

# Forschungsadaptionen

## Differenzierungstheoretisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die Frühpädagogik zwischen Wissenschaft und Reflexion der Erziehung

---

Annett Maiwald

### **1. Einleitung: Positionierungen im Kontext zweier Funktionssysteme**

Der folgende Beitrag nimmt die Stellung der Frühpädagogik zwischen Wissenschaft und Kindertagesbetreuung in den Blick – d.h., er führt zunächst die Konstruktion einer solchen Unterscheidung – Wissenschaft einerseits, Erziehung andererseits und die zu beleuchtende Position der Frühpädagogik und ihre Aktivitäten – in das Thema ein und fragt dann von dort aus nach Interdependenzen und möglichen Wirkungen. Die hierzu angestellten Überlegungen erfolgen aus der Perspektive der Soziologie im Rahmen eines gesellschaftstheoretischen Ansatzes, der davon ausgeht, dass die moderne Gesellschaft über das Strukturprinzip der funktionalen Differenzierung charakterisiert werden kann: Entscheidend für die Analyse ist der historische Sachverhalt der Ausdifferenzierung eigenständiger Funktionssysteme (Luhmann 2017: 770–863, 1998: 707–805), die in der und für die Gesellschaft jeweils eine »spezifische« Funktion übernehmen und dafür »Universalzuständigkeit«<sup>1</sup> erhalten (ebd.: 709), wie z.B. Politik, Recht, Wirtschaft, Wissenschaft, Erziehung. Zwar lassen sich diese Systeme nicht trennscharf voneinander unterscheiden, aber für sie selbst, so eine weitere Prämissen, gelten Eigenrationalität und Eigenthematik.<sup>2</sup> Während sich sozialwissenschaftliche Schichtungs- und Ungleichheitsmodelle zur Beschreibung von Gesellschaft eher auf die Sozialdimension konzentrieren, so ist das hier herangezogene differenzierungstheoretische Konzept primär an den *sachlichen Differenzen* zwischen den Funktionssystemen interessiert (vgl. Nassehi 2004: 110f.).

Mit diesem Ansatz ist hinsichtlich der Frühpädagogik eine erste basale Unterscheidung getroffen: Dass für wissenschaftliche Forschung und für (Kleinkind-)Erziehung

---

1 Hervorhebungen im Original (wenn nicht gesondert angemerkt).

2 Die Aussage, dass es Systeme ›gibt‹, ist keinesfalls ontologisch zu verstehen, sondern markiert eine grundlegende gesellschaftstheoretische Entscheidung für den System-Begriff, ohne eine substantielle Realität von Systemen zu unterstellen.

»verschiedene Sozialsysteme« ausdifferenziert worden sind (Luhmann/Schorr 1988: 8), die darin ihr funktionales Primat haben, wobei die jeweilige Funktion aber »gesamtgesellschaftlich nicht institutionalisiert und nicht durchgesetzt werden« kann (Luhmann 1980: 28). Die Geschehnisse in den unterschiedlichen funktionalen Kontexten laufen in der Gesellschaft gleichzeitig ab und können sich nicht gegenseitig steuern. Jedoch nehmen die Systeme ihre Eigensicht quasi für das Ganze der Gesellschaft.

Aus den hier nur grob skizzierten Parametern<sup>3</sup> ergibt sich für die Frühpädagogik eine Konstellation, die in den Gegenstandsbereich grundsätzliche Differenzen einzieht. Es ist also nicht umstandslos von einem, wie auch immer sich konstituierenden, frühpädagogischen Feld auszugehen, das von der Wissenschaft und den Hochschulen bis zu den Kitas reicht inkl. politischer und sozialadministrativer Stellen. Diese gesellschaftlichen Bereiche sind zwar mit der Kindertagesbetreuung befasst – aber je auf ihre funktional spezifizierte Weise. Es kann daher nicht aus dem Bezug auf ein gemeinsames Großthema die Vorstellung ergehen, dass damit auch die differierenden Funktionslogiken und Orientierungen geeint würden (denn nur das Erziehungssystem erzieht, nur die Wissenschaft forscht und nur die Politik trifft politische Entscheidungen).

Nun trüge das Bild der modernen Gesellschaft sehr eindimensionale Züge, würde man sie lediglich als Menge von autonomen Funktionssystemen beschreiben, die rücksichtslos ihren eigenen »Reproduktionszwängen« folgen (Luhmann 1998: 776). Unter den Bedingungen funktionaler Differenzierung werden neue Formen der gesellschaftlichen Integration als strukturelle Kopplungsmechanismen begriffen (vgl. ebd.: 776–788), um Intersystembeziehungen, hier: diejenigen zwischen Wissenschaft und Kleinkinderziehung, präziser zu beschreiben. Wenn in Anbetracht der anhaltenden Debatten um die Stellung der Wissenschaft in der Gesellschaft (Luhmann 1990) mit dem gewählten Modell ausgeschlossen ist, dass (langfristig) *eine* spezifische Funktion faktisch alle anderen Bereiche dominiert und in ihren Logiken »umpolt«, so bestehen die Folgen fortschreitender Spezifizierung nurmehr darin, wird konstatiert, dass mit zunehmender Unabhängigkeit der gesellschaftlichen Teilsysteme auch ihre wechselseitige Abhängigkeit steigt – dass also die Funktionssysteme »*für*einander neue Probleme stellen und neue Möglichkeiten definieren« (Luhmann 2005: 200, Herv. AM).<sup>4</sup>

Mithin geht es im ersten Abschnitt des Beitrags um die Frage, wie bezüglich der beiden divergenten Bereiche die avisierte Zwischenstellung der Frühpädagogik theoretisch gefasst und konkretisiert werden kann. Dazu wird der Begriff der »Reflexionstheorien« der Funktionssysteme eingeführt (Luhmann 1998: 958), der auf die Konstellation der Frühpädagogik bezogen wird und in eine zweite zentrale Unterscheidung mündet: die von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, was entscheidend für die weitere Argumentation sein wird (Kap. 2). Ist jene Differenz eröffnet, so werden zunächst Aussagen zur sozialstrukturellen Verortung (in Rollen, Organisationen) dieser spezifischen

---

3 Im begrenzten Rahmen kann auch keine Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Debatte zu systemtheoretischen Thesen erfolgen; der Beitrag thematisiert die Frühpädagogik jedoch auf einer Problemlinie, die in jener Literatur so nicht verfolgt wird.

