren • Modellrechnung				

Quelle: Eigene Darstellung

5.1 Fachliche Herkunft der Professorenschaft

Die Situation fachfremder Besetzung der kindheitspädagogischen Professuren hat sich in den vergangenen Jahren deutlich entspannt. Als Indikator für diese Entwicklung kann ein Ergebnis unserer Online-Befragung gelten: 30 der 67 teilnehmenden Professorinnen und Professoren sind ab 2015 berufen worden, und gut die

Hälfte von ihnen hat angegeben, sich bereits vor oder seit der Promotion durchgehend mit pädagogischen Fragen der frühen Kindheit beschäftigt zu haben; für fünf Professorinnen und Professoren gilt dies nach Abschluss der Promotion.

Der Umstand, dass das verbleibende Drittel der Professorinnen und Professoren den zentralen Grund für die eigene Berufung in relevanten Kenntnissen aus Zuflussdisziplinen sieht, sollte nicht umstandslos auf

Rekrutierungsprobleme zurückgeführt werden. Vielmehr verdankt sich dies eher der Ausrichtung der jeweiligen Professur. Zudem verorten alle – mit Ausnahme von zwei Psychologinnen und einer Sozialwissenschaftlerin – ihre disziplinäre Identität in der Erziehungswissenschaft. Ähnliche Tendenzen formulieren auch die elf Expertinnen und Experten in unseren Interviews: Sie entdecken unter den Neuberufenen vermehrt Personen mit durchgehend kindheitspädagogischen Karrieren – vom Studium bis zur Professur.

Erhärtet wird dieser Befund der jeweiligen fachlichen Herkunft der Professorinnen und Professoren anhand einer vertiefenden Erhebung ihrer disziplinären Sozialisation während des Studiums. Es zeigt sich, dass etwa die Hälfte ein Studium der Pädagogik bzw. der Sozialpädagogik abgeschlossen hat. Ein Drittel hat den Hochschulabschluss in Soziologie/Sozialwissenschaften oder Psychologie erworben (vgl. Tab. 28).

Tab. 28: Fachliche Herkunft der Professorinnen und Professoren in kindheitspädagogischen Studiengängen 2020 (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)

Fachrichtung*	HAW	Universitäten, PHs	Anteil am Gesamt in %
Pädagogik/Sozialpädagogik	82	29	53
Soziologie/Sozialwissenschaften	25		12
Psychologie	24	13	18
Soziale Arbeit	6		3
Rechtswissenschaften	7		3
Philosophie/Theologie	4	3	3
Sonstige	7	3	5
Keine Angabe	7		3
Gesamt	162	48	100
	210		

* Wenn eine doppelte Qualifikation vorliegt – etwa Pädagogik und Psychologie, Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaft und Betriebswirtschaftslehre – dann wird die Qualifikation gewählt, die näher am Kern der Kindheitspädagogik liegt, in der Regel also die Erziehungswissenschaft/Pädagogik.

Quelle: Eigene Erhebung und Darstellung

5.2 Denominationen der Professuren

Die Denominationen der Professuren in kindheitspädagogischen Studiengängen lassen zweierlei erkennen: Zum einen reflektieren sie oftmals die historische Entwicklung, welche zur Einrichtung der Professur geführt hat (etwa wenn sie ursprünglich der Sozialen Arbeit zugeordnet war), sowie die individuellen Interessen der Berufenen. Zum anderen signalisieren sie, wie exklusiv ihre Ausrichtung auf bestimmte Themengebiete ausfällt und welche disziplinären Ansätze für ihre Bearbeitung dominieren.

Tab. 29: Denomination der Professuren in kindheitspädagogischen Studiengängen (Anzahl)

Gruppe 1: Früh-/Kindheitspädagogik, mit „...pädagogik“ im Titel	ergänzend aufgenommen: Erziehung, Didaktik, Bildung, Lernen & Förderung	135
Gruppe 2: Soziologie, Psychologie und Ähnliches	ergänzend aufgenommen: Diversity, Jura, Kindheitswissenschaften, Sozialwesen, Diagnostik, Soziale Arbeit	66
Gruppe 3: Sozialwirtschaft, Management		8
Unklar/keine Angabe		1
Summe		210

Quelle: Eigene Erhebung und Darstellung

Die Einteilung der Denomination erfolgt hier entlang der Nähe zur Kindheitspädagogik. Mag die eindeutige, konsensuale Definition von Kindheitspädagogik auch noch ausstehen, so scheinen zweierlei Merkmale doch zentral für ihre Bestimmung zu sein:

- Die Kindheitspädagogik kann als erziehungswissenschaftliche Disziplin beschrieben werden; sie hat einen erziehungswissenschaftlichen Kern.
- Die Zuständigkeiten der Kindheitspädagogik werden in starker Abhängigkeit von der Etablierung und Durchsetzung der Berufsrolle Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge definiert (Cloos 2020).

Der Verankerung der Kindheitspädagogik in der Erziehungswissenschaft wird hier Rechnung getragen, indem Denominationen, die eine Zugehörigkeit zu dieser Disziplin erkennen lassen, der Gruppe 1 zugeordnet werden.

Gruppe 2 umfasst alle Denominationen, die wesentliche wissenschaftliche Inhalte zur Kindheitspädagogik beisteuern, jedoch disziplinär anders verortet sind. Dazu gehören insbesondere die Entwicklungspsychologie sowie – auch im Hinblick auf die historische Entwicklung der Kindheitspädagogik – die Soziale Arbeit. Erklärungsdrüftig erscheint in diesem Kontext die Zuordnung der Kindheitswissenschaften: Die doppelte Engführung der Kindheitspädagogik auf einen erziehungswissenschaftlichen Kern sowie auf die kindheitspädagogische Berufsrolle machen eine relativ klare Unterscheidung von der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Kindheitswissenschaft möglich. Letztere bereitet auf die Berufsrolle der Kindheitswissenschaftlerin bzw. des Kindheitswissenschaftlers vor. Trotz

inhaltlicher Überschneidungen nähmen, so hieß es zumindest noch vor einigen Jahren, beide Forschungsfelder „kaum aufeinander Bezug“ oder untersuchten kaum gemeinsam eine „wahrgenommene Verflechtung der Bildungsorte und Lernwelten von Familie, Gleichaltrigengruppen, Kindertagesstätten und deren Bildungsarrangements“ (Helm 2015, S. 69).⁷⁹

Die dritte Gruppe umfasst schließlich Professuren, deren Denomination eine primär praktische Ausrichtung erkennen lässt. Dies betrifft vor allem Fragen der Organisationsführung kindheitspädagogisch relevanter Einrichtungen.

Die Erhebung der Denominationen der Professuren, die mit der Durchführung kindheitspädagogischer Studiengänge betraut sind,⁸⁰ zeigt: Rund zwei Drittel der 210 Professuren sind klar den Erziehungswissenschaften zugeordnet und gehören damit zur Gruppe 1. Die meisten Professuren weisen hier – wie auch in den anderen Gruppen 2 und 3 – zumeist einen klaren Bezug zur Kindheit aus. Dieser wird fast immer mit jenen Begriffen markiert, die in den letzten Jahren bezüglich der

⁷⁹ Dass auch von den Akteuren die Abgrenzung von Kindheitspädagogik und Kindheitswissenschaft gepflegt wird, hat sich auch an einem Beispiel in unserer Online-Befragung der Professorinnen und Professoren gezeigt: Hier wurde ein kindheitswissenschaftlicher Studiengang zwar in der WiFF-Datenbank als relevant aufgeführt und entsprechend in die Befragung aufgenommen, die angeschriebene Professorin hat sich jedoch unter Verweis auf ihre Zugehörigkeit zur Kindheitswissenschaft als fehladressiert empfunden und daher eine Beteiligung abgelehnt.

⁸⁰ Hier diene wieder die WiFF-Datenbank als Grundlage der Erhebung. Die Erhebung der Denomination erfolgte qua Desktop-Recherche. Diese Rechercheergebnisse wurden durch Angaben aus der Online-Befragung ergänzt.

disziplinären Selbstbeschreibung diskutiert wurden, etwa „Kindheits-“, „Früh-“ oder „Elementarpädagogik“ sowie „Frühe Bildung“ bzw. „Frühkindliche Bildung“.

Ein weiteres Drittel der Denominationen lässt sich der Gruppe 2 zuordnen. Erfasst werden hier jene Professuren, die mit anderer disziplinärer Verortung den Gegenstand der Kindheitspädagogik bearbeiten oder der Kindheitspädagogik aus ihrer spezifischen fachlichen Perspektive gleichsam zuarbeiten. In diesem Bereich dominieren psychologische und soziologische Zugriffe. Die dritte Gruppe fällt mit 4% der erfassten Denominationen sehr klein aus.

Die Deutung dieser Befunde im Hinblick auf die Stabilisierung der Disziplin muss vorsichtig ausfallen, da Vergleichsdaten fehlen:

- Bemerkenswert ist zunächst, dass es eine starke Übereinstimmung zwischen den Heimatdisziplinen der Professorinnen und Professoren (s. Kap. 5.1) mit der jeweiligen Denomination gibt.
- Die Denominationen weisen überwiegend eine klare kindheitspädagogische Zuordnung auf.
- Quantitativ wird ein adäquates Verhältnis von Kern- zu Zuflussdisziplinen erkennbar: zwei Drittel zu einem Drittel.

Diese Indikatoren deuten darauf hin, dass es zunehmend gelingt, die Orientierung der Professuren auf die Kindheitspädagogik festzuschreiben und zugleich adäquat zu besetzen. In diese Richtung deuten auch die Auskünfte in unseren Experteninterviews. So wurde zum einen darauf verwiesen, dass einschlägig kindheitspädagogische Karrieren unter den Neuberufenen zunehmen. Zum anderen fand sich vermerkt, dass punktuell Adaptionen bei den Denominationen erfolgen (klare Markierung der Kindheitspädagogik, Verzicht auf Denominationen, die noch Herkunft aus der Sozialen Arbeit anzeigen) (HSL-2; HSL-3).

