



Fallarchiv
Kindheitspädagogische
Forschung

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst, Sabine Bollig,
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann & Marc Schulz

Jahrgang 4 (2021)

Heft 1 – Schwerpunkt: Diskursanalyse

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst,
Sandra Koch, Marion Ott & Marc Schulz

Beitrag 3: Bedingungen der Möglichkeit von Bildung: Zur
Vervielfältigung von Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit

Schwerpunkt: Diskursanalyse

Herausgegeben von
Stefanie Bischoff-Pabst, Sandra Koch, Marion Ott & Marc Schulz

Inhaltsverzeichnis

1. Editorial: Grundzüge erziehungswissenschaftlicher Diskursanalysen
STEFANIE BISCHOFF-PABST, SANDRA KOCH, MARION OTT & MARC SCHULZ
2. Der Ordnung institutioneller Kindheit im bildungspolitischen Sprechen
auf die Spur kommen – Diskursanalyse als Werkzeugkiste
JULIA SEYSS-INQUART
3. Bedingungen der Möglichkeit von Bildung: Zur Vervielfältigung
von Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit
SANDRA KOCH
4. Konstruktionen vergeschlechtlichter Professionalität in Diskussionen
elementarpädagogischer Fachkräfte – eine Analyseheuristik
SUSANN FEGTER & KIM-PATRICK SABLA-DIMITROV
5. Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen
SARAH MEYER

Bedingungen der Möglichkeit von Bildung: Zur Vervielfältigung von Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit

SANDRA KOCH

Teil I: Kontextinformation: Die Studie „Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtkritische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit“

Die folgenden Überlegungen zu einem diskursanalytischen Vorgehen sowie die empirischen Materialien sind Bestandteil meiner Dissertation (Koch 2021). Ein erster Ausgangspunkt meiner Studie ist der Aspekt, dass das Nachdenken über frühe Bildung in Verbindung mit dem Motiv der Sozialfürsorge bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts mit der Gründung der ersten Kindergärten durch Friedrich Fröbel konstitutiv für die öffentliche und institutionell betreute Kindheit war (vgl. u. a. Reyer 2004; Reyer/Franke-Meyer 2008). Wenngleich in unterschiedlichen Ausprägungen, spielt seitdem und damit mit Beginn der Institutionalisierung einer Kleinkinderziehung vor allem das Bildungsmotiv eine wichtige Rolle für den frühpädagogischen Bereich. Mein konkretes Forschungsinteresse richtet sich darauf, dass der an die Institutionen der Kindertagesbetreuung gerichtete Bildungsauftrag mit dem Jahrtausendwechsel erneut eine hohe bildungspolitische und fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit erfährt (vgl. JMK/KMK 2004), die im Zusammenhang mit einem *normativen Wandel* in der *Pädagogik der frühen Kindheit* steht. Dass die öffentliche Kleinkinderziehung als „familienzentrierte Position und Realität des Kindergartens, also die Nachgeordnetheit öffentlicher Kleinkinderziehung, stets umstritten war“ (Mierendorff 2017, S. 129), wurde bereits an verschiedenen Stellen herausgearbeitet (vgl. Reyer 2004; Reyer/Franke-Meyer 2008; Scheiwe 2010; Mierendorff 2014). Angesichtes dessen schreibt sich das von Reyer (2004) formulierte Doppelmotiv von Bildungsförderung und Armutsbekämpfung zwar auch gegenwärtig fort (vgl. Honig 2015), vollzieht sich jedoch nicht ohne Konflikte auf bildungs- und disziplinpoltischer Ebene. Denn der Bildungsauftrag von Institutionen der Kindertagesbetreuung ist neben den Aufgaben der Erziehung und Betreuung zwar gesetzlich verankert,¹ aber die Umstrittenheit des Bildungsauftrags zeigt sich u. a. an einer ausstehenden (rechtlichen) Zuordnung des Kindergartens zum Bildungssystem. Auch in fachwissenschaftlicher Hinsicht ist der Bildungsbegriff bezogen auf eine Pädagogik der frühen Kindheit *umkämpft* (vgl. Neumann 2016). Umstritten ist dabei weniger, dass Institutionen der Kindertagesbetreuung mit einem Bildungsauftrag betraut sind, allerdings wird disziplinar erheblich um die Gehalte von frühkindlicher Bildung gerungen. Dabei ist die herausgehobene Stellung des Bildungsmotivs nicht nur ein normativer Ankerpunkt, sondern ihr folgt auch ein „empirischer Wandel“ (Mierendorff 2017, S. 129).