4 Mit dem Begriff der *Verwissenschaftlichung* werden daher jene interdependenten, von Fall zu Fall erst zu bestimmenden Verhältnisse zu den außerwissenschaftlichen Bereichen nur ungenau erfasst.

frühpädagogischen Reflexionsinstanz notwendig (Kap. 3). Dies verlangt im Anschluss nach einer Diskussionslinie, die sachliche Fragen behandelt. Hinsichtlich der o.g. strukturellen Kopplung von Systemen liegt es nahe, allgemein an *Wissen* zu denken (vgl. Luhmann 1990: 163ff.). Im konkreten Fall wird entlang der getroffenen Unterscheidungen von einer zweifach gelagerten frühpädagogischen Wissensproduktion ausgegangen, die nicht nur genuine erziehungswissenschaftliche Forschung auf wissenschaftstheoretischer Grundlage bedeutet, sondern auch unter der besonderen Anforderung steht, die Kindertagesbetreuung mit Situationsdeutungen und Handlungsanleitungen zu versorgen.

Im zweiten Abschnitt wird daher in einem wissenssoziologischen Zugriff nach der Bedeutung von wissenschaftsbezogenen Orientierungen für die Operationen, Entscheidungen und Reflexionen im Bereich der Kita-Erziehung gefragt: welche Inhalte dort generiert und wodurch die aktuellen Vorstellungen von Kleinkinderziehung bestimmt werden, die in der soziologischen Beobachtung auffallen.<sup>5</sup> Hierbei werden theoretische Überlegungen einbezogen, dass sozialstrukturelle Umbauten in der Gesellschaft mit Veränderungen in ihren Wissensbeständen, Begriffsvorräten, Themenkonjunkturen und -traditionen, Diskursen usw. verbunden sind (Luhmann 1980; Stichweh 2006).

Für den Beitrag evoziert dies Fragen nach der gültigen Semantik von Kind und Kindergarten und den dominanten Einflüssen darauf: So lassen sich etwa Umstellungen im Themenfokus und in den Leitformeln der Kita-Erziehung beobachten, die auf system-externe Einflüsse wissenschaftlicher Provenienz zurückzuführen sind. Sie bringen Phänomene bestimmter ›Adaptionen‹ von Forschung hervor, die das Kindbild, die Deutung kindlichen Verhaltens und die Gestaltung der Kita-Pädagogik dem Wissenschaftsbetrieb und der Rolle von Forschenden entlehen (Kap. 4). Problematisiert wird im Weiteren, dass die Aufgabe der Frühpädagogik, Handlungsorientierungen zu geben, auf bestimmte Weise, wenn es um Logik und Praxis der Erziehung geht, mit Wissenschaft und ihren Methoden konfundierte ist (Kap. 5).

Der Beitrag versucht soziologisch zu zeigen, darauf wird im Ausblick rekuriert, dass aus der Doppelrolle der Frühpädagogik heraus ein Reflexionsproblem perenniert: Die Einflüsse der Wissenschaft auf die Kindertagesbetreuung unterersetzen diese nicht nur legitim mit neuesten Forschungserkenntnissen, sondern führen auch dazu, dass Konzepte der Kleinkinderziehung selbst, v.a. unter dem Signum früher Bildung, in verschiedenen adaptiven Formen als Forschung respezifiziert werden, was bereits Wirkungen in praxi zeitigt. In der Absicht des Bandes, Formulierungen frühpädagogischer (Selbst-)Kritik zu versammeln, versteht sich der vorliegende Beitrag als offenes Angebot für Reflexionsanstöße. Die Frühpädagogik kann die Befunde aus der Beobachtungsperspektive der Soziologie vielleicht für ihre besonderen Reflexionsanstrengungen zur Kleinkinderziehung nutzen.

---

5 Die Wissenssoziologie steht in einer heterogenen Theorietradition verschiedener Schulen, die mit Namen wie Mannheim, Schütz und Berger/Luckmann oder auch Elias verbunden sind, um nur einige zu nennen. Der Beitrag arbeitet v.a. mit dem Begriff des Wissens und der Semantik im Kontext des gewählten funktionalen Differenzierungsansatzes (Parsons/Platt; Luhmann; Stichweh).

## 2. Frühpädagogik als Reflexionstheorie der Kleinkinderziehung

Wissenschafts- und Erziehungssystem unterscheiden sich klar in ihren *Funktionen*: Die Gewinnung neuen Wissens unter dem Gesichtspunkt wahr/unwahr vermittels erkenntnistheoretischer und methodischer Instrumente – und die Erziehung, die auf die »Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation« gerichtet ist (Luhmann 1991: 19), forciert durch die Festlegung universeller Ziele und durch die Organisation dafür spezialisierter Interaktionssysteme. Das bedeutet auch, dass die systemischen »Orientierungsstrukturen divergieren« (Luhmann 1981: 322), ihre Handlungsintentionen und Interessen nicht miteinander in Deckung zu bringen und ihre Perspektiven immer systemrelativ sind.

Bestehen die *Leistungen* des Erziehungssystems für andere gesellschaftliche Bereiche in der »Produktion von Fähigkeiten, Ansprüchen und Zertifikaten« (Luhmann 2017: 805), so ist die Leistung der Wissenschaft das, was sie anderen Bereichen als Wissen erfolgreich zu übermitteln vermag. Sie kommt erst zustande, »wenn Output zum Input gemacht und dann weiterverarbeitet wird« (Luhmann 1981: 324). Die Produktion von anwendbarem Wissen ist daher nicht mit der Wahrheit von Forschungserkenntnissen als solche schon erbracht, sondern unterliegt zusätzlichen Bedingungen der Anwendbarkeit, die stark differieren und von der Eigenlogik des Anwendungssystems abhängen.

Wie sollte es davon ausgehend möglich sein, als Wissenschaft für Erziehung auftreten zu können? Es bietet sich hier ein weiterer Theorievorschlag an: zwischen Erziehungswissenschaft und Frühpädagogik zu unterscheiden. Worauf beruht diese Unterscheidung strukturell und was kann sie bedeuten für epistemische, semantische Dimensionen?

Als Bezugspunkt fungiert die These, dass ein Funktionssystem im Zuge seiner Ausdifferenzierung aufkommende Sinnprobleme bewältigen muss: Es muss seine autonome Rolle in der Gesellschaft thematisieren, die Möglichkeiten seiner spezifischen Operationen, das professionelle Engagement des Berufspersonals. Insgesamt sind diese Bemühungen als »Selbstbeschreibung« zu begreifen (Luhmann 2002: 168ff.) und können als Beziehung eines Systems zu sich selbst, als »Selbst-Thematisierung« oder »Reflexion« gekennzeichnet werden (Luhmann 1981: 323). Die Selbstbeschreibungen nehmen dabei komplexe »Theorieform« an, sie sind problemorientiert und begrifflich ausgearbeitet, stützen sich dabei aber auf die systemeigenen Unterscheidungen. »Reflexionstheorien« (Luhmann 1998: 958–983) sind nicht nur systematisierende Erfahrungssammlungen, sondern schließen Zukunftsperspektiven ein und erläutern Problemlösungskapazitäten. In allen wichtigen Funktionssystemen entstehen im Differenzierungsprozess solche Theorien mit für sie tauglichen Leitbegriffen, z.B. politische Theorie, Rechtstheorie, Wissenschaftstheorie – oder die Pädagogik(en) der Bildung im Erziehungssystem.