Damit kann von einer Stabilisierung des Feldes ausgegangen werden, die nicht nur die Lehre, sondern auch die Forschung betrifft, bilden dafür doch Professuren die zentrale Ressource. Diese Diagnose bedarf jedoch zweier Einschränkungen:

- Zentral für die Stabilität einer Disziplin, insbesondere die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und den Aufbau von spezifischen Netzwerken, bleiben die universitären Professuren. Auf deren Erhalt bzw. Ausbau muss ein besonderes Augenmerk liegen, hier droht kontinuierlich eine schleichende

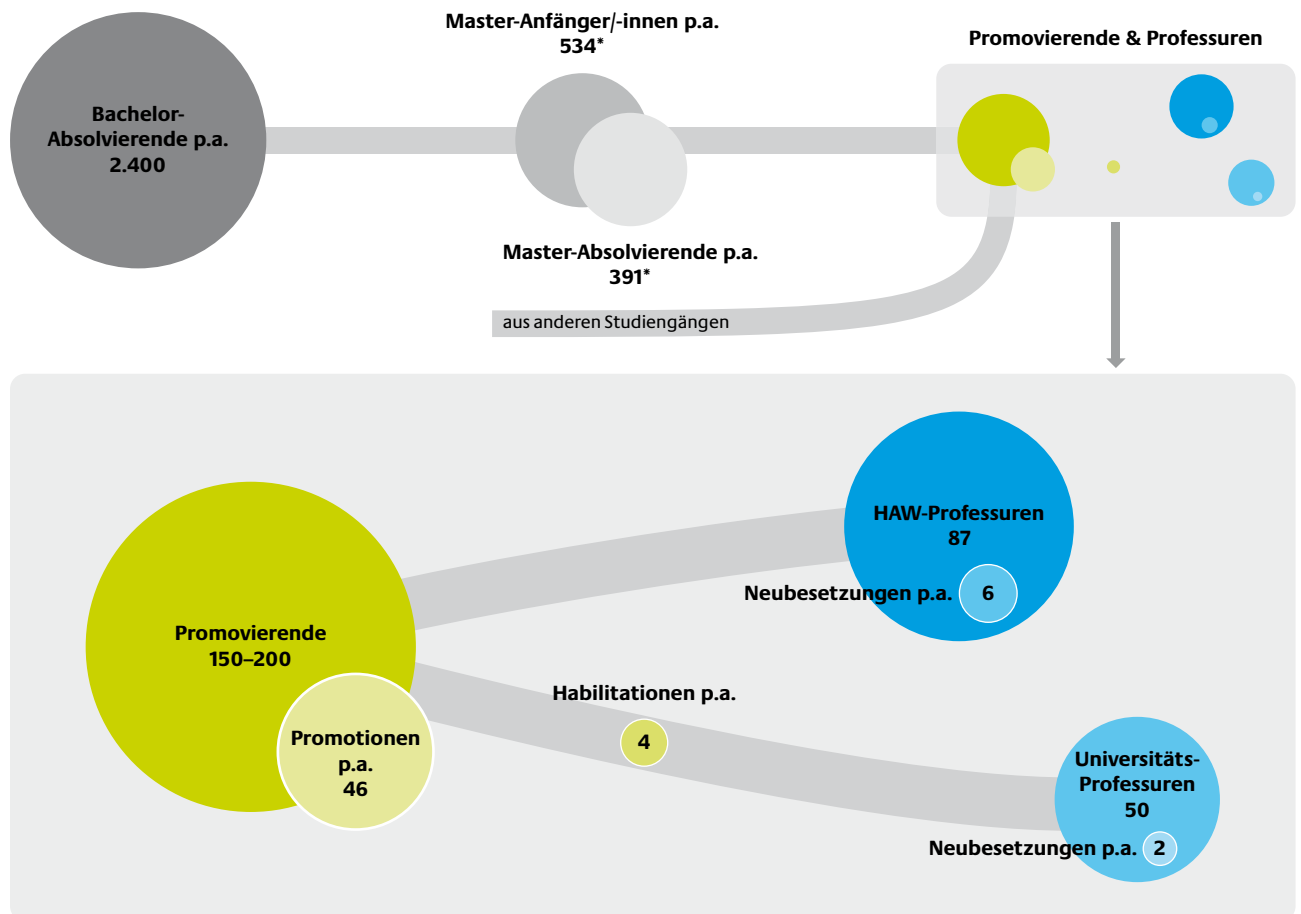
Erosion bereits erreichter institutioneller Absicherung. Derartige Erosionen auf universitärer Seite seien wiederholt im Rahmen von Neubesetzungen erkennbar geworden, indem diese mit einer inhaltlichen Neuausrichtung der Professur verbunden wurden. Damit drohe den informellen Netzwerken der Kindheitspädagogik das Wegbrechen zentraler Ankerpunkte (HSL-2; HSL-6).

- Eine besondere Hürde für den wissenschaftlichen Nachwuchs auf dem Weg zur HAW-Professur stellt der erforderliche Praxisnachweis dar, denn der Erwerb von Praxiserfahrung ist i. d. R. mit einer Unterbrechung der wissenschaftlichen Karriere verbunden. Bemerkenswert ist an dieser Stelle jedoch nicht nur, dass offenbar etliche HAW einen kreativen Umgang mit dieser Anforderung gefunden haben, sondern auch, dass Tätigkeiten in Einrichtungen an der Schnittstelle von Praxis und Wissenschaft – wie dem bayerischen IFP oder dem DJI – bei einer Bewerbung auf eine HAW-Professur als Praxisnachweis anerkannt werden.

5.3 Modellrechnung auf Basis eines Status-quo-Szenarios

Maßzahlen dafür, wann eine wissenschaftliche Disziplin ihre Selbstreproduktionsfähigkeit erreicht hat, stehen nicht zur Verfügung. So elementar wie trivial lässt sich sagen, dass dann, wenn die Zahl der Promotionen die Zahl zu besetzender HAW-Professuren bzw. die Zahl der Habilitationen die Zahl zu besetzender Universitätsprofessuren unterschreitet, die Selbstreproduktion nicht gewährleistet ist. Allerdings sind weitere Aspekte in Rechnung zu stellen. So benötigt die qualitätsvolle Besetzung von Professuren eine gewisse Wettbewerbsfähigkeit in den Berufungsverfahren. Eine lebensnahe Betrachtung hat zu berücksichtigen, dass nicht jede promovierte Person in der Wissenschaft verbleibt oder es sie, wenn weiterhin an Forschung interessiert, zwingend auf eine Professur drängt. Abbildung 7 visualisiert zunächst abschichtend, wie es sich mit den Größenordnungen der einzelnen Qualifikationsstufen verhält.

Abb. 7: Zahl der Personen auf den einzelnen Qualifikationsstufen der Kindheitspädagogik 2020



* Die Zahlen beruhen auf den Ergebnissen des WiFF-Studiengangsmonitoring 2020 (DJI/WiFF 2020b), in welchem 14 Master-Studiengänge berücksichtigt wurden, und stellen eine Hochrechnung auf die von uns untersuchten 20 Master-Studiengänge dar.

Quelle: Eigene Darstellung

Fragt man nach der Selbstreproduktionsfähigkeit der Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Disziplin, so wird realistischerweise eine Fortschreibung des aktuellen Status quo ins Auge gefasst werden müssen: Die Ausstattung bleibt, wie sie ist. Das ist zwar im Sinne einer dynamischen Disziplinentwicklung nicht sehr zupackend. Aber es ist insofern plausibel, als über eine etwaige Expansion der Kindheitspädagogik keine Prognosen möglich sind, denn es gibt keine diesbezüglichen Anzeichen. Im Anschluss daran kann als Kriterium genutzt werden, ob sich die heute vorhandenen Stellen auch künftig zuverlässig besetzen lassen werden. Die Beurteilung dessen wiederum kann nur unter dem Vorbehalt erfolgen, dass dazu eine Reihe von Annahmen

gesetzt werden muss. Dann lässt sich die folgende Rechnung anstellen:

Damit sich die aktuell gegebenen Professuren zuverlässig besetzen lassen, wird eine bestimmte Zahl an Promovierten mit Interesse an einer HAW-Professur und an Habilitierten für Universitätsprofessuren benötigt. Bei aktuell 162 HAW-Professuren und einer angenommenen 30-jährigen Inhaberschaft einer solchen Professur (vom 37. bis zum 67. Lebensjahr) sind durchschnittlich rund sechs Professuren pro Jahr neu zu besetzen. Bei 48 Universitätsprofessuren und einer angenommenen 25-jährigen Inhaberschaft einer solchen Professur (vom 42. bis zum 67. Lebensjahr) sind im Mittel rund

zwei Professuren pro Jahr neu zu besetzen.⁸¹ Für qualitätsgesicherte Berufungsverfahren werden mindestens drei berufungsfähige Kandidatinnen und Kandidaten benötigt.

Für die jährlich zwei zu besetzenden Universitätsprofessuren heißt das: Es werden mindestens vier Habilitierte benötigt, damit – nach der erfolgten Berufung auf die erste der beiden Professuren – noch zumindest drei berufungsfähige Kandidatinnen und Kandidaten für die zweite Berufsliste zur Verfügung stehen. Diese Habilitierten müssen sich nicht im Jahr des Berufungsverfahrens, sondern können sich auch in vorangegangenen Jahren habilitiert haben. Es ist daher nicht zwingend nötig, dass sich in jedem Jahr vier Personen für Kindheitspädagogik habilitieren, damit die ausgeschriebenen Universitätsprofessuren besetzt werden können. Vielmehr werden sich, so steht zu vermuten, alle Habilitierten, aber noch nicht Berufenen auf jede neu ausgeschriebene Universitätsprofessur für Kindheitspädagogik bewerben. Auf diese Weise dürfte zugleich gesichert werden können, dass es regelmäßig mehr als drei Bewerbungen pro Ausschreibung gibt.

In den letzten Jahren haben sich im Durchschnitt jährlich vier Personen für Kindheitspädagogik habilitiert. Insofern wird man sagen können: An dieser Stelle ist die Selbstreproduktionsfähigkeit der Disziplin auf dem gegenwärtigen Stand jedenfalls formal gesichert. Die Rechnung ginge in dem Augenblick allerdings weniger glatt auf, in dem neue Universitätsprofessuren für Kindheitspädagogik eingerichtet werden sollten.

Eine Plausibilitätsrechnung, ob die Selbstreproduktionsfähigkeit der Kindheitspädagogik auch hinsichtlich der HAW-Professuren bereits gegeben ist, ist etwas schwieriger, da sie eine Reihe von Annahmen setzen muss, die noch genauer empirisch zu prüfen wären. Die akademische Berufungsvoraussetzung für eine HAW-Professur ist die Promotion. Gegenwärtig werden jährlich 47 Kindheitspädagoginnen und -pädagogen promoviert. Davon gehen vier ‚verloren‘, weil sie erfolgreich den Weg zur Habilitation beschreiten (weitere mit Habilitationsabsicht werden sich erfahrungsgemäß nicht habilitieren und bleiben damit aber als Berufungsreservoir für HAW-Professuren erhalten). In einer

lebensnahen Betrachtung dürfte man die Annahme treffen können, dass etwa zwei Drittel der Promovierten Wege außerhalb des Hochschulbereichs einschlagen. Es verbleiben dann rund 15 Promovierte pro Jahr, die sich für eine HAW-Professur interessieren.