¹ So heißt es im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII): „Der Förderauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes [...]“ (ebd., § 22 (3)).

Diese Wandlungsprozesse innerhalb der Erziehungswissenschaft, respektive der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin Kindheitspädagogik, gehen unter anderem auf ein spezifisches Bildungsverständnis im Nachgang der PISA-Studien zurück, die die Relevanz und herausgehobene Stellung von Bildung betonen. Im Verhältnis der privaten und öffentlichen Erziehungs- und Bildungsverantwortung oder im Verhältnis von familialer und nicht-familialer Betreuung, Erziehung und Bildung hat Michael-Sebastian Honig die Transformation von Bildung auch als „re-framing“ (Honig 2015, S. 43) bezeichnet, „das von Wissenschaft und Forschung wie selbstverständlich (mit-)vollzogen wird“ (ebd.).

Anliegen der nun folgenden Auseinandersetzung ist es, einen reflexiven Zugang zu dieser Selbstverständlichkeit der Rede und institutionellen Verankerung vom Kindergarten als *Bildungs-Ort* zu eröffnen. Damit verfolge ich eine Problematisierung des Kompositums der Begrifflichkeiten ‚Bildung‘ und ‚Ort‘. Denn meine These ist, dass die vielgestaltige Rede von Bildung in den vergangenen Jahren gerade keine Einheitlichkeit stiftet, wie mit der Bezeichnung *der Kindergarten* als Bildungsort behauptet wird, sondern sich vielmehr genau an diesem Zusammenschluss Heterogenitäten, Brüche und Widersprüche bezogen auf Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit zeigen.

Diese beiden analytischen Leitfragen können insbesondere aus einer diskursanalytischen Perspektive Erkenntnisse darüber liefern, wie und auf welche Weise die machtvolle Hervorbringung von Bildung produziert wird und wie frühpädagogische *Macht- und Wissensordnungen* erzeugt werden. In diesem Sinne lassen sich die angesprochenen Wandlungsprozesse hinsichtlich einer Pädagogik der frühen Kindheit nicht nur als komplexes Transformationsgeschehen (vgl. Jergus/Thompson 2017), sondern in diskursanalytischer Perspektive als *Veränderungsregime* (vgl. Koch 2021) fassen.

Diese Veränderungen im Zusammenhang mit der hohen Bedeutung von Bildung für die frühe Kindheit näher zu betrachten ist relevant, da sich so die Bedingungen der Konstitution von Wissen, Wahrheit und Wirklichkeit dekonstruieren lassen, sowie da die Konsequenzen *für* und Effekte *auf* die Gestaltung von Kindheit und das Aufwachsen von Kindern kritisch befragt werden können. Diese Vorgehensweise geht auf die historisch-systematische Machtanalytik von Foucault zurück, in deren Rahmen er fragt, wie es kommt, „daß eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle“ (Foucault 1981, S. 42). Es sind demnach die *Möglichkeitsbedingungen* des Erscheinens von Aussageereignissen und damit im Zusammenhang die Sag- und Unsagbarkeiten im Diskurs über Bildung in der frühen Kindheit, die unter einer diskursanalytischen Perspektive herausgearbeitet werden können.

Literatur

- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–55.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2017): *Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*.
- Koch, Sandra (2021, i. E.): *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtkritische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mierendorff, Johanna (2017): *Zeitdiagnostik als Einsatz von Forschung und Theoriebildung in der Elementarpädagogik. Gesellschaftstheoretische Kontextualisierungen*. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 125–138.

- Mierendorff, Johanna (2014): Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In: Baader, Meike Sophia et al. (Hrsg.): Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–37.
- Neumann, Sascha (2016): Von der Erziehungswirklichkeit zum pädagogischen Feld. Zur Sozioepistemologie einer Empirie des Pädagogischen. In: Meseth, Wolfgang et al. (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 264–275.
- Reyer, Jürgen (2004): Kindergarten. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 518–526.
- Reyer, Jürgen/Franke-Meyer, Diana (2008): Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens ‚eigenständig‘ sein? In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 6, S. 888–905.
- Scheiwe, Kirsten (2010): Institutionenwandel in der frühkindlichen Erziehung. Ein europäischer Vergleich. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 41–59.