Reflexionstheorien schließen eng an die Funktion des Systems an und sind durch ein Verhältnis der »Loyalität« (ebd.: 965) daran gebunden. Es kennzeichnet sie eine positive Selbsteinschätzung, eine normative Emphase, die keine Indifferenz zulässt. Reflexionstheorien sind »affirmative Theorien« (Kieserling 2004: 58). Sie können das System nicht radikal bezweifeln und sie dürfen es auch nicht offen desavouieren (vgl. Luhmann 2002: 168f.). Pädagogische Selbstbeschreibungen orientieren sich typisch an inspirierenden »hohen Ideen« (ebd.: 169). Es geht um Sinn und Notwendigkeit der Erziehung, um

die Verantwortung für nachkommende Generationen und um den individuellen und gesellschaftlichen Nutzen.

Ist die *Frühpädagogik als Reflexionstheorie des Kleinkinderziehungssystems* bestimmt, so kann sie jedoch nicht als purifizierte Systemreflexion begriffen und erwartet werden, dass sie allen wissenschaftlichen Wissens entkleidet sein müsse, um funktionssystem-adäquat zu sein. Hinsichtlich dynamisierter Intersystembeziehungen wird vermutet, dass gerade im Bereich von Reflexionsprozessen »sehr hohe Interdependenzen« zwischen Wissenschaft und Erziehung vorliegen (Luhmann/Schorr 1988: 8). Es ist anzunehmen, dass die Kindertagesbetreuung angesichts ihrer enormen Expansion und der stark gestiegenen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für frühe Bildung auf »Reflexionsleistungen angewiesen« und speziell in dieser Hinsicht »wissenschaftsempfindlich« ist (ebd.) – wohlgemerkt: *empfindlich*.

### 3. Sozialstrukturelle Verortung: Rollen und Akteure der Reflexionstheorien

Notwendig wird es, dieser Unterscheidung die Frage nach der sozialstrukturellen Verankerung der Reflexionstheorieproduktion, ihrer sozialen Repräsentation in Organisationen, Rollen, Akteursgruppen folgen zu lassen. Die Reflexion der Funktionssysteme ist nicht ohne eine Basis in sozialen Rollen möglich. Eingeführt wurde dafür der Begriff des »pädagogischen Establishments«<sup>6</sup> (ebd.: 343). Er soll Rollen und Rollensysteme bezeichnen, die der Kleinkinderziehung zugerechnet werden, die aber nicht direkt, sondern nur indirekt mit den Erziehungsoperationen auf der Ebene der Interaktion im Kindergarten befasst sind. Für die Schule wurden hier vorwiegend Rollen in der Lehramtsausbildung genannt, denen Sprecherfunktion für spezifisch pädagogische Interessen zu kommen; ferner die unterrichtsbezogene Forschung an Hochschulen/Instituten; die Bereiche kommunaler und staatlicher Verwaltungen; Vertreter:innen in politischen Parteien oder kirchlichen Organisationen und nicht zuletzt die Berufsverbände und Gewerkschaften. Diesem heterogenen Rollensystem wird gleichwohl »Gesamtwirkung« zugeschrieben (ebd.). Es gewinnt eine stete Eigendynamik und gleichzeitig nehmen als Konsequenz seiner Größenzunahme auch die Verständigungsschwierigkeiten und Diskrepanzen innerhalb des Rollensystems zu.

Die Anwendung der Establishment-Struktur auf die Kleinkinderziehung ist in wissenschaftliche, administrative, politische Funktionskontakte verzahnt. Demnach müssten hier Rollensegmente aus Wissenschaft, Politik, Jugendamtsverwaltung, Ausbildungssystem, subsidiärer Trägerlandschaft über die sachthematische Identifikation mit der Kita-Erziehung geeint werden; es wird also davon ausgegangen, dass systembereichsübergreifend die funktionale Spezifizierung *mitvollzogen* wird. An dieser Stelle kann das theoretische Modell jener Rollensystemebene inkl. möglicher Inkonsistenzen nicht diskutiert werden. Es liegt nahe, von einem Geflecht struktureller Kopplungen auszugehen, die die Kindertagesbetreuung jeweils mit ihren auf systemspezifische Interessen zugeschnittenen sachthematischen Problemausschnitten koppeln (durch

6 Mit Nachdruck sei betont, dass der Begriff in diesem theoretischen Ansatz und im Beitrag keinerlei negative Konnotation hat.

Zahlungen, Betriebserlaubnisse, Tarifverträge, sozialpolitische Verordnungen, Gesetzesekte usw.). Wie in der Konstitution des Establishments aber die politischen Regierungs- und Steuerungsbestrebungen, die Ausbildungsziele und Forschungsabsichten, die bürokratischen Verfahrensprämissen, die Personal- und Betreuungsprioritäten der Träger usw. unter die unbedingte Affirmation der *pädagogischen Sache* der Erziehung zu subsumieren sind – wie sie also auf die Linie der Reflexion zu bringen sind, muss hier offen bleiben.

Der Beitrag konzentriert sich auf die Aussage, *dass* die Reflexion des Erziehungssystems »im Establishment zu leisten« ist (ebd.: 347) und fragt nach dessen Orientierungen und Aktivitäten. Funktionale Differenzierung macht eine Gesellschaft so komplex, dass auch die Wissensgrundlagen ausdifferenziert werden in allgemeingültige Werte und in funktionsspezifische Verhaltensprogramme und Rollen, an denen erst Bedingungen für richtiges Verhalten abgelesen werden können (vgl. ebd.: 344). Ein Establishment entsteht, so die These, »sobald die Komplexität und Änderbarkeit der Erwartungsstrukturen« eines Systems »auf der Programm- und auf der Rollenebene Kontrollprobleme« aufwerfen (ebd.). Die Ausdifferenzierung eines Rollenbereichs *ohne* unmittelbare operative Verantwortung für den Output des Systems wirkt kontingenzsteigernd für alle, die in diesem Bereich tätig sind (vgl. ebd.: 346). Aber es kommt gerade in diesen hochgesetzten Reflexionsprozessen zur Auseinanderziehung der Ebenen, wenn diese Gruppe ihre Interessen mit den höchsten Werten »identifiziert« (ebd.: 344). Getragen wird das Establishment vor allem durch eine Unruhe und Betriebsamkeit gegenüber *Problemen* und *Themen* der Erziehung und durch eine permanente Änderungsbereitschaft, was es vom Erziehungspersonal, welches das interaktive Kerngeschäft ausübt, distanziert.