Neu zu besetzen sind im Durchschnitt sechs HAW-Professuren jährlich. Um Berufslisten mit je drei besetzten Positionen zu erhalten, werden in schematischer Betrachtung acht berufungsfähige Kandidatinnen und Kandidaten benötigt, wenn man unterstellt, dass sich jeweils alle acht auf jede ausgeschriebene HAW-Professur bewerben (und, wiederum schematisch, sechs davon jeweils den Listenplatz 1 besetzen und berufen werden, während die verbleibenden zwei Kandidatinnen und Kandidaten auf jeder Liste die Plätze 2 und 3 besetzen). Allerdings ist es eine unrealistische Annahme, dass sich alle acht Promovierten mit Interesse an einer HAW-Professur jeweils auf alle ausgeschriebenen Stellen bewerben: Mindestens familienbedingte Mobilitätseinschränkungen werden bei einigen eine Bewerbung ausschließen.

Da nun aber – gemäß unseren Annahmen – 15 Personen pro Jahr sowohl fachlich einschlägig promoviert werden als auch sich für eine HAW-Professur interessieren, gibt es einen zweimal so großen Pool an potenziellen Bewerberinnen und Bewerbern, wie er in der schematischen Betrachtung nötig wäre. Hinzu treten diejenigen, die in früheren Jahren promoviert wurden und deren Bewerbungen auf HAW-Professuren bisher noch nicht erfolgreich waren. Deren Zahl dürfte sich bei jährlich rund zehn bewegen. Geht man davon aus, dass sich Promovierte jeweils drei Jahre auf eine HAW-Professur bewerben, bevor sie diese Versuche bei anhaltender Erfolglosigkeit einstellen, dann bilden in jedem Jahr die 20 ‚Überhänge‘ aus den letzten zwei Jahren plus die 15 neu Promovierten mit Interesse an einer HAW-Professur den Bewerberpool, mithin 35 Personen für sechs jährliche Neubesetzungen. Es kommen dann also auf eine offene Stelle rechnerisch sechs Bewerberinnen und Bewerber. Damit lässt sich die Wettbewerbsfähigkeit der Verfahren sichern. Insofern kann gesagt werden, dass auch im Hinblick auf die bestehenden HAW-Professuren die Selbstreproduktionsfähigkeit der Kindheitspädagogik erreicht ist. Auch hier ginge die Rechnung dann weniger glatt auf, wenn neue Professuren für Kindheitspädagogik eingerichtet würden.

Eine einfache Rückrechnung von Promovierten zu Promovierenden zu kindheitspädagogischen Master-

⁸¹ Die beiden durchschnittlichen Neubesetzungszahlen gelten unter der vereinfachenden Annahme, dass die aktuellen Professorinnen und Professoren vollständig gleich auf alle infrage kommenden Altersjahrgänge verteilt sind.

Absolventinnen und -Absolventen (und von dort wiederum zu Übergangsquoten von Bachelor zu Master und zu Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen) – im Sinne der Frage, ob die Studienplatzkapazitäten für die disziplinäre Selbstreproduktion hinreichend sind – ist allerdings nicht umstandslos möglich. Dazu müsste genauer bekannt sein, aus welchen Fächern die Promovierenden der Kindheitspädagogik stammen, insbesondere wie viele von ihnen auch Kindheitspädagogik studiert haben. In unserer (nicht repräsentativen) Online-Befragung war es gut die Hälfte.

Zumindest lässt sich hier aber anmerken, dass die Konzentration der kindheitspädagogischen Studiengänge an HAW die Gewinnung eigenen Nachwuchses limitiert. Damit besteht eine erhebliche Schwelle für die akademische Weiterqualifizierung bereits lange, bevor Fragen nach Promotion oder Habilitation relevant werden.⁸² Das Hauptindiz dafür ist, dass das Interesse an der Aufnahme eines Master-Studiengangs bei HAW-Studierenden der Kindheitspädagogik mit rund 20% kontinuierlich niedrig ist (Mink/Müller 2018, S. 57). Die Quoten für vergleichbare Studiengänge wie z. B. die Erziehungswissenschaften oder Soziale Arbeit liegen bei 50 bzw. 23,5% (Kerst/Wolter 2020, S. 86).

Einschränkend ist abschließend anzumerken: Die zentrale Annahme der hier angestellten Berechnung ist, dass die Kindheitspädagogik akademisch nicht expandiert. Wird diese Annahme als wenig wahrscheinlich oder als nicht wünschenswert abgewiesen, dann ist selbstredend auch das aufgezeigte Szenario hinfällig.

⁸² Siehe hierzu auch die Gesamtdarstellung der Zahlen von Bachelor-Abschlüssen bis Berufung auf eine Professur in Kapitel 6.2.

6 Resümierende Auswertung: Status der Kindheitspädagogik

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?

Welche Antworten darauf lassen sich nun formulieren? Dazu werden zunächst die ermittelten Informationen zu drei wesentlichen Themenkomplexen resümiert: Studiengänge, Personalressourcen und Forschung. Dies mündet in Antworten auf die eingangs gestellte Frage „Kindheitspädagogik als Disziplin?“, die wiederum zur abschließenden Formulierung von Handlungsoptionen und offenen Forschungsfragen führen.

6.1 Studiengänge

Nach dem Gründungsboom seit 2004 flachte die Neueinrichtung kindheitspädagogischer Bachelor-Studienangebote ab, erreichte aber immerhin den aktuell gegebenen Stand von bundesweit 76 Bachelor-Programmen mit einer Studienplatzkapazität von rund 3.900 Studienplätzen. Die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger hat sich bei ungefähr 3.400 pro Jahr konsolidiert, die Zahl der Absolventinnen und Absolventen bei etwa 2.400 jährlich eingependelt.

Eine vollständige Akademisierung des bisherigen Berufs der Erzieherin bzw. des Erziehers wurde politisch seit 2004 nie angestrebt. Zugleich expandiert der Fachschulbereich massiv, um die Bedarfe des Berufsfeldes zu bedienen. So betrug 2017 die Zahl der neu ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher 32.000 Personen. Insgesamt ist mittel- und vermutlich auch langfristig von einer teilweisen Akademisierung des Berufsfeldes auszugehen. Im Verhältnis zu den anderen pädagogischen Berufen ist diese zugleich eine Spätakademisierung.

Für die Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen 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 PHs. Vier Angebote sind Kooperationen, drei davon zwischen unterschiedlichen Hochschultypen.

Die Studienplatzkapazität beträgt mindestens 736 Studienplätze. Rechnerisch haben damit mindestens 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 den Erziehungswissenschaften etwa 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 wechseln über alle Studiengänge hinweg 38 % der Bachelor in ein Master-Programm, an Universitäten dagegen rund 90 %. Auch im Sozialwesen liegt an den HAW die Übergangsquote nur bei 23,5 %.

Dabei unterliegt die Schwelle zum kindheitspädagogischen Master-Studium fast überall keinen Entfernungswiderständen. An den 20 Hochschulstandorten mit Master-Studiengängen schließen 85 % an einen einschlägigen Bachelor vor Ort an. An 93 % der Standorte mit kindheitspädagogischem Bachelor-Angebot können entweder kindheitspädagogische oder fachlich benachbarte Master-Studiengänge an derselben Hochschule oder in derselben Stadt angeschlossen werden.

Tab. 30: Datenblatt wissenschaftliche Kindheitspädagogik 2020

Zahl der KiPäd-Hauptklienten/-innen = Kinder von 0–6 Jahren				4,7 Mio.					
Ausbildung/Studiengänge									
Fachschulen für Sozialpädagogik		Zahl der Fachschulen		631					
		Absolventenzahl jährlich		32.000					
Bachelor	Studien- programme	Universitäten/PH	9	Übergangs- quote Bachelor – Master: ca. 20 %	Master	Universitäten/PH	13		
		HAW	65			HAW	7		
	Studienplätze		ca. 3.900			Studienplätze		740	
	Anfängerzahl jährlich		ca. 3.400			Anfängerzahl jährlich		530	
	Absolventenzahl jährlich		ca. 2.400			Absolventenzahl jährlich		390	
Personal									
Wissenschaftliche Qualifizierung		Promovierende		150–200		Professuren	Universitäten/PH	50	
		Promotionen jährlich		ca. 45			HAW	97	
		Habilitationen jährlich		ca. 4					
Community		Mitglieder der kindheitspädagogischen DGfE-Kommission						384	
		dauerhaft forschungsaktive Personen						104	
		besonders forschungsaktive Personen = Kerncommunity						30	
Strukturen									
Außerhochschu- lische Forschung		Ressortforschungsinstitute			2				
		Abteilungen an Leibniz-Instituten			3				
		Max-Planck-Gesellschaft: Forschungsgruppe			1				
Zentren, Netzwerke		wissenschaftliche Länder- netzwerke		2		wissenschaf- tliche Gesell- schaften	bundesweite Zu- sammenschlüsse	3	
		wissenschaftliche Zentren an Hochschulen		8			Nachwuchs- organisation	1	
		Kontaktbereich Wissenschaft – Berufspraxis	überregionale Zusammenschlüsse			4			
			regionale Arbeitsstellen			4			
Publikations- wesen		wissenschaftliche Fachzeitschriften						3	
		periodisch erscheinende Buchreihen						2	
		Monografien jährlich						24	
		weitere Studien jährlich						10	
Drittmittel- projekte		DFG				2000–2009		7	
						2010–2019		28	
		jegliche Herkunft laut Datenbank DIPF/Bildungsserver				2000–2009		56	
						2010–2019		73	

Quelle: Eigene Darstellung

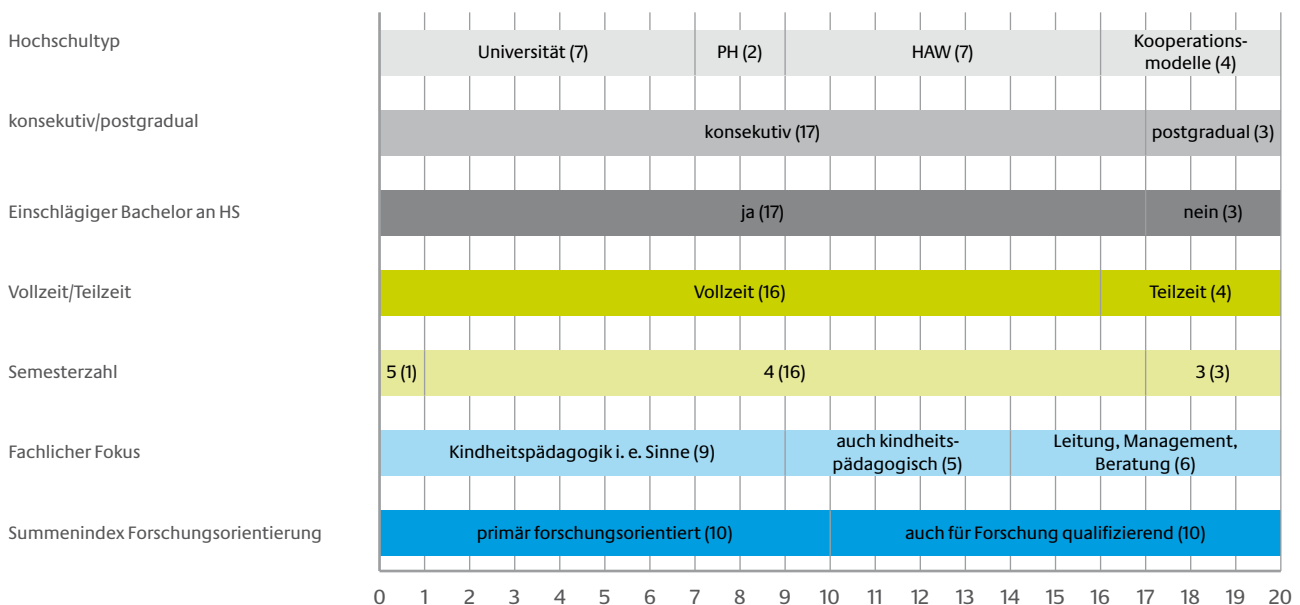
Die Zulassungsbedingungen für ein Master-Studium sind an den Hochschulen unterschiedlich geregelt. An den HAW werden für ein Master-Studium mehrheitlich 210 Creditpoints (CP) aus dem vorangegangenen Bachelor-Studium erwartet. Da 66% der Bachelor-Studiengänge mit 180 CP abschließen, müssen die 30 fehlenden CP nachgeholt werden. Die Fachbereiche offerieren dafür verschiedene Möglichkeiten.