Lesehinweise

Um die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens in diesem Beitrag zu ermöglichen, werden in Teil II drei Ausschnitte aus fachwissenschaftlichen frühpädagogischen Fachzeitschriften vorgestellt. In Teil III wird aus diskursanalytischer Perspektive und unter Bezugnahme auf diese Materialausschnitte exemplarisch die Analyse vorgestellt. Die Materialausschnitte können in Seminargruppen und Forschungswerkstätten genutzt werden, um ein diskursanalytisches Vorgehen zu erproben.

Angaben zur Autorin

Sandra Koch, Dr. phil, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kindheitsforschung, Pädagogik der frühen Kindheit, kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, Forschungen zu Subjektivierung, Macht, Anerkennung und Generationen- und Geschlechterverhältnissen.

Zentrale Publikationen

- Koch, Sandra (2021, i. E.): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtdanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Koch, Sandra/Schmidt, Melanie (2022): Pädagogiken auf Probe. Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, H. 5 (angenommen).
- Jergus, Kerstin/Koch, Sandra (2021): Vater, Mutter, Kind(er)? Pädagogische Professionalität und Geschlechterverhältnisse im Feld der frühkindlichen Bildung. In: Fegter, Susann/Langer, Antje/Thon, Christine (Hrsg.): Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 123–136.

- Koch, Sandra (2017): Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten frühpädagogischen Handelns. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–199.
- Koch, Sandra (2017): Das Subjekt der Beobachtung. Konturen des pädagogischen Subjekts zwischen Instrument und pädagogischer Handlungspraxis. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–130.
- Koch, Sandra/Schulz, Marc (2016): Im Erkenntnisstil des Okularen. Praktiken des Einübens in Beobachtung im Feld der Frühpädagogik. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaften. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157–168.
- Koch, Sandra/Nebe, Gesine (2013): Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–135.

Teil II: Datenmaterial

Datengrundlage für die Analyse sind die folgenden *drei* Auszüge aus fachwissenschaftlichen Artikeln aus *zwei* früh pädagogischen Fachzeitschriften: (1) „Kindergarten heute – Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung“ und (2) „erziehungKUNST frühe Kindheit“.

Rathje, Muriel/Scheffler, Cornelia (2010): Sprachspaß. Einfälle für Ihre Spracharbeit mit Kindern: Fantasiewelten sind Sprachwelten. In: kindergarten heute 40, H. 4, S. 44–45.

Rubrik in der Zeitschrift, in der der Artikel verortet ist

Bildungsarbeit

Redaktionelle Anmerkung zum Artikel

Sprachspiele, Reime, Gedichte und Geschichten machen Kindern Lust, Sprache zu gebrauchen, zu entdecken und mit ihr zu spielen. In dieser neuen Reihe bieten die Autorinnen monatlich amüsanten, überraschenden und anregenden Sprachspaß, der mit Kindern wortreich und erfinderisch ausprobiert werden will. (S. 44)

Überschrift des Fachartikels

Sprachspaß. Einfälle für Ihre Spracharbeit mit Kindern: Fantasiewelten sind Sprachwelten

Auszüge aus dem Fachartikel

Vor allem im magischen Alter ab etwa 3 Jahren bevorzugen Kinder Fantasienspiele. Durch die besondere sprachliche Beschäftigung mit Fantasiewelten wird die kreative Kraft gefördert und sowohl die kognitive, emotionale als auch sprachliche Entwicklung unterstützt. Die Auseinandersetzung mit Fantasiewelten bedeutet auch eine Annäherung an neue Worte und Begriffe im besten Sinne der kreativen Sprachförderung. In der Fantasie dürfen Wörter entstehen, die es in Wirklichkeit gar nicht gibt. Das Wechselspiel zwischen realen und fantastischen Welten aktiviert Erzählprozesse von Kindern und erweitert ihr Verständnis von Begriffen und ihren Wortschatz. (S. 44)

Geschichten eröffnen Türen in die Welt der Fantasie. Mit einer Geschichte erzeugen Sie eine Erzählsituation – bei Kindern werden dadurch ganz unterschiedliche Vorstellungen ausgelöst und individuelle Erfahrungsprozesse eingeleitet. (S. 44)

Die Erde ist groß und birgt viel Unbekanntes: Zeigen Sie den Kindern Bilder von Wüsten, vom Dschungel, von der Tiefsee, vom Polarkreis, vom Mond oder dem Weltall. Erklären Sie die besonderen Merkmale der entsprechenden Welten. (S. 45)

Lesen Sie am Tag vor dem Ausflug eine Geschichte von märchenhaften Waldfiguren, z. B. von Wurzelkindern, um sich dann im Wald gezielt an ihre Fersen zu heften. (S. 45)

Bründel, Heidrun (2009): Gesundheit! Teil 2: So kann die Kita
Gesundheit fördern. In: kindergarten heute 39, H. 2, S. 8–15.