Von der Entstehung dieses Establishments wird nun auch die »Entwicklung des semantischen Apparats« der Pädagogik abhängig (ebd.: 345) – die von ihm aus verbreitete »Terminologie« (ebd.: 346), die also durch dessen systeminternen System-/Umwelt-Perspektiven mitbestimmt wird. Mehr noch: In der Semantik, so wird konstatiert, reflektiert das Establishment auch die »eigene Permanenz« und unverzichtbare Arbeitsbereitschaft. Vermutet wird, dass die Zentralität von Reflexionsarbeit projektive Verschiebungen evoziert und die *Benennung der Probleme* »sich auch nach [dieser] Arbeit richten« (ebd.: 345), was nicht ohne Folgen bleiben kann für die Beschreibung und Reflexion der eigentlichen Erziehungsoperationen. Charakteristisch sei für dieses Rollensystem, dass es Erfolge in der *Änderung der Strukturen* des Erziehungssystems sucht (durch Reformen, Einführung von Innovationen) und nicht als Erfolge in der Erziehung selbst. So werden die im Kita-Alltag immer schon vorausgesetzten Strukturen unter der gleichsam absolut gesetzten Änderungsorientierung als »kontingent« angesehen, ja wie »Entscheidungen behandelt« und versucht zu revidieren (ebd.: 346). Mit dem pädagogischen Establishment entsteht eine neue »superstructure ... with new interests in the process of change itself« (Lortie 1975: 216).

Ungeachtet dessen erfordern Reflexionsprozesse besondere epistemische und semantische Ressourcen und auch besondere Spezialist:innen. Es liegt nahe, die Hauptakteure hierfür im Wissenschafts- und Hochschulbereich zu suchen. Wenn im Schul-Establishment die Rollensegmente für die Lehramtsausbildung im Verbund mit Unterrichtsforschung vorangestellt wurden, so gilt im vorliegenden Fall die Besonderheit, dass der Erzieherinnenberuf als einziger pädagogischer Kernberuf *nicht* akademisiert

wurde. Bis heute findet die Ausbildung des überwältigenden Anteils am Kita-Personal an sozialpädagogischen Fachschulen statt. Wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung in der Pädagogik der frühen Kindheit war an den Universitäten jahrzehntelang ein kleines Fachgebiet ohne eigenständigen Abschluss innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge. Die Hochschulexpansion hat vor nunmehr 20 Jahren zur Etablierung früh-/kindheitspädagogischer Studiengänge, überwiegend auf BA-Ebene und an Fachhochschulen, geführt. Die Frühpädagogik ist damit heute als wissenschaftliches Fach ein hochschulinstitutionell übergreifender Forschungsbereich und ein akademisches Ausbildungssegment, das zusammen mit Sozial- und Heilpädagogik sowie Erziehungswissenschaft aber nur rd. 5,7 % der Beschäftigten in den Kindertageseinrichtungen stellt (Destatis 2023). Die Probleme, die sich angesichts dieser gravierenden Disparitäten in Bezug auf pädagogische Sprecherfunktionen, Berufsinteressen usw. ergeben, können hier nicht diskutiert werden (siehe zur Professionsproblematik Maiwald 2024a, b).

Es wird aber davon ausgegangen, dass die fröhlpädagogischen Hochschulakteure die entscheidende Rolle bei der Reflexion der Kleinkinderziehung spielen, also Wissensproduktion bzw. Erzeugung einer fröhlpädagogischen Semantik von ihnen geleistet wird. In sozialen Systemen hat Reflexion »nur als Kommunikation Realität« (Luhmann/Schorr 1988: 357). Daher muss die Reflexion *Thema* werden, um als Wissen in Situationen aktualisierbar zu sein, und sie muss für das ›Gedächtnis‹ des Systems fixiert werden. Diese Themen finden ihren Niederschlag in fröhlpädagogischen Theorien, Bildungsprogrammatiken, Kita-Konzepten, Curricula und ebenso in sozial sich verstetigenden Erwartungen und Entscheidungsprämissen für das Rollenverhalten im Kindergarten.

Auf Basis der angestellten Überlegungen soll nun gezeigt werden, was aus einer solchermaßen theoretisch justierten soziologischen Perspektive an den fröhlpädagogischen Themen resp. ihren thematischen Selektionen auffällt. Die Beobachtungen schärfen sich an der Annahme, »dass bei einem Regime funktionaler Differenzierung des Gesellschaftssystems Erziehung nie Wissenschaft *sein kann* und daher auch die eigene Reflexion nicht *als Wissenschaft* betreiben kann« (ebd.: 378).

#### **4. Fröhlpädagogische Reflexionsphänomene: Wissenschaftsadaptionen des Kindergartens**

Wenn die Fröhlpädagogik als Funktionssystembetreuungswissenschaft für die Leitsemantik der Bildung in der frühen Kindheit verantwortlich sein will, so wird für die soziologische Diskussion dabei von einer Akteursgruppe ausgegangen, die mit den Grundoperationen des Systems nicht (mehr) befasst ist und nahezu ausschließlich im Hochschulsystem und in der Wissenschaft ihre Arbeitsgrundlage hat. Und es wird gefragt, inwiefern die Ansprüche an Reflexionsleistungen, die dem Kleinkinderziehungssystem »eingepasst werden« müssen (Luhmann 2002: 169), erfüllt werden können – oder ob nicht die Fröhlpädagogik eine Erziehungsreflexion betreibt und eine Semantik entwirft, die aus ihrer Provenienz *als Wissenschaft* ihre Orientierungen und Prämissen für Erziehung bezieht und von dort her ihre thematischen Auswahlentscheidungen trifft. Es wird also die sozialstrukturelle Verortung der Systemreflexion in Blick genommen.

men, um zu versuchen, Bezüge zur Ausfüllung der frühpädagogischen Semantik und Programmatik herzustellen.

Wenn die Frage der *sachlichen* Besonderheit des Erziehens das Hauptthema für Reflexion liefert, so wird damit ein »umfassender Welthorizont aktualisiert« (Luhmann 2017: 559), der seinen Sinn aus der unikalen Lage des Erziehungssystems heraus erhält und sinnvoll und tragfähig für die Erziehenden in ihrer Tätigkeit ist (sein muss). Die Pädagogik hat in Bezug auf Selbst- und Weltverhältnisse eine eindrucksvolle Traditionsgeschichte in der Behandlung des Gedankens der Bildung des Kindes hinterlegt, und auch die Frühpädagogik machte ihren take off mit »Bildung von Anfang an« (BMBF 2007). Für alle pädagogischen Bereiche und Ebenen im System war die Bildungsformel immer von hohem generalisierendem Identifikationspotential, wenngleich aus ihr selbst nicht die Beschaffenheit der Interaktionssysteme für Erziehung oder gar eine Erfolg versprechende ›Technologie‹ abgeleitet werden können. Die Kindertagesbetreuung hat nach der Bildungsformel auch zum Zwecke der Restitution, der ihr gesellschaftlich lange versagten, beruflichen Anerkennung gegriffen.