Alle 20 Master-Angebote haben unterschiedliche Bezeichnungen. Doch lässt sich immerhin festhalten, dass in den Namen der Studiengänge die Begriffe „Bil-

dung“, „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.

Abbildung 8 fasst die Auswertung der Studiengangslandschaft der kindheitspädagogischen Master-Angebote mit Strukturmerkmalen, fachlichem Fokus und Forschungsorientierung zusammen.

Abb. 8: Strukturmerkmale der Master-Programme 2020 (Anzahl der Programme)



Quelle: Eigene Darstellung

6.2 Personalressourcen und Forschung

Es gibt drei außerhochschulische Forschungseinrichtungen, die (auch) kindheitspädagogisch relevant arbeiten: das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in München, das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München sowie das Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (IfBi) in Bamberg. Daneben existieren das Forschungszentrum Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk (IDeA), Frankfurt am Main, angesiedelt am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, und das Leibniz-Kompetenzzentrum Frühe Bildung, verankert am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissen-

schaften und Mathematik in Kiel. Der größte Teil der personellen Forschungsressourcen der Kindheitspädagogik ist jedoch – wie in 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 auch 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 des Personenkreises geführt, der jenseits der unmittelbar

einschlägigen Studiengänge und Institutionen kindheitspädagogisch forscht.

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 PHs 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 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gibt, Promotionen nicht oder nur eingeschränkt realisiert werden können und Drittmittelinwerbungen im grundlagenwissenschaftlichen Bereich weitgehend ausgeschlossen sind.

Da die Kindheitspädagogik nur an wenigen promotionsberechtigten Hochschulen verortet ist, ist das Promovieren in diesem Fach mit besonderen Herausforderungen verknüpft. Die HAW sind für ihre promotionswilligen Master-Absolventinnen und -Absolventen auf kooperative Arrangements mit einer PH oder Universität angewiesen. Häufig sind Promovierende der Kindheitspädagogik zudem in Strukturen eingebunden, die nicht originär kindheitspädagogisch ausgerichtet sind.

Gleichwohl deutet die Entwicklung der Zahlen kindheitspädagogischer Promotionen auf ein durchaus dynamisches Qualifizierungsgeschehen hin. So hat sich ihre Zahl in den Jahren 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. Dies wird durch den Umstand unterstrichen, dass die Kindheitspädagogik von 2005 bis 2009 neben der Sonderpädagogik die erziehungswissenschaftliche Disziplin darstellte, in der die wenigsten Qualifikationsarbeiten entstanden (Martini/Schmidt-Hertha 2012, S. 191).

Im Übrigen decken sich die Probleme des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Kindheitspädagogik mit denen in den meisten anderen Disziplinen: insbesondere prekäre Arbeitsverhältnisse im akademischen Mittelbau, Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Verknüpfung von beruflicher Abhängigkeit und wissenschaftlicher Bewertung, Praxisdistanz. Heikel sind überdies die Anschlüsse nach der Promotion. Ein Verbleib in der Wissenschaft über Haushaltsmittel ist höchst selten möglich. Es hängt überwiegend vom Engagement der Professorinnen und Professoren bei der Drittmittelinwerbung ab, ob Anschlussbeschäftigungen möglich werden.

Konnten im Zuge der Expansion des Faches seit 2004 die zu berufenden Professorinnen und Professoren 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 Schulpädagogik verfügt über 773 Universitätsprofessuren (bei nicht einmal doppelt so vielen Klientinnen und Klienten im Vergleich zur Kindheitspädagogik, wenn die Zahl der Kinder von 0 bis 6 Jahre mit der Anzahl der Schülerinnen und Schüler kontrastiert wird).

Werden die realen Forschungsaktivitäten sämtlicher Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in den Blick genommen, so setzt sich die kindheitspädagogische Forschungscommunity aus insgesamt 104 Perso-

nen zusammen.⁸³ 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 dem Jahr 2004 haben doch dazu geführt, dass der Anteil kindheitspädagogischer Arbeiten an erziehungswissenschaftlichen Projekten inklusive 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 bis 2009 sieben Projekte im Bereich der Kindheitspädagogik von der DFG gefördert, während es 28 Projekte von 2010 bis 2019 waren. Dies kann ebenso als Ausdruck wie als Instrument einer disziplinären Stabilisierung gedeutet werden. Offenbleiben muss jedoch, ob es sich dabei um eine dauerhafte Entwicklung handelt und ob künftig mit einer Verschiebung des relativ konstanten Ungleichgewichts der Bildungssektoren zugunsten der Kindheitspädagogik zu rechnen ist. Ebenso offenbleiben muss, ob die gestiegenen Projektzahlen auf eine erhöhte Dynamik der kindheitspädagogischen Forschungsstrukturen zurückzuführen sind oder sie primär ein gestiegenes gesellschaftliches bzw. politisches Interesse anzeigen.

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 Raumaneignung; Digitalisierung; sexueller Missbrauch und diesbezügliche Prävention; Bildung für

nachhaltige Entwicklung. Kaum eines dieser Themen wird man als Nebensächlichkeit einordnen können, deren vertiefte Erforschung verzichtbar wäre. Ohne eine erweiterte Ausstattung der Kindheitspädagogik wird es aber weiterhin allein vom besonderen Interesse Einzelner und dem daraus folgenden besonderen Engagement abhängen, ob und wie intensiv auch zu diesen Themen erklärendes Wissen produziert wird.

Einen kontrastierenden Hinweis auf die Stabilisierung des Feldes hingegen liefert die Verknüpfung der Frühen Bildung mit der allgemeinen Bildungsforschung in Panel-Studien. Hier lassen sich nennen: die Längsschnittstudie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (BIKS 3–10), die „Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUBBEK),⁸⁴ das Nationale Bildungspanel (NEPS),⁸⁵ das DJI-Kinderpanel,⁸⁶ das „Sozio-oekonomische Panel“ (SOEP)⁸⁷ und die Langfrist-pairfam-Studie „Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics“⁸⁸.

6.3 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 sys-

83 Ermittelt anhand der Kriterien „Professorin/Professor“, „Promotionsbetreuungen“, „Publikationen in *Frühe Bildung*, Falki und FiF 2008–2020“, „ZfE-/ZfP-Autorschaft“, „Autorschaft Monografien“, „Autorschaft graue Literatur“ sowie „Leitung BMBF-Förderprojekt“, wobei nicht jede Kategorie besetzt sein musste (s. Kap. 4.1.2).

84 Während NUBBEK abgeschlossen wurde (für zentrale Ergebnisse vgl. Tietze u. a. 2012), wird BIKS 3–10 unter dem Namen BiKSplus 3–18 weitergeführt mit dem Ziel, „die langfristige Bedeutung der Qualität frühkindlicher Bildung in Kindergarten und Familie und der frühen Kompetenzentwicklung für Bildungs- und Lebenserfolg im frühen Erwachsenenalter herauszustellen und mehr Erkenntnisse über mögliche Wirkmechanismen in diesem Zusammenhang zu gewinnen“ (Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2020). Die mittlerweile ungefähr 18 Jahre alten jungen Erwachsenen, über die aus den Projekten BiKS 3–10 und BiKSplus 3–13 Daten seit dem Alter von drei Jahren bis zum Alter von 13 Jahren vorliegen, sowie deren Eltern werden dabei erneut befragt (ebd.).

85 www.neps-data.de/Mainpage (Zugriff: 24.03.2021).

86 www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/kinderpanel.html (Zugriff: 24.03.2021).

87 www.diw.de/soep (Zugriff: 24.03.2021).

88 www.pairfam.de (Zugriff: 24.03.2021).

tematische Status der Kindheitspädagogik noch nicht abschließend geklärt.⁸⁹

So hat es seit 2004 intensive Diskussionen über die Frage gegeben, wie das, was im Bereich der Frühen Bildung wissenschaftlich betrieben wird, angemessen zu bezeichnen sei. Die Benennungen reichten von „Vorschulpädagogik“ und „Elementarpädagogik“ über „Frühpädagogik“ bis zur inzwischen offenbar mehrheitsfähigen „Kindheitspädagogik“, wobei „Pädagogik der frühen Kindheit“ parallel und fast synonym gebraucht wird, obgleich sie begrifflich doch etwas spezifischer akzentuiert. „Kindheitspädagogik“ kann zwar die von vielen Studiengängen abgedeckten Altersjahrgänge (bis zwölf Jahre) besser verdeutlichen. Allerdings wird der eigentliche Kern – Frühe Bildung als vorschulische – damit nicht mehr erkennbar. Der entscheidende Vorteil der Bezeichnung dürfte indes darin bestehen, dass sie mit der unterdessen durchgesetzten Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ synchronisiert ist.

Beachtenswert ist daneben, dass es auch historisch gewachsene ‚Zuständigkeiten‘ anderer Disziplinen gibt, die sich durch die Kindheitspädagogik herausgefordert sehen. Im Konzert der Disziplinen hatten traditionell die Sozialarbeitswissenschaft und die Sozialpädagogik eine Zuständigkeit für die Altersjahrgänge reklamiert, für die die Kinder- und Jugendhilfe zuständig ist. Das schloss den frühkindlichen Bereich ein. Diesbezüglich könnte die kindheitspädagogische Forschung, wie sie nun mit den neuen Studiengängen entstanden ist, zu einer doppelten Herausforderung werden: Einerseits bewirkt das Engagement der HAW in diesem Bereich, dass diese latent ‚erziehungswissenschaftlicher‘ werden und „in Teilen die Identität einer Sozialarbeitswissenschaft aufs Spiel“ setzen könnten.