Rubrik in der Zeitschrift, in der der Artikel verortet ist

Fachthema

Redaktionelle Anmerkung zum Artikel:

Kindertageseinrichtungen sind ideale Orte der Gesundheitsförderung. Welche Bereiche sollten Erzieherinnen dabei besonders in den Blick nehmen und welche Rolle spielt ihr eigenes gesundheitsbewusstes Vorbild? Der zweite Teil dieses Beitrags bietet konkrete Anhaltspunkte und Anregungen für eine ganzheitliche Vorgehensweise.

Überschrift des Fachartikels:

Gesundheit! Teil 2: So kann die Kita Gesundheit fördern

Auszüge aus dem Fachartikel:

Die physische und psychosoziale Gesundheit von Kindern ist die elementare Voraussetzung für ihre Bildung, Entwicklung und ihr Wohlbefinden. Kindergärten und Kindertagesstätten sind ein ideales Feld für eine entsprechende Gesundheitsförderung. Die Chance zur frühen Gesundheitsförderung liegt darin, dass die Mehrzahl der Kinder unter 6 Jahren über diese Institutionen erreicht wird. (S. 8)

Je mehr gesundheitsfördernde Stimuli auf das kindliche Gehirn einwirken und je öfter dadurch entsprechende Tätigkeiten ausgeübt werden, desto stärker integriert das Kind diese in sein Verhaltensrepertoire. (S. 9)

Worauf sollten Erzieherinnen und Kinder achten? Gesundheit, Bildung, Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft bedingen sich wechselseitig. Demzufolge muss Gesundheitserziehung gelebt und im Alltag von den Kindern praktiziert werden. Sie muss eingebettet sein in alle erzieherischen und betreuungsrelevanten Aktivitäten der Erzieherinnen, die auf ausreichende Hygiene, auf Sauberkeit und Körperpflege der Kinder achten und sie darüber hinaus dazu motivieren, nicht nur ein Bewusstsein für gesunde Ernährung zu entwickeln, sondern auch ihr Verhalten danach auszurichten. So gibt es bestimmte Regeln, die einzuhalten sind, z. B. sich vor dem Essen und nach jedem Toilettengang die Hände zu waschen und sich zu den Mahlzeiten an den Tisch zu setzen, sich manierlich zu verhalten und nicht im Essen zu panschen. Hier ist die Vorbildwirkung der Erzieherinnen besonders wichtig (S. 9 f.)

Kinder entwickeln ihre Essgewohnheiten in der Familie, jedoch kann der Kindergarten dazu beitragen, dass Kinder lernen, bewusster zu essen und dass sie möglicherweise Nahrungsmittel, die sie im Kindergarten kennenlernen, auch zu Hause „einfordern“. Das lässt, im Zusammenhang mit entsprechender Aufklärung und Information der Eltern über Ernährung, hoffen, dass sich langfristig ein in vielen Familien vorzufindendes ungünstiges Ernährungsverhalten verändern wird. (S. 10)

Wenn die Kinder nicht auf ihre gedanklichen Prozesse hingewiesen werden, bleiben diese unbewusst entwickelt. (S. 10)

Insbesondere bei Kindern, die aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien kommen und daher gesundheitlich benachteiligt sind, ist im Sinne einer kompensatorischen Erziehung eine Zusammenarbeit zwischen pädagogischer Fachkräften, Kinderärzten, Gesundheits- und Jugendämtern sinnvoll. (S. 12)

Herausgehobener Text

Gesundheitsförderung ist kein isoliertes Handlungsprogramm, sondern setzt ganzheitlich auf Wohlbefinden und Lebenskompetenz. (S. 12)

Timm-Brandt, Andrea (2017): Kinderbetrachtungen. Ein Übungsweg. In: erziehungKUNST frühe KINDHEIT. Waldorfpädagogik heute 2, H. 1, S. 32–35.