Jenseits einer bildungstheoretischen Diskussion kann gleichwohl festgehalten werden, dass Umstellungen in der Leitformel des Erziehungssystems registriert wurden, wonach die Pädagogik seit längerem dabei sei, in ihrer Kontingenzformel von »Bildung« auf »Lernfähigkeit« umzustellen und es auch in der frühpädagogischen Debatte längst um Kompetenzen und das Lernen des Lernens in der Kita geht (ebd.; vgl. zur Schule Luhmann/Schorr 1988: 84ff.). Aber auch wenn die Stoffe der Bildung zur Disposition stehen (es gibt zu viele) und über einen Kanon kein Konsens mehr besteht, so müssen die pädagogischen Prozesse unabdingbar gestaltet, mit etwas gefüllt werden, Formen erhalten.

Aus soziologischer Perspektive fallen zu den Konkretionen von Bildung und Lernen im Kindergarten bestimmte *szientifisch-adaptive* Phänomene auf: Dass in der Frühpädagogik seit geraumer Zeit die *Wissenschaft* gewissermaßen als Welthorizont der Kleinkinderziehung eingeführt wird und dass für die Konkretisierung der Lernleitformel nun *Forschung* zentral gestellt wird – soziologisch genauer: dass Erziehung *als* Forschung respezifiziert wird. Wenn grundsätzlich mit der Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems die »zu groß geratene« Idee von Erziehung respezifiziert werden muss, so läuft diese Respezifikation über »Organisation« und »Profession« (Luhmann 2002: 142–167), die dann zur Herausbildung von – die Erziehung operativ erst vollziehenden – pädagogischen Interaktionssystemen führt. Mit ›Forschungsadaption‹ ist daraufhin gemeint, dass unter der internen Dynamik und Geschichte des Systems im Hinblick auf seine Erfolgs- und Selektionsproblematik notwendige Spielräume bleiben, um weiter zu spezifizieren (durch Reformen, Innovationen usw.).

Eine bestimmte Semantik von Forschung wird in mehrdimensionaler Hinsicht als neue höherstufig generalisierte Sinnreferenz für die Thematisierungen von Kind-Entwicklung–Kleinkinderziehung–Kindergarten–Erzieher:in-/Kindrollen ausgearbeitet und diese werden daraufhin thematisch angepasst. So finden sich Forschungsadaptionen<sup>7</sup> der Aktivitätsformen und psychischen Dimensionen des Kindes und seinem

7 Dies ist gewiss noch kein sehr glücklicher Begriff (auch das ›szientifisch-adaptiv‹ nicht), sie werden aber im Beitrag zunächst hilfsweise zur Bezeichnung dieser Vorgänge verwendet.

Wesen, Adaptionen der erzieherischen Interaktionsformen, der Berufsrolle der Erzieherin inkl. neu entwickelter Ausbildungsformate, umgreifende Reorganisationen der pädagogischen und räumlichen Settings, Forschungsadaptionen von Materialien, Möbeln.

Eine sich auf das *Bild* von Forschung beziehende *Metaphorik* hat ihren Ursprung in entwicklungspsychologischen empirisch-experimentellen Untersuchungen (z.B. Dornes 1993; Gopnik/Meltzoff/Kuhl 2000), die dabei *Analogien* zwischen Wissenschaftler:innen und Säuglingen/Kleinkindern herstellten, um die erstaunlichen kognitiven Leistungen in dieser Altersphase hervorzuheben. Sicherlich wird die Faszination angesichts der Kinder und der Wunsch nach wissenschaftlicher Resonanz auch zu solchen Aussagen wie »gewaltigster Lernapparat im Universum« oder »Forschergeist in Windeln« (ebd.: 17) geführt haben. Die Studien wollten mit ihren Erkenntnissen das Forschungsfeld der frühen Kindheit theoretisch und methodologisch neu ausrichten. Sie hatten entscheidenden Einfluss auf die Entstehung des Leitbildes vom kompetenten Kind und eine kindheitstheoretische Neuformatierung; vor allem motivierte die kognitions- und lernpsychologische Forschung dann die Ausweitung der empirischen Bildungsforschung auf den Elementarbereich.

Die Metapher vom »Kind als Wissenschaftler« (Drieschner 2007) wurde in der Folge zum Bild vom »Kind als *kleinem Forscher*« abgewandelt (z.B. Laewen/Andres 2002; Elschenbroich 2005). Dieses wurde dann, von der Funktion strenger wissenschaftlicher Erkenntnis befreit, gesellschaftsweit aufgegriffen – vom Erziehungssystem über Politik und Wirtschaft bis zu den Familien. Der angelsächsischen Entwicklungspsychologie war es um die Dignität des Forschungsgegenstandes »Kleinkind«, um den wissenschaftlichen Nachweis der Komplexität und zugleich auch um die soziale Anerkennung der Hochwertigkeit seiner psychischen und hirnphysiologischen Prozesse gegangen. Es lässt sich nun beobachten, dass sich innerhalb der *Frühpädagogik* aus dieser Wissenschaftsthematik psychologischer Provenienz und der dadurch motivierten Forschungsmetaphorik wiederum Reflexionsthemen und eine Semantik herausentwickelten und verselbständigt, mit der die Kleinkinderziehung gewissermaßen als Ganzes – Kind, Erziehungsziele und -stoffe, Kindergartenorganisation und Interaktionssystem, Erziehungsberuf und Professionalität – neu gefasst werden sollte (vermutlich mit dem mittransportierten latenten Unterfutter, dass dieses Ansinnen damit auch wissenschaftlich begründet sei).

Diese Umstellung ist offensichtlich bereits an der quasi verfestigten Terminologie in der frühpädagogischen Literatur abzulesen: die Verwendung der Begriffe und Wortstämme »Forschung-/Forscher-/forschen« zur Kennzeichnung frühpädagogischer Gegenstände und Themen (der Sache an sich?) ist Legion und hält seit ihrer Einführung unvermindert an.<sup>8</sup> Die Frühpädagogik benutzt diese Terminologie durchaus auch

8 Nur GVK-Suche nach »Forsch\* Kind\*« mit der zusätzlichen Eingrenzung auf Titelstichwort, alle Nennungen stammen aus Publikationen von 2010–2024, wobei die Begriffe sich permanent wiederholen: »Kleine Forscherinnen und Forscher, Forschersein, Forschergeist, Forscherdrang, Forscherdialekte, mit Kindern forschen, Kind als eifriger Forscher, geborene Forscher, junge Kinder als Forscher, Weltentdecker, erforsche deine Welt, als Forscher unterwegs, Forschen lernen für Kinder« (für Belegzwecke im begrenzten Rahmen des Beitrags muss dieser kurorische Blick ausreichen).

als Teil eines wissenschaftskategorialen Apparates in der Forschung zum Kind und ganz entscheidend für zentrale Setzungen in ausbildungswissenschaftlicher Hinsicht. Wenn von frühpädagogischer Literatur gesprochen wird, so sind hierbei die Übergänge zwischen Wissenschaftsbezug und Kleinkinderziehungssystem fließend; es handelt sich einerseits um theoretisch-empirische Studien und wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten, des Weiteren um frühpädagogische Programmatiken und Konzepte und dann um eine Flut an Literatur für das Berufsfeld selbst.<sup>9</sup> Nur ein Teil dieser Arbeiten wird mithin im theoretisch und methodisch kontrollierten Zirkel wissenschaftlicher Forschung verbleiben.