Andererseits „könnte die Entstehung einer eigenständigen universitären Kindheitspädagogik zu einer partiellen disziplinären Implosion der Sozialpädagogik beitragen, die (...) auch große Teile ihres wissenschaftlichen Gegenstandsbereichs zur Disposition stellen würde“ (Rauschenbach/Schilling 2013, S. 118).

Parallel zur Kindheitspädagogik etablierten sich schließlich, den pädagogischen Horizont überschreitend, interdisziplinäre Kindheitswissenschaften. Damit ist faktisch das Forschungsfeld Kindheitsforschung gemeint, zu dem viele Fächer beitragen, ohne ihre je eigene disziplinäre Identität aufzugeben. Folgerichtig gibt es die Kindheitswissenschaften auch nur im Plural. Hier findet sich eine Parallele zur Erziehungswissenschaft, die in einem Feld verortet ist, in dem es – in Teilen überlappend – auch die Bildungsforschung und die Schulforschung gibt. Diese müssen zur Bearbeitung ihrer Gegenstände auch auf Theorien und Methoden nicht pädagogischer Disziplinen zurückgreifen – etwa Philosophie, Soziologie oder Kognitionswissenschaften im Falle der Bildungsforschung, Organisationssoziologie im Falle der Schulforschung.

Bemerkenswert ist, dass mit der Akademisierung der Kindheitspädagogik zwei Entwicklungen vollzogen werden, die gegenläufig zu denen bereits arrivierter Disziplinen verlaufen:

- Früh stabilisierte Disziplinen suchen oftmals aus Furcht vor Relevanz- und Legitimationsverlust die Nähe einer selbstdefinierten Praxis, um sich nicht länger dem Vorwurf auszusetzen, primär oder allein für die Reproduktion des eigenen wissenschaftlichen Personals zu arbeiten: Die Germanistik und andere Philologien versuchten, einem Relevanzverfall durch kulturwissenschaftliche Öffnung entgegenzutreten, die Kunstgeschichte durch die Erweiterung zur Bildwissenschaft, die Volkswirtschaftslehre durch Verhaltensökonomik usw. Hingegen zielt die Kindheitspädagogik darauf ab, den allzu strikten Handlungsfeldbezug insofern zu lockern, als eigene wissenschaftliche Karrierepfade etabliert werden sollen, um in den Kreis der Disziplinen vorstoßen zu können.
- Auch zur ‚Mutterdisziplin‘ Erziehungswissenschaft gibt es einen prägnanten Unterschied: Diese kam aus einer geisteswissenschaftlichen Tradition und musste sich erst durch Aneignung empirischer Methoden so soziologisieren, dass sich die Praxis spekulationsfrei theoretisieren ließ. Hierbei ging es

⁸⁹ Angesichts der institutionellen Stabilität der Erziehungswissenschaften, die nicht zuletzt durch die Lehrerbildung abgesichert wird, gibt es kaum Zweifel an dem disziplinären Status der Erziehungswissenschaften. Weit weniger Gewissheit besteht jedoch hinsichtlich ihrer Identität, die durch einen Konsens hinsichtlich inhaltlicher und methodischer Kernbestände abgesichert wird. Symptomatisch dafür ist die Sorge, mit der die zunehmende Ausdifferenzierung der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge beobachtet wird (Grunert 2012). Diese Problemlage, die sich vor allem der sekundären Professionalisierung (Stichweh 2013b) verdankt, findet sich in verschärfter Form auch in der Kindheitspädagogik wieder. Auch hier wird die autonome disziplinäre Entwicklung wesentlich durch die Ausrichtung und Durchsetzung einer Berufsrolle begrenzt (Kraft 2012).

nicht nur um die Integration empirischer Forschung, sondern vor allem darum, auf die Zurechnung vom Subjekt auf die Gesellschaft umzustellen. Dagegen ist die Kindheitspädagogik durch ihre Herkunft aus Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik von vornherein soziologisch ertüchtigt.

Für die Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen lassen sich, wie eingangs erwähnt, regelmäßig drei Phasen identifizieren: Emergenzphase, Institutionalisierungs- und Organisationsphase (Lettkemann 2016, S. 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 eines neuen epistemischen Objekts geführt, d. h., es wurde ein weitgehend unbekanntes Phänomen erzeugt, das eine Lücke des Wissensbestandes markiert. Um eine Disziplin langfristig zu integrieren, muss sich dieses epistemische Objekt dazu eignen, beständig neue Frage zu generieren und vielfältige Spezialprobleme abzuleiten. Im Fall der Kindheitspädagogik ist dieses vor allem die Konstruktion des Kleinkindes als bildungsfähiges Subjekt. Die Entdeckung neuer epistemischer Objekte hatte für die Forschung ein Gelegenheitsfenster geöffnet. 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 Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern stark expandierte.

Eine Disziplin ist dann entstanden, wenn die Emergenzphase überwunden, die Institutionalisierungsphase absolviert und die Organisationsphase erreicht ist. Letzteres 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 ‚Abnehmerseite‘ 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 begonnen hat, kein überraschender Befund. In welchem Maße die Kindheitspädagogik in ihrem Status zwischen Emergenz- und Institutionalisierungsphase bereits eigendisziplinäre Eigenschaften ausgebildet hat, sei anhand des in der Einleitung entwickelten Merkmalskatalogs kommentiert (vgl. Tab. 31).

Tab. 31: Disziplinäre Eigenschaften der Kindheitspädagogik 2020

Eigenschaft	Kommentierung
Set geteilter Fragestellungen	Hinsichtlich der Altersgruppe 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 Wissenskorpus	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 Wissenskorpus 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 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 sind die Verstetigung 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.

Eigenschaft	Kommentierung
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 Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher und der Stillstand bei der Neueinrichtung kindheitspädagogischer Studiengänge entgegen.
Spezifische Karrierestrukturen in eigenen Institutionen	Wissenschaftliche Karrieren sind noch wesentlich von überdurchschnittlichem individuellem 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.
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 (DeBeKi) besteht ein spezifischer Berufsverband.

Quelle: Eigene Darstellung

Im Vergleich zum kurzzeitigen Aufstieg der Frühpädagogik in den 1960er- und 1970er-Jahren gibt es für die heutige Kindheitspädagogik relevante Unterschiede, die eine vergleichbare Niedergangsgeschichte wie bei der damaligen Frühpädagogik eher unwahrscheinlich machen:

- So deuten die mittlerweile zahlreichen Studiengänge samt zugehöriger Professuren auf eine besser fundierte akademische Kindheitspädagogik hin.
- Diese werden – gerade im Hinblick auf Forschungs- und Transferaktivitäten – durch die Gründung von Vernetzungsstrukturen stabilisiert. Zu nennen sind hier insbesondere die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK), der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit sowie die DGfE-Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ zuzüglich der innerhalb dieser organisierten Gruppe „Nachwuchswissenschaftler_innen der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit“, daneben aber auch eine Fülle an regionalen Vernetzungsstrukturen.
- Ebenso ermöglichen die neu etablierten Kommunikationszusammenhänge inklusive eigener Fachzeitschriften und Schriftenreihen heute eine kontinuier-

lichere Publikation wissenschaftlicher Ergebnisse: die Zeitschrift *Frühe Bildung*, die Online-Zeitschrift *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung* (FalKi), die ebenfalls online erscheinende Zeitschrift *Elementarpädagogische Forschungsbeiträge* (ElFo) vor allem für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, zwei Buchreihen mit periodischem Charakter: *Materialien zur Frühpädagogik* sowie *Kindheitspädagogische Beiträge*.

- Auch der Anteil der Beiträge in den besonders reputationsträchtigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften ZfE, ZfP und ZSE fällt mit gut 10 % am Gesamtpublikationsaufkommen der Kindheitspädagogik in wissenschaftlichen Organen keineswegs marginal aus. Beachtenswert ist hier auch, dass von 2017 bis 2019 30 Beiträge in englischsprachigen wissenschaftlichen Zeitschriften erschienen, darunter einschlägige Zeitschriften wie *Early Education and Development*.
- Dass mehr als die Hälfte der kindheitspädagogischen Artikel in Praxiszeitschriften erscheint, verweist darauf, dass der Kommunikation mit dem Handlungsfeld ein hoher Stellenwert zugemessen wird.

- Einen weiteren Hinweis auf die Stabilisierung des Feldes liefert die Verknüpfung der Frühen Bildung mit der allgemeinen Bildungsforschung in Panel-Studien: BIKS 3–10, NUBBEK, NEPS, DJI-Kinderpanel, SOEP und Langfrist-pairfam-Studie.
- Schließlich ist aktuell ein Abbruch des politischen und gesellschaftlichen Interesses an den Fragen der Frühen Bildung nicht erkennbar.

Die Erwartung eines Nicht-Niedergangs bedeutet allerdings noch nicht, dass die Kindheitspädagogik außerhalb jeglicher Gefährdungen stünde. Vielmehr bestehen durchaus Handlungserfordernisse und eine Reihe offener Fragen.

6.4 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. Autonome Wissenschaft beginnt dort, „wo sie nicht nur die Fragen und Probleme, also die Krisen untersucht und behandelt, die eine scheiternde Praxis an sie heranträgt, sondern darüber hinaus gerade auch das in Frage stellt, also in den Modus der Krise rückt, wovon die Praxis problemlos überzeugt ist und was sie wie selbstverständlich für geltendes Erfahrungswissen hält“ (Oevermann 2005, S. 28).

Auf die Entwicklung von Ideen gibt es keinen unmittelbaren Zugriff, aber immerhin lassen sich förderliche Rahmenbedingungen schaffen. Diese können sowohl innerhalb der Community als auch durch externe Interventionen hergestellt werden:

- Community-intern bedarf es möglichst optimaler Kommunikationsstrukturen in Gestalt von Publikationsmöglichkeiten und wissenschaftlichen Veranstaltungen, aktiver Zulassung mainstreamabweichender Positionen bei gleichzeitiger Vermeidung unnötiger Konflikte. Letzteres könnte im Falle 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 Themenprofilauswertung ergeben hat.

- Extern geht es darum, angemessene Ressourcenausstattungen herzustellen, diese verlässlich zu gestalten und in Förderprogrammen auch mainstream-abweichende Ansätze zum Zuge kommen zu lassen. Im Übrigen sollten Finanziers akzeptieren, dass Forschung generell immer extrem erfolgsunsicher und zielungenau ist, woraus sich eine „eklatante Ineffizienz“ ergibt, die gleichwohl notwendig ist: Wissenschaft entwickelt sich in Gestalt „verschwendischer 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.