Rubrik in der Zeitschrift, in der der Artikel verortet ist

Dialog

Überschrift des Fachartikels

Kinderbetrachtungen. Ein Übungsweg

Auszüge aus dem Fachartikel

Die Kinderbetrachtung ist eine besondere Methode, sich im Gespräch gemeinsam einem Kind zuzuwenden. Sie ist absichtslos und fragend; sie hat ihren Wert in sich. Die Kinderbetrachtung ist ein Versuch, für einen Moment über das alltägliche Agieren und Reagieren hinauszuwachsen. (S. 33).

Die Kinderbetrachtungen verlaufen sehr unterschiedlich. Man kann von Mal zu Mal den Eindruck gewinnen, dass das abwesende Kind sie mitgestaltet. Wir sitzen im Stuhlkreis. In der Mitte brennt eine Kerze. Einleitend lesen wir einen Spruch, der uns für dieses Kind passend erscheint. Wir beginnen mit einer Beschreibung der Gestalt des Kindes. Oft lassen wir diesen Part eine Erzieherin übernehmen, die sich darauf vorbereitet hat. Die anderen Kollegen ergänzen die Beschreibung. Manchmal tragen wir auch von Anfang an unsere Wahrnehmungen zusammen. Wir gehen von der äußeren Erscheinung des Kindes vom Kopf bis zu den Füßen aus. Wir bemühen uns dabei um eine möglichst wert- und urteilsfreie Beschreibung. Das ist eine Übung. Letztlich kommen wir ja niemals ohne Urteilsbildung zu einem Begriff. Dennoch gibt es Unterschiede. Je differenzierter ich versuche, zum Beispiel die Ausformung der Lippen oder der Ohren zu beschreiben, desto mehr, desto genauer, desto sanfter nehme ich wahr. Sympathien und Antipathien lassen wir beiseite, so gut es eben geht. Je mehr wir uns von unseren gewohnheitsmäßigen und reflexartigen Urteilen und Seelenregungen entfernen, desto aufmerksamer werden wir auf das Kind, desto mehr besteht die Chance, dass wir uns seinem Wesen nähern. Das Kind ist ein offenes Geheimnis. Lese ich die Signatur seiner Gestalt, seiner Bewegung, Sprache, Lebensprozesse

und Verhaltensweisen, gewinne ich einen Zugang zu seinem Wesen, das sich in allem äußert, was es macht, sagt, zeigt oder auch nur andeutet. (S. 34)

Nun versuchen wir, die Aufmerksamkeit auf uns selbst zu richten. Dies ist ein wichtiger Schritt in unserer Methodik, denn er berührt die Ich-Du-Beziehung. Wir stellen uns die Frage: Was geschieht mit uns, wenn wir diesem Kind begegnen? Was löst es in uns aus? Wir nehmen zum Beispiel den Moment, wenn Jonas morgens in den Gruppenraum kommt. Welche Stimmung taucht da in unserer Seele auf? In welche Resonanz treten wir zu seiner Person und Persönlichkeit? Hier ringen wir besonders um Worte. Wir tasten nach den passenden Worten für das Wesenhafte, das Individuelle. Es ist eine Konzentrationsübung und zugleich eine Denkübung. Und es entstehen mehr Fragen als Antworten. Für die ganze Kinderbesprechung gilt, dass sie umso kraftvoller wirkt, je absichtsloser und fragender sie erlebt wird. (S. 34)

Das Kind wird entscheiden, was für es selber stimmig ist. Wir dürfen im Alltag liebevoll bemerken, was sich zeigt. (S. 35)

Unser kleiner Jonas zeigt sich nach der Kinderbetrachtung sehr präsent. Er benannte zum ersten Mal selbst die Farbe Rot. Er wirkte deutlich entspannter in der Gruppe. Und das Kollegium? Das Kollegium wächst an dieser Arbeit. Die Qualität der Wahrnehmung, die wir an einem Kind üben, kommt allen Kindern zugute, denn sie schärft unseren Blick auch für die übrigen Kinder der Gruppe. (S. 35)

Herausgehobener Text:

Das Kind ist ein offenbares Geheimnis. Lese ich die Signatur seiner Gestalt, seiner Bewegung, Sprache, Lebensprozesse und Verhaltensweisen, gewinne ich einen