Vor allem aber sagt das ähnliche Vokabular noch nichts über dessen Bedeutung in wechselnden Handlungskontexten aus und was es strukturell repräsentiert. Gleichwohl scheinen Wissenschaft *und* Erziehung ihren Gegenstand über ähnliche Sinnreferenzen zu identifizieren – und es kann gefragt werden, aus welcher sozialstrukturellen Quelle und mit welcher Orientierungsstruktur sich diese Respezifikation von Kleinkinderziehung speist. Was kann beobachtet werden, zu welchen Umbauten es im Erziehungssystem selbst kommt und was dies für Erziehung bedeutet?

Mit der Metapher ›kleine Forscher‹ wurde nicht nur das kindliche Bildungssubjekt als forschend konnotiert, sondern es konnte auch die theoretische Welt der wissenschaftlichen Gegenstände verlassen und zur Welt als Ganzes hin geöffnet werden. Die Synonymisierung von forschen – entdecken (im Englischen *research/discover – explore*) ermöglicht geradezu unbegrenzte Assoziationsmöglichkeiten zum kleinen Kind und seinem Verhalten unter Zuhilfenahme der aus der Wissenschaft importierten Deutungsangebote. Vom kleinen Forscher alias »Welt-Entdecker« geht es zur Erziehungsorganisation und damit zu den Vorstellungen von Kindergärten als »kleine Forscherlabore« und »Lernwerkstätten«, zu Kitas, die jetzt mit »Forscherräumen« und »Forscherecken« aufwarten und deren Materialien jetzt nicht mehr nur aus Spielzeug bestehen, sondern »Forschersets«, »Entdeckerkisten«, »Forscherkisten« sind. Zum Vorlesen taugt jetzt »das große Forscherbuch«, das das Kind auf eine Reise »mit 100 Forscherfragen durch die Welt« trägt. Die hiermit angesprochene Forschungsadaption der Organisation kulminiert in *dem* entscheidenden pädagogischen Setting: dem »Experiment«. Die Welt des kleinen Kindes ist eine »Forscherwelt«, seine Entwicklung ein »Forscherweg«, seine Auseinandersetzung mit der Umwelt ein dauerndes »Experimentieren« (alle Beispiele GVK-Suche, siehe FN 8).

## 5. Substitution von Erziehungs- durch Forschungsmethoden

Der Soziologie muss es auffallen, wenn die Selbstbildung (die *Selbstsozialisation*) des kleinen Kindes als Forschung vorgestellt wird. Der Soziologie muss noch mehr ins Auge fallen, wenn *Erziehung* als Forschung stilisiert wird. Denn das Pendant zum forschenden Kind ist die »forschende Haltung«, der »forschende Habitus« der Erzieherin

9 Stellvertretend seien für letztere genannt die Verlage Herder, Don Bosco, Klett Kita, Das Netz, Kita Cornelsen, Auer, Verlag an der Ruhr.

(Profession).<sup>10</sup> Auch hier treten Analogien zwischen wissenschaftlicher Forschung und Erziehungsarbeit auf den Plan. Der gravierende Unterschied zu den o.g. entwicklungspsychologischen Motiven ist, dass es jetzt nicht mehr um eine gezielt eingesetzte, sicherlich etwas hochgetriebene Metapher geht. Sondern dass es für die fröhlpädagogische Reflexionsarbeit und Programmatik als auch für die pädagogisch-praktische Arbeit selbst entscheidend wird, diese Analogie wörtlich zu nehmen – d.h., die *Art der wissenschaftlichen Kernoperationen* als Modell für die Respezifikation von Erziehungsoperationen zu nehmen und die Funktionen zu konfundieren, was im Beitrag zur Formulierung der szientifisch-adaptiven Respezifikationsphänomene bewogen hat.

Deutlich tritt dies in Curricula von Studiengängen der Früh-/Kindheitspädagogik zutage. Dort kommt es z.B. zu einer verstärkten Schulung in Methoden der qualitativen Sozialforschung (exemplarisch ASH 2010, 2019), die im Rahmen einer hochschulischen Ausbildung mit wissenschaftlichen Methoden vertraut machen und auch für die spätere Übernahme genuiner Forschungsaufgaben qualifizieren soll. Aber die Vermittlung der Forschungsmethodik avanciert dazu, nicht nur das wissenschaftliche Arbeiten einzubüben, sondern in deren Beherrschung sukzessive das Modell für Praxismethoden zu sehen, mehr noch: letztlich Erziehungsmethoden durch Forschungsmethodologie und -methodik zu substituieren (Maiwald 2019). Die in den Studienprogrammen betonte enge Theorie-Praxis-Verzahnung gerät in Gefahr einer Methodenverabsolutierung durch das Ineinanderfallen von wissenschaftlicher »Forschungspraxis« und »pädagogischer Praxis« (ASH 2010: 47) und gipfelt letztlich in der Koinzidenz von »Forschungsmethoden«, in denen jener professionelle forschende Habitus entwickelt und profiliert werden soll, und den »Praxismethoden«, worin dieser Habitus dann erfolgreich in der Kita wirksam werden soll (ebd.). Explizit wird herausgestellt, dass die Auswahl der intensiv eingebüten Sozialforschungsmethoden grundlegend durch ihre »Praxisrelevanz im Kontext der professionellen Tätigkeit« bestimmt sei (ebd.: 49): Die akademische fröhlpädagogische Qualifikation wird als *Forschungskompetenz* typisiert, womit Handlungsprobleme in der Erziehungspraxis besser erkannt und adäquater bearbeitbar sein sollen (vgl. Maiwald 2019: 98ff.).

Dass durch die fortschreitende Hochschulexpansion die Merkmale einer wissenschaftsbasierten, theoretischen Ausbildung ihre gesellschaftlichen Auswirkungen in vielen Bereichen des Beschäftigungssystems haben und die Arbeitswelt auf besondere Weise tangieren und verändern werden, ist wohl unbestreitbar. Wenn für das Wissenschaftssystem die »kognitive Rationalität« den zentralen Wert darstellt (Parsons/Platt 1973) bzw. für die wissenschaftliche Art und Weise der Sinnsetzung im Hinblick auf ein Weltverhältnis nur »kognitiv stilisierter Sinn« (Luhmann 1990) gilt, so scheinen sich die gegenwärtigen Prioritäten im Kindergarten an eben diesem Bereich zu orientieren – wahlgemerkt für die allererste Phase im Leben des kleinen Kindes, in der es plötzlich mit der nicht mehr durch die Familie vermittelten Gesellschaft konfrontiert wird.