Im Zusammenspiel von Community und externen Interessierten an den kindheitspädagogischen Erkenntnissen bedarf es eines Austarierens der unaufhebba- ren Konkurrenz von primärer Relevanzorientierung (vertreten von Politik und Öffentlichkeit) und primärer Qualitätsorientierung (vertreten von der Wissenschaft): Die Wissenschaftsvertreterinnen und -vertreter versuchen, das Selektivitätskriterium auf die Qualität der Wissenschaft einzuschränken, während die politischen Akteure versuchen, Mittel in erster Linie nach Problemgesichtspunkten zu vergeben (Braun 1997). Dabei redet zwar weder die eine Seite der praktischen Irrelevanz das Wort, noch ist die andere Seite prinzipiell desinteressiert an wissenschaftlicher Qualität. Doch handelt es sich um einen „gesellschaftlich funktionalen Antagonismus“, indem zwei essenzielle Erfordernisse bedient werden, die einander jedoch widersprechen (Schimank 2006). Ein Optimum könne dann entstehen, wenn sich beide Seiten in Schach halten und sowohl Qualitäts- als auch Relevanzorientierung zum Zuge kommen (Braun 1997).

So liegt es zum Beispiel nahe, von der Kindheitspädagogik auch Beiträge zur Aufklärung gesellschaft-

lich relevanter Themen zu erwarten, die in ihrem Forschungshandeln bisher deutlich marginalisiert sind. Denken ließe sich hier an Themen wie die Nutzung institutioneller Bildungs- und Betreuungsangebote (Nutzungsintensität, -bedingungen und -hemmnisse), Digitalisierung, sexueller Missbrauch und diesbezügliche Prävention oder an Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Einige der genannten Aspekte, um 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. Hier ist der Ansatz der sekundären Disziplinbildung (Kraft 2012) informativ. 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 damit durch sekundäre Professionalisierung. Die Kindheitspädagogik ist – wie die Erziehungswissenschaft, auf die sich Volker Kraft bezieht – eine sekundäre Disziplin. Solche können akademisch nur wachsen, wenn sie disziplinär eingefärbte Berufsrollen im Beschäftigungssystem verankern.

Ohne mehr Studiengänge und damit mehr Absolventinnen und Absolventen lässt sich keine weitere akademisierungsbasierte Professionalisierung des Berufsfeldes bewerkstelligen. Als Kontrast ist immer zu berücksichtigen, dass jährlich 32.000 Erzieherinnen und Erzieher ihre Fachschulausbildung abschließen. Die kindheitspädagogischen Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen machen damit bislang nur 7% aller Fachkräfte aus, die jährlich neu ins Berufsfeld münden. Die Steigerung der Zahl akademisierter Fachkräfte ist z. B. eine wichtige Voraussetzung, um im Handlungs-

feld Frühe Bildung die Nachfrageintensität bezüglich der wissenschaftlichen Ergebnisse der Kindheitspädagogik und die Resonanzfähigkeit für diese Ergebnisse zu steigern. Angesichts der Expansionsymbiose von sekundärer Disziplinbildung und sekundärer Professionalisierung hängt die disziplinäre Stabilisierung primär an der Durchsetzung der Berufsrolle, hier also der der akademisierten Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Die Disziplin wiederum darf dann das Niveau nicht unterschreiten, mit dem die wissenschaftliche Absicherung der distinkten Profession und der daran gekoppelten ‚berufsständischen‘ Privilegien gewährleistet werden kann. Zweifelhaft hingegen ist, dass es der Kindheitspädagogik gelingen könnte, sich ohne diesen Berufsfeldbezug zu stabilisieren.

Die Kindheitspädagogik benötigt 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-Absolventinnen und -Absolventen in Master-Programme zu rechnen ist. Dass aktuell von 2.400 Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen jährlich nur 20% in ein kindheitspädagogisches oder fachlich benachbartes 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 primär dem oben genannten Qualitätsparadigma folgt und damit auch die Grundlagen für Arbeiten im Rahmen des Relevanzparadigmas schafft. Dass es zwar 147 Professuren für Kindheitspädagogik und 384 Mitglieder der kindheitspädagogischen DGfE-Kommission gibt, kontinuierliche Forschungsbeiträge aber von nur 104 Personen erbracht werden, sollte hier zu denken geben.

Soll das HAW-Universität-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 vergleichsweise wenigen bereits vorhandenen Universitätsprofessuren zu sichern, d. h. sie nach dem altersbedingten Ausscheiden bisheriger Stelleninhaberinnen und -inhaber neu zu besetzen.

Auch um hinsichtlich der Forschungskapazitäten zur Schulpädagogik aufzuschließen, wären deutlich mehr Ressourcen nötig. Die Schulbildung hat – bei weniger als doppelt so vielen Klientinnen und Klienten – fünfmal so viele Professuren wie die Frühe Bildung. 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, sondern lediglich eine Max-Planck-Forschungsgruppe (Laufzeit: fünf bis neun Jahre).

Schließlich wird disziplinäre Stabilisierung auf dem Wege *personeller Stabilisierung* hergestellt. Zur Ausstattung mit Professuren wurde oben bei „organisatorische Stabilisierung“ bereits das Nötige gesagt. Ebenso klärungsbedürftig aber ist, wie sich die Voraussetzungen schaffen lassen, um die Professuren auch besetzen zu können. Für die Nachwuchs- und Personalentwicklung sind zwei aktuelle Umstände zentral: Die Unterversorgung mit organisatorischer Stabilität paart sich mit ‚Übersversorgung‘ mit Projektmitteln. Die ‚Projektfizie-

rung‘ (auch) der Kindheitspädagogik führt dazu, dass ein Großteil der Wissensproduktion faktisch im Modus von Ausbildungsforschung mit Promovierenden realisiert wird. Für Mitteleinwerbungen bei der DFG z. B. fehlen die Kapazitäten, um die nötige Vorlaufforschung 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.

Zudem ergibt sich die Situation, dass die befristet in Projekten Beschäftigten unablässig nach möglichen Beschäftigungsalternativen Ausschau halten (müssen). Unter diesen Bedingungen lässt es sich zwar als beachtlich festhalten, dass jährlich rund 45 kindheitspädagogische Promotionen verteidigt werden. Doch systematische Personalentwicklung ist unter Bedingungen dominierender Projektforschung und entsprechender Beschäftigung kaum zu leisten.

Hier sind zunächst die Länder als Träger der Hochschulen gefragt. Sie können z. B. anlässlich neu abzuschließender Zielvereinbarungen bzw. Hochschulverträge die strukturelle Stärkung der Kindheitspädagogik in die Verhandlungen mit den Hochschulen einspeisen.

Da der Bund sich auch bisher schon in vielfältiger Weise für die Frühe Bildung engagiert hat, wäre es zudem denkbar, dass er bei der strukturellen Stärkung der Kindheitspädagogik Impulse setzt, soweit dies Artikel 91b Grundgesetz zulässt. Eine Option dafür wäre eine Initiative, um den Pool von Kandidatinnen und Kandidaten für Professurbesetzungen zu stabilisieren und zu vergrößern. Derzeit steht dem entgegen, dass die Situation der Postdocs ein Dauerproblem darstellt. Haben sie erfolgreich promoviert, ist i. d. R. beträchtliche Energie investiert worden, um sie in die Disziplin hineinzusozialisieren. Nun könnte die Kindheitspädagogik die Früchte dessen ernten, indem die oder der Promovierte konzeptionell und auf mittlerer Ebene anleitend tätig wird. Tatsächlich aber kann er oder sie in den meisten Fällen (auch weiterhin) nur in der Projektforschung tätig werden. Ein oder zwei Projekte lang lässt man das über sich ergehen. Spätestens während des zweiten beginnt die Suche nach alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten.

Wie ließe sich dem abhelfen? Die Ausschreibung von jährlich drei Juniorprofessuren für Kindheitspädagogik mit Tenure-Track-Option, finanziert vom Bund, verbände Kompetitivität mit einer gewissen individuellen

Berechenbarkeit von Karriereperspektiven. Bewerben müssten sich Einzelpersonen, die eine Zusage einer Hochschule beibringen, dort dann auch tätig werden zu können (wie das beispielsweise beim Programm „Lichtenberg-Professuren“ der Volkswagenstiftung realisiert worden war). Bestandteil der Bewerbung wäre ein Konzept zu den inhaltlichen Vorhaben, die während der Juniorprofessur-Laufzeit realisiert werden sollen. Nach drei Jahren fände die übliche Zwischen-evaluation statt. Dies über zehn Jahre hin realisiert, wäre nach rund anderthalb Jahrzehnten insgesamt 30 Postdocs eine angemessene Qualifizierungschance gegeben worden. Davon, so ließe sich wohl erwarten, wären 20 erfolgreich gewesen bzw. nicht unterwegs ausgestiegen. Wollte der Bund nicht ‚einfach so‘ solche Stellen finanzieren, wäre es auch denkbar, dies an die Mitwirkung des jeweiligen Sitzlandes zu koppeln: Die tatsächliche Förderung der wettbewerblich eingeworbenen Juniorprofessuren griffe erst dann, wenn das Sitzland der Hochschule z. B. eine zugehörige Assistentenstelle finanziert.

Daneben erscheint eine weitere Beobachtung der Disziplinentwicklung angezeigt, um kritische Entwicklungen frühzeitig erkennen und kommunizieren zu können. Als offene Forschungsfragen, die im vorliegenden Report nur explorativ entfaltet werden konnten oder sich erst im Zuge der Untersuchung als relevant herausgestellt haben, lassen sich nennen:

Disziplinentwicklung und Forschung:

- Wie entwickelt sich die disziplininterne Diskussion um den Gegenstand der Kindheitspädagogik? Gelingt es, eine Kongruenz zwischen behauptetem und realisiertem Gegenstandsverständnis herzustellen (Kindheitspädagogik oder Pädagogik der *frühen* Kindheit)?
- Verfestigt sich die Orientierung an quantitativen und qualitativen Methoden zu einem dauerhaften Schisma oder entwickelt sich die disziplininterne Debatte hin zu integrativen Methodenansätzen?
- Wie gestaltet sich die Relation zwischen grundlagenwissenschaftlicher und anwendungsorientierter Forschung bzw. selbst und extern definierten Fragestellungen in der Kindheitspädagogik im Verhältnis zu anderen pädagogischen Disziplinen? Welche Auswirkungen hat der starke Projektfinanzierungsanteil auf die Wissensproduktion der Kindheitspädagogik?

- Sind im Zeitverlauf Veränderungen zu beobachten, die das Ungleichgewicht zwischen der Kindheitspädagogik und anderen pädagogischen Disziplinen hinsichtlich Vertretung an Universitäten, Anzahl der Professuren und sonstigen Stellenausstattungen, Studiengängen, Promotionen und Projekteinwerbungen auflösen?
- Spielt die außeruniversitäre Forschung in der Kindheitspädagogik eine prägende Rolle, insbesondere im Bereich der Grundlagenforschung?
- Wo steht die kindheitspädagogische Forschung in Deutschland im internationalen Vergleich im Hinblick auf Ausstattungen, epistemische Stabilisierung und Konkurrenzfähigkeit?

Forschung und Wissenstransfer:

- Wie stellt die Kindheitspädagogik sicher, dass das Handlungsfeld mit qualitätsgesichertem Forschungswissen versorgt wird?
- Wie prozessiert die Kindheitspädagogik die Spannung von wissenschaftlicher Qualitätsorientierung und praktischer Relevanzorientierung, sodass sowohl wissenschaftliche Reputation als auch Transferchancen generiert werden?
- Welche Forschungsthemen bleiben aufgrund der quantitativen Schwäche der Kindheitspädagogik unbearbeitet, obwohl sie im Praxisfeld eine hohe Relevanz besitzen?
- Steigt die Nachfrage nach dem Forschungswissen der Kindheitspädagogik mit der Zunahme akademisierten Fachpersonals im Feld der Frühen Bildung?

Studienangebote und Curricula:

- Wie einheitlich sind die Bachelor-Curricula konzipiert, u. a. hinsichtlich eines Standards der Forschungsorientierung? Wie entwickelt sich die Abstimmung der Curricula, sodass einerseits ein disziplinärer Kern über einen konsensualen Wissenskorpus erkennbar wird, andererseits Standortspezifika möglich bleiben?
- Wie entwickelt sich die Studienganglandschaft im Zeitverlauf? Welche Bachelor- und welche Master-Angebote werden verstetigt, welche werden zu Schwerpunkten beispielsweise im Master Soziale Arbeit oder auf Teilstudiengängen bzw. Wahlpflichtfächer zurückgefahren?

- Wie trägt das Übergangsverhalten von BA-Absolventinnen und -Absolventen zum Master-Studium zur (De-)Stabilisierung der Disziplin bei?

Wissenschaftlicher Nachwuchs:

- Wie hoch ist der Anteil examinierter Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an den zu kindheitspädagogischen Fragestellungen Promovierenden, und ändert sich dieser im Zeitverlauf? Gelingen im Zeitverlauf Stabilisierung und Zunahme disziplininterner Rekrutierungsmuster und Personalentwicklung?
- Wie kann es gelingen, in die wissenschaftlichen Qualifizierungswege einzubauen, dass auch Fähigkeiten zur Transferkommunikation ausgebildet werden, da die Kindheitspädagogik darauf angewiesen ist, ihre Anliegen auch im Praxisfeld und gegenüber der Politik, z. B. in Gesetzgebungsverfahren, zu kommunizieren?

Die Fragen verdeutlichen, dass die Kindheitspädagogik eine Disziplin im Werden ist, die jedoch seit ihrem Neustart vor 17 Jahren auch bereits eigendisziplinäre Eigenschaften auszubilden vermocht hat.

7 Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (FKB) (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (FKB) (Im Erscheinen): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Becker-Stoll, Fabienne/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Hasselhorn, Marcus/Nentwig-Gesemann, Iris/Petermann, Franz/Roßbach, Hans-Günther/Schneider, Wolfgang/Viernickel, Susanne (2011): Editorial. In: Frühe Bildung, 0. Jg., H. 0, S. 1
- 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, 61. Jg., H. 4, S. 546–564
- Bischoff, Stefanie/Bollig, Sabine/Cloos, Peter/Nentwig-Gesemann, Iris/Schulz, Marc (2018): Einleitung: Das Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung, 1. Jg., H. 1, S. 3–11
- Braun, Dietmar (1997): Die politische Steuerung der Wissenschaft. Ein Beitrag zum „kooperativen Staat“. Schriften aus dem Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung Köln, Band 28. Frankfurt am Main/New York
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (Hrsg.) (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Köln. https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf (Zugriff: 20.05.2021)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Cloos, Peter (2020): Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden, S. 159–170
- Cloos, Peter/Hoffmann, Hilmar (2001): Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied/Weinheim, S. 51–96
- Cortina, Kai S./Martini, Renate (2012): Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2011. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., H. 4, S. 561–605
- Cortina, Kai S./Martini, Renate (2013): Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2012. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 4, S. 593–638
- Cortina, Kai S./Martini, Renate (2014): Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2013. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., H. 4, S. 622–664
- Cortina, Kai S./Martini, Renate (2015): Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2014. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jg., H. 4, S. 580–621
- Cortina, Kai S./Martini, Renate (2016): Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2015. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 4, S. 571–617
- Cortina, Kai S./Martini, Renate (2017): Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2016. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63. Jg., H. 4, S. 492–540
- Cortina, Kai S./Martini, Renate (2018): Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2017. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64. Jg., H. 4, S. 533–580
- Cortina, Kai S./Martini, Renate (2019): Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2018. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65. Jg., H. 4, S. 627–667
- Cortina, Kai S./Martini, Renate (2020): Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2019. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66. Jg., H. 4, S. 564–610

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2020): Mitgliedschaft in der DGfE. Berlin. <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/mitgliedschaft> (Zugriff: 26.11.2020)
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (o. J.): Kommission Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit> (Zugriff: 07.12.2020)
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung. Zahl des Monats: Archiv. 2017. September. München. <https://www.fachkraeftebarometer.de/zahl-des-monats/archiv-zahl-des-monats> (Zugriff: 19.02.2021)
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2019): WiFF-Studiengangsmonitoring 2019. München
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2020a): Studiengangsdatenbank. München. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank> (Zugriff: 06.11.2020)
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2020b): WiFF-Studiengangsmonitoring 2020. München
- Ebert, Anna/Stammen, Karl-Heinz (2014): Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung? In: Die Hochschule, 23. Jg., H. 2, S. 172–189
- Fabian, Gregor/Hillmann, Julika/Trennt, Fabian/Briedis, Kolja (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013. Forum Hochschule, Band 1. Hannover
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (o. J.): Arbeitsgruppen. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit. Mönchengladbach. <https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun> (Zugriff: 28.09.2020)
- Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagoginnen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München
- Gerecht, Marius/Krüger, Heinz-Hermann/Sauerwein, Markus/Schultheiß, Johanna (2020): Personal. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen/Berlin/Toronto, S. 115–145
- Göddeke, Lorette/Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2017): Kindheitspädagog(inn)en = Erzieher(innen)?! Tätigkeitsprofile im Vergleich. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 211–236
- Graduierteninstitut Nordrhein-Westfalen (GI NRW) (Hrsg.) (2020): Das Promotionsnetzwerk der Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Nordrhein-Westfalen. Bochum
- Grunert, Cathleen (2012): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15. Jg., H. 3, S. 573–596
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Hüfner, Kilian (2020): Studiengänge und Standorte im Hauptfach. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen/Berlin/Toronto, S. 21–50
- Hechler, Daniel/Hykel, Theresa/Pasternack, Peer (2021): Zum Stand der Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Materialband zum WiFF-Report. Halle-Wittenberg. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_116.pdf (Zugriff: 12.07.2021)
- Heine, Christoph (2012): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. Forum Hochschule, Band 7. Hannover
- Helm, Jutta (2015): Die Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession. Opladen/Berlin/Toronto
- Kauder, Peter (2012): Die Problematik der der „Zeitschrift für Pädagogik“ gemeldeten Promotionen und Habilitationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., H. 5, 734–576
- Keiner, Edwin/Schaufler, Sarah (2014): Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen

- und Neuformatierungen. Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden, S. 269–301
- Kerst, Christian/Wolter, Andrä (2020): Studienabschlüsse, Übergänge und beruflicher Verbleib der Absolventinnen und Absolventen. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen/Berlin/Toronto, S. 79–113
- Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK) (2018): Publikationen 2017. Berlin. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/PfK/Publikationslisten/Publikationsliste_PdfK_2017.pdf (Zugriff: 31.05.2021)
- Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK) (2019): Publikationen 2018. Berlin. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/PfK/Publikationslisten/Publikationsliste_PdfK_2018_final.pdf (Zugriff: 31.05.2021)
- Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK) (2020): Publikationen 2019. Berlin. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/PfK/Publikationslisten/Publikationsliste_PdfK_2019_final.pdf (Zugriff: 31.05.2021)
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachst (BuWin) (Hrsg.) (2017): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachst 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld
- Kraft, Volker (2012): Wozu noch Allgemeine Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., H. 3, S. 285–301
- Kraul, Margret/Schulzeck, Ursula/Weishaupt, Horst (2004): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchswachst. In: Tippelt, Rudolf/Rauschenbach, Thomas/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden, S. 91–120
- Lettkemann, Eric (2016): Stabile Interdisziplinarität. Eine Biografie der Elektronenmikroskopie aus historisch-soziologischer Perspektive. Wissenschafts- und Technikforschung, Band 16. Baden-Baden
- Martini, Renate/Schmidt-Hertha, Bernhard (2012): Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Thole, Werner/Faulstich-Wieland, Hannelore/Horn, Klaus-Peter/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen/Berlin/Toronto, S. 181–192
- Mink, Nicole/Müller, Sylvia (2018): Weiterqualifizierung nach Ausbildung und Studium. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München, S. 50–60
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Stock, Manfred/Wernet, Andreas (Hrsg.): Hochschule und Professionen (= Die Hochschule [2005], 14. Jg., H. 1). Wittenberg, S. 15–51
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). o. O. <https://www.bmfsfj.de/blob/101854/8f16ccd82dd4cec33ce86a4f221f1195/oecd-studie-kinderbetreuung-data.pdf> (Zugriff: 07.12.2020)
- Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Hrsg.) (2020): Zwei Längsschnittstudien. BiKS plus [3–18]. Bamberg. <https://www.uni-bamberg.de/biks> (Zugriff: 11.03.2021)
- 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. Leipzig
- Rauschenbach, Thomas (2020): Sekundäre Disziplinbildung. Zur Entwicklungsdynamik der Sozialen Arbeit als Wissenschaft. In: Die Hochschule, 29. Jg., H. 2, S. 15–31
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2013): Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der Frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim, S. 104–119

- Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (2004): Die Akademisierung des Sozialen – Zugänge zur wissenschaftlichen Etablierung der Sozialen Arbeit. In: Hering, Sabine/Urban, Ulrike (Hrsg.): Liebe allein genügt nicht. Historische und systematische Dimensionen der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 65–81
- Scheller, Percy/Isleib, Sören/Hauschildt, Kristina/Hutzsch, Christopher/Braun, Edith (2013): Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur. Motive, Zeitpunkt und Zugang zum Masterstudium. Ergebnisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger. Forum Hochschule, Band 9. Hannover
- Schimank, Uwe (2006): Autonomie und Steuerung wissenschaftlicher Forschung. Ein funktionaler Antagonismus. In: Schimank, Uwe (Hrsg.): Teilsystemische Autonomie und politische Gesellschaftsteuerung. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie, Band 2. Wiesbaden, S. 201–220
- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive. Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeier, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 231–260
- Schmidt, Bernhard/Weishaupt, Horst (2008): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauschenbach, Thomas/Tippelt, Rudolf/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen/Farmington Hills, S. 113–138
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2012): Forschung und Publikationskulturen. In: Thole, Werner/Faulstich-Wieland, Hannelore/Horn, Klaus-Peter/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen/Berlin/Toronto, S. 159–180
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Müller, Margaretha (2020): Forschung und Publikationskulturen. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen/Berlin/Toronto, S. 147–170
- Schomburg, Harald/Flöther, Choni/Wolf, Vera (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018a): Fachserie 11, Reihe 2. Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2017/2018. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018b): Fachserie 11, Reihe 4.1. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2017/2018. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018c): Fachserie 11, Reihe 4.2. Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2017. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018d): Fachserie 11, Reihe 4.4. Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2017. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Fachserie 1, Reihe 1.3. Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020b): Bildung und Kultur. Statistik der Promovierenden. Tabellenband. Wiesbaden
- Stichweh, Rudolf (2013a): Differenzierung der Wissenschaft. In: Stichweh, Rudolf (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Neuaufl. Bielefeld, S. 15–45
- Stichweh, Rudolf (2013b): Professionen und Disziplinen. Form der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Stichweh, Rudolf (Hrsg.): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Neuaufl. Bielefeld, S. 247–293
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (Hrsg.) (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge. o. O. https://cdn.website-editor.net/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/Berufsprofil_01.06.2015_END_Kopie.pdf (Zugriff: 07.12.2020)
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2012): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick, Berlin
- Tippelt, Horst (2012): Erziehungswissenschaft im Vergleich. In: Thole, Werner/Faulstich-Wieland, Hannelore/Horn, Klaus-Peter/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen/Berlin/Toronto, S. 215–226

Trần, Hoa Mai/Zehbe, Katja/Kluge, Lucie/Bloch, Bianca (2020): Exkurs: Was bedeutet es, wissenschaftlicher Nachwuchs zu sein? In: Bloch, Bianca/Kluge, Lucie/Trần, Hoa Mai/Zehbe, Katja (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten. Weinheim, S. 284–286

Whitley, Richard (2000): The intellectual and social organization of the sciences. Oxford

Wissenschaftsrat (WR) (Hrsg.) (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen (Drs. 5102-02). Köln. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5102-02.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff: 07.12.2020)

Züchner, Ivo/Schmidt, Thilo/Bröring, Manfred (2017): Berufliche Platzierung und Beschäftigungsbedingungen von Erzieher(inne)n und Kindheitspädagog(inn)en nach Ausbildung bzw. Studium. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Ivo Züchner (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 150–178

8 Anhang

8.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Die Analyseperspektiven des vorliegenden Reports	11
Abbildung 2:	Hochschultypen nach Zulassungskriterium „Abschlussnote des Bachelors“ 2020 (Anzahl)	24
Abbildung 3:	Forschungsorientierung der Master-Programme 2020 (in Klammern Anzahl der Master-Programme)	31
Abbildung 4:	Promotionsstrukturen nach Hochschultyp 2020 (Anzahl)	36
Abbildung 5:	Selbsteinschätzung von HAW-Professorinnen und -Professoren zur Vermittlung von Promotionsmöglichkeiten und damit verknüpfte Instrumente 2020 (Mehrfachnennungen möglich)	38
Abbildung 6:	Entwicklung der Mitgliederzahl der DGfE-Sektion „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“ von 2012 bis 2020 im Vergleich mit anderen DGfE-Sektionen	52
Abbildung 7:	Zahl der Personen auf den einzelnen Qualifikationsstufen der Kindheitspädagogik 2020	71
Abbildung 8:	Strukturmerkmale der Master-Programme 2020 (Anzahl der Programme)	76

8.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Untersuchungsmethoden und -themen im Überblick	12
Tabelle 2:	Studiengangsauswertung: Untersuchungsmethoden und -themen	15
Tabelle 3:	Kindheitspädagogische Bachelor- und Master-Studiengänge 2020 nach Hochschultyp (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)	17
Tabelle 4:	Struktur der Bachelor- und Master-Studiengänge 2020 (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)	18
Tabelle 5:	Kindheitspädagogische Master-Programme 2020	19
Tabelle 6:	Weiterführendes Master-Angebot und vorgängiger einschlägiger Bachelor an einem Ort 2020 (Anzahl)	21
Tabelle 7:	Verfügbarkeit kindheitspädagogischer und fachlich benachbarter Master-Angebote an derselben Hochschule oder am selben Ort 2020 (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)	22
Tabelle 8:	Master-Angebote nach Zulassungskriterium „Creditpoints (CP) des qualifizierenden Bachelors“ 2020	23
Tabelle 9:	Freitextnennungen von Professorinnen und Professoren zu möglichen Motivationen Studierender für die Aufnahme eines Master-Studiums 2020	26
Tabelle 10:	Gruppierung der Master-Programme nach Typen 2020	28
Tabelle 11:	Nachwuchs- und Personalentwicklung: Untersuchungsmethoden und -themen im Überblick	32
Tabelle 12:	Orte strukturierter Promotionen mit Bezug zur Kindheitspädagogik 2020	35

Tabelle 13:	Anteil Dissertationen mit frühkindlichem Bezug in der Bibliografie der <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> (ZfP) 2005 bis 2019 (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)	40
Tabelle 14:	Anteil der Habilitationsarbeiten mit frühkindlichem Bezug in der Bibliografie der <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> (ZfP) 2005 bis 2019 (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)	41
Tabelle 15:	Forschungsressourcen und -themen: Untersuchungsmethoden und -themen im Überblick	42
Tabelle 16:	Rechnerische Abschätzung der Forschungsressourcen durch kindheitspädagogische Studiengänge: HAW und Universitäten 2020	44
Tabelle 17:	Bewertungskriterien für die Forschungssichtbarkeit	46
Tabelle 18:	Größe der kindheitspädagogischen Forschungscommunity 2020	47
Tabelle 19:	Vergleich Schulbildung und Frühe Bildung: Ausstattung mit Professuren 2020 (Anzahl)	48
Tabelle 20:	Rechnerische Abschätzung einer Anpassung der professurgebundenen Forschungsressourcen für Frühe Bildung an die professurgebundenen Forschungsressourcen für Schulbildung 2020 (Anzahl)	49
Tabelle 21:	Professuren der Fächergruppe Sozialwesen 2017 nach Hochschultypen (Anzahl)	50
Tabelle 22:	Verteilung der in der Bibliografie der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ (PdFK) 2017 bis 2019 verzeichneten kindheitspädagogischen Zeitschriftenbeiträge nach Zeitschriftenart (Anzahl; Anteil in %)	55
Tabelle 23:	Ermittelbare Angaben zu Drittmittelprojekten: Anzahl der Projekte	58
Tabelle 24:	Thematische Schlagwortliste zur kindheitspädagogischen Forschung	59
Tabelle 25:	Intensitäten der Themenbearbeitung in der kindheitspädagogischen Forschung	62
Tabelle 26:	Themenintensität in den ausgewerteten Quellen	65
Tabelle 27:	Selbstreproduktion der Kindheitspädagogik: Untersuchungsmethoden und -themen im Überblick	67
Tabelle 28:	Fachliche Herkunft der Professorinnen und Professoren in kindheitspädagogischen Studiengängen 2020 (Anzahl; Anteil am Gesamt in %)	68
Tabelle 29:	Denomination der Professuren in kindheitspädagogischen Studiengängen (Anzahl)	69
Tabelle 30:	Datenblatt wissenschaftliche Kindheitspädagogik 2020	75
Tabelle 31:	Disziplinäre Eigenschaften der Kindheitspädagogik 2020	81

8.3 Abkürzungsverzeichnis

BA	Bachelor
BAG-BEK	Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit
BIKS	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BuWin	Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs
CP	Creditpoint(s)
DeBeKi	Deutscher Berufsverband für Kindheitspädagogik
Destatis	Statistisches Bundesamt
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIPF	Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DJI	Deutsches Jugendinstitut, München
DNB	Deutsche Nationalbibliothek
EH	evangelische Hochschule
ElFo	Elementarpädagogische Forschungsbeiträge
FaKi	Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung
FBTS	Fachbereichstag Soziale Arbeit
FH	Fachhochschule
FiF	Forschung in der Frühpädagogik [Schriftenreihe]
FKB	Fachkräftebarometer Frühe Bildung
FORIS	Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften
GI	Graduierteninstitut
HAW	Hochschule(n) für angewandte Wissenschaften
HoF	Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg
HS	Hochschule
HSL	Hochschullehrerin, Hochschullehrer
IdeA	Forschungszentrum Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
KiPäd	Kindheitspädagogik
Kita	Kindertageseinrichtung
LfBi	Leibniz-Institut für Bildungsverläufe
MA	Master
MLU	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
N	Grundgesamtheit
n	Größe der Stichprobe
NEPS	Nationales Bildungspanel
NG	Nachwuchsgruppe
NRW	Nordrhein-Westfalen
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
p. a.	per annum
pairfam	Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics
PdFK	Pädagogik der frühen Kindheit [DGfE-Kommission]
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
SOFIS	Sozialwissenschaftliches Forschungsinformationssystem
SSCI	Social Science Citation Index
TU	Technische Universität
U3	unter drei Jahren
Ü6	über sechs Jahre
VZ	Vollzeit
VZÄ	Vollzeitäquivalent
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
WMA	wissenschaftliche Mitarbeiterin, wissenschaftlicher Mitarbeiter
WR	Wissenschaftsrat
ZfE	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
ZfP	Zeitschrift für Pädagogik
ZSE	Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation

Autorin und Autoren

Daniel Hechler

M.A. Studium der Politikwissenschaft, Philosophie und Neueren Geschichte an der Universität Leipzig. Seit 2002 studentischer und seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). E-Mail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Theresa Hykel

M.A. Master-Studium der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB). Dann u.a. Netzwerkkoordinatorin beim Nachbarschaftsheim Schöneberg in Berlin, Projektmitarbeiterin des Präsidiums der KHSB sowie in einer Erziehungs- und Familienberatungsstelle. Seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin am HoF. E-Mail: theresa.hykel@hof.uni-halle.de

Peer Pasternack

Prof. Dr. Studium der Politikwissenschaft. Seit 2004 Forschungsdirektor bzw. Direktor des HoF. Lehrveranstaltungen am Institut für Soziologie der MLU. Seit 2005 u. a. Analysen der Akademisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte. E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Seit 17 Jahren werden an deutschen Hochschulen Studiengänge zur Kindheitspädagogik angeboten. Hat sich die Kindheitspädagogik damit als wissenschaftliche Disziplin etabliert? Und setzen sich in diesem Bereich wissenschaftsorientierte Karrierepfade bis hin zur fachspezifischen Professur durch? Diesen Fragen geht die Studie nach und erfasst unter anderem erstmals die Größe der Forschungscommunity.

Die Studie zeigt die Kindheitspädagogik als eine Disziplin im Werden – und skizziert den Handlungsbedarf, der nötig ist, um die Kindheitspädagogik als Disziplin zu stabilisieren, ebenso wie offene (Forschungs-)Fragen.