Funktionsräume mit ihren für das Kind zum Teil hoch artifiziellem, weitgehend vorstrukturierten Experimentieranordnungen sind nunmehr Realität in Kitas, vor allen in

<sup>10</sup> Dies kann als das zentrale, mittlerweile gewissermaßen institutionalisierte Merkmal der fröhlpädagogischen Professionalisierungsdebatte gelten, so dass hier keine Quellenangabe erfolgt, da keine spezifische Auseinandersetzung mit einer Autorin/einem Autor vorgenommen werden soll.

denjenigen, die als Vorzeigeeinrichtungen für frühkindliche Bildung gelten. In diesem Sinne könnte man aber nicht nur besagte experimentale Settings als Inszenierungen kognitiver Rationalität begreifen, sondern durchaus die Umstellung auf Forschungsfragen, d.h. die dem neuen Kindbild vom Weltentdecker implizite Orientierung auf quasi theoretische Fragen, die weit von der Erfahrungswelt und den Erfahrungsmöglichkeiten kleiner Kinder entfernt sind und mit denen sie eher durch die Vorformulierungen in der Kita-Literatur konfrontiert werden, und nicht umgekehrt. Und dies, obgleich umfassende Erkenntnisse dazu vorliegen, dass kindliches Denken und kindliche Welterfassung nicht mit den Kategorien übereinstimmen, die als Merkmale des Experiments gelten (Planung, Methode, Kontrolle) und dass vor allem Kinder keine Hypothesen bilden und keine Theorien haben oder überprüfen wollen (siehe im Überblick Ansari 2013; Dollase 2014).

Auf einmal konnte selbst das In-der-Nase-bohren des Kindes, das vormals innerhalb der sittlichen Ordnung von Familie und Kindergarten einigermaßen unerwünscht war, als naturwissenschaftliche Exploration und Entdeckung physiologischer Substrate ausgegeben und neu bewertet werden – quasi intellektualisiert (kognitivisiert) werden.<sup>11</sup> Wenn nun Entscheidungen getroffen werden, die pädagogischen Kommunikationen darauf abzustellen, also dem Kind bislang unbekannte (unsichtbare) Phänomene mitzuteilen oder es über Vorgänge in seinem Inneren oder der physischen Welt aufzuklären (Forschungskommunikationen), so sind dies ebenjene Auswahlen (Parsons' constraints), die sich jetzt in andere, eher kognitive Richtungen bewegen. Wie Märchen, Liturgien, die vielgerühmte kindliche Phantasie (vielleicht gar sein Animismus usw.) dort noch systematisch hineinpassen, muss an dieser Stelle offen bleiben.<sup>12</sup> Es geht aber eine gewisse Priorisierung von Dimensionen des *Erlebens* gegenüber denen des Handelns mit den kognitiven Orientierungen einher.

Es ist zu bezweifeln, ob es tatsächlich möglich ist, kleinen Kindern, so früh einsetzend, eine kognitive (wissenschaftliche) Distanz zur Welt beizubringen und einen solchen Weltzugang vorzustrukturieren. Damit ist überhaupt nicht in Frage gestellt, dass die Kinder im Kindergarten klug und gewitzt werden sollen und dass die fröhlpädagogischen Programme, an denen einige bestimmte Züge aufgefallen sind, die entscheidendsten Bildungsabsichten formulieren. Im Hinblick auf soziale Ungleichheit könnte man dennoch fragen, ob die Inhalte jener forschungsadaptiven Kommunikationen und Settings geeignet sind, *allgemein* in den Familien angeschlussfähig zu sein, oder ob dies vielleicht nur auf bestimmte vorbereitete Milieus zutrifft.

Kleine Kinder leben heute in einer Welt der organisierten Trennung der Lebenssphären, nicht mehr in einer symbolischen Sinnwelt, in der ihnen der gesellschaftliche Zusammenhang durch anschauliche Zeichen verständlich gemacht werden könnte. Sie haben es nur noch mit bereichsspezifischen Inhalten zu tun – in ganz überwiegenden Teilen mit denjenigen des Kindergartens. Vielleicht läuft die Lebenswelt des Kindes

<sup>11</sup> Ein (unpubliziertes) Fallbeispiel aus den empirischen Forschungen der Autorin zu Akademisierungsprozessen im Bereich der Früh-/Kindheitspädagogik (siehe auch Maiwald 2024a, b).

<sup>12</sup> »We repudiate the view that *only* the cognitive conditions impose constraints and that everything else manifests self-actualization. In this respect, *all* of the essential ingredients of the human condition are on the same footing« (Parsons/Platt 1973: 89).

durch die Projektionen von Wissenschaft Gefahr, in seinen Sinnbezügen eher abstrakter und anonymer zu werden. Es gab immer Vorstellungen, dass der Kindergarten entwicklungsträchtige, anregungsreiche Ereignisse und Erfahrungen mit Ernstcharakter ermöglichen sollte, und dies wurde auch in einer Spezialisierung der Funktionen gesehen. Wenn Pädagogik es zumeist mit Simulationen zu tun hat (zu denken ist an Experimente), so bietet hingegen vielleicht die Organisationswelt des Kindergartens *als solche* noch ungenutzte Entdeckungsmöglichkeiten.

## 6. Ausblick: Reflexionsanstöße und Irritationen

Reflexionsanstrengungen sind sehr spezielle Kommunikationen und setzen eine Distanz zu den elementaren Operationen des Systems voraus. Als Theorien sind sie keine wissenschaftlichen Forschungsprogramme, aber sie müssen gewissen Ansprüchen an Durchdachtheit und Konsistenz genügen, und sie sind darin auf Kopplungen mit dem Wissenschaftssystem angewiesen. Sie müssen aber in ihren Abstraktionen dennoch an die Praxis anschließen, sie müssen verständlich sein und sie müssen akzeptiert werden, indem sie die Beschaffenheit der Praxis erfassen und deren Vorstellungen treffen (vgl. Luhmann 2002: 202f.). Indem die Frühpädagogik ihrer Aufgabe nachgeht, eine Pädagogik des Kleinkinderziehungssystems zu sein, könnte sie sich durch Entwicklungen in den Wissenschaften »irritieren und stimulieren, nicht aber determinieren« lassen (Luhmann/Schorr 1988: 364).

Die frühpädagogischen Akteure, die diese Reflexionen leisten, sind vermutlich als Hochschulpersonal einer Welt der Wissenschaft zugehörig – und sollten gleichwohl mit der Sache des Kindergartens identifiziert sein. Unter den heutigen Interdependenzverhältnissen und den steigenden Ansprüchen der Funktionssysteme nach Mitbenutzung von wissenschaftlichem Wissen muss davon ausgegangen werden, dass sie in einer Art Doppelrolle fungieren – als Vertretung von Erziehungswissenschaft *und* Pädagogik. Und es darf gehofft werden, dass dies möglich ist und dass sich die Frühpädagogik dabei selbst reflektiert. Die oben geforderte reflexive Distanz zu den Erziehungsoperationen sollte jedoch nicht die ›reine kognitive, theorieproduzierende Distanz der Wissenschaft sein. Reflexionstheorien müssen ein etwas anderes Geschäft für die Erziehung leisten – sie können zwar nicht »rasch Widerlegbares behaupten«, wohl aber »wissenschaftlich Unbefriedigendes« (Luhmann 2002: 203).

Man kann sich vor Augen halten, dass Selbstbeschreibungen nur »talk« sind (Bruns-son 2006) und dass die Erziehungsrealität durch andere Kräfte bestimmt wird. Gleichwohl haben die Themenauswahlen der Frühpädagogik zur Änderung von Entscheidungsprämissen und zu strukturellen Umbauten in den Kitas geführt (im Sinne des »decision making«, ebd.) – Prämissen für kindliches Verhalten, die die Erwartungen in den sozialen Interaktionen prägen; ganze Erwartungskomplexe für angemessenes professionelles Verhalten inkl. der Etablierung von wissenschaftlich fundierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren; Organisationsanweisungen für die Umgestaltung von Räumen und der pädagogischen Interaktionssettings. Und ihre Semantik hat bisher schon entscheidend die Kommunikationen in den Kitas geprägt. Dahingehend kann angenommen werden, dass eine strukturelle Kopplung zwischen

Wissenschaft und Kindertagesbetreuung über frühpädagogische Bildungsprogrammatiken und Konzeptionen von professioneller Kita-Arbeit erfolgt.

Ob und wenn ja, auf welche Weise die Kleinkinderziehungspraxis (»action«, ebd.) sich davon zu Lernprozessen nach Maßgabe ihrer Eigenlogik anregen lässt oder ob sie empfindlich in ihren Operationen gestört wird, weil sich frühpädagogische Ideen eher als Interventionen entpuppen, oder ob sie indifferent bleiben und ihre Handlungsautonomie zwar aufrechterhalten kann, aber in bestimmten Punkten verharrt, müssen empirische Forschungen zeigen. Aus Perspektive der Soziologie und ihrem disziplinengemäß eher sezierendem Blick fiel in einem ersten Zugriff auf, dass die Frühpädagogik in die Reflexion der Kleinkinderziehung verstärkt wissenschaftsbezogene Anteile von Orientierungsstrukturen, Interessen und Handlungsintentionen einzieht, die von denen der Erziehung divergieren bzw. die zumindest die Praxis unter erhöhte Spannung setzen. Wenn diese Beobachtungen zum Generieren neuer Reflexionsideen beitragen, wäre das im besten Sinne eines interdisziplinären Austauschs über den gemeinsamen Gegenstand der Erziehung im Kindergarten.

## Literatur

Ansari, Salman (2013): »Kind als Forscher«. Vortrag, Vision Summit Berlin, [www.salmanansari.info/2013/11/vortrag-vision-summit-in-berlin-2013/vom 01.03.2015](http://www.salmanansari.info/2013/11/vortrag-vision-summit-in-berlin-2013/vom 01.03.2015).

ASH (2010): Modulhandbuch »Bildung und Erziehung im Kindesalter«. Grundständiger Bachelorstudiengang, Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.

ASH (2019): Modulhandbuch »Bildung und Erziehung in der Kindheit«. Grundständiger Bachelorstudiengang, Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.

BMBF (Hg.) (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Brunsson, Nils (2006): The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations, Copenhagen: Business School Press.

Destatis (2023): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2023. <https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=22541-0010&bypass=true&levelindex=1&levelid=1714058611881#abreadcrumb> vom 27.10.2023.

Dollase, Rainer (2014): »Konzeptionelle Entwicklungen im Elementarbereich«. Vortrag, Universität Osnabrück, 01.07.2014. [https://www.youtube.com/watch?v=kdPssCW9\\_Us](https://www.youtube.com/watch?v=kdPssCW9_Us) vom 25.08.2015.

Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling, Frankfurt a.M.: Fischer.

Drieschner, Elmar (2007): »Zur Metapher des Kindes als Wissenschaftler«, in: Dietrich Hoffmann/Detlef Gaus/Reinhard Uhle (Hg.), Mythen und Metaphern, Slogans und Signets, Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 71–89.

Elschenbroich, Donata (2005): Weltwunder. Kinder als Naturforscher, München: Kunstmann.

Gopnik, Alison/Meltzoff, Andrew/Kuhl, Patricia (2000): Forschergeist in Windeln, Kreuzlingen: Ariston.

Kieserling, André (2004): *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 46–108.

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hg.) (2002): *Forscher, Künstler, Konstrukteure*, Neuwied: Luchterhand.

Lortie, Dan C. (1975): *School Teacher. A Sociological Study*, Chicago: The University of Chicago Press.

Luhmann, Niklas (1980): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Bd. 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1981): »Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften«, in: Ders.: *Soziologische Aufklärung* 3, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 321–334.

Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Erster/Zweiter Teilband, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2005): *Soziologische Aufklärung* 2, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, Niklas (2017): *Systemtheorie der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Maiwald, Annett (2019): »Akademisierung der Kleinkinderziehung«, in: *die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, Jg. 2019/Heft 2, S. 91–108.

Maiwald, Annett (2024a): »Educating from a distance. Early Childhood Pedagogy in Germany – Institutional pathways, cognitive values, and current effects in child day care practice«, in: Alexander Mitterle/Manfred Stock/David E. Baker (Hg.), *How Universities Transform Occupations and Work in the 21th Century*, Bingley, UK: Emerald Publishing, S. 101–130.

Maiwald, Annett (2024b): »Disziplin jenseits der Profession. Frühpädagogische Wissensproduktion an Hochschulen, aktuelle Studiengangskonstruktionen und die Nicht-Akademisierung des Erzieherinnenberufs«, in: Alexander Mitterle/Annemarie Matthes/Annett Maiwald/Christoph Schubert (Hg.), *Akademisierung – Professionalisierung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 365–419.

Nassehi, Armin (2004): »Die Theorie funktionaler Differenzierung im Horizont ihrer Kritik«, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 33, Heft 2, S. 98–118.

Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1973): *The American University*, Cambridge: Harvard University Press.

Stichweh, Rudolf (2006): »Semantik und Sozialstruktur. Zur Logik einer systemtheoretischen Unterscheidung«, in: Dirk Tänzler/Hubert Knoblauch/Hans-Georg Soeffner (Hg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*, Konstanz: UVK, S. 157–171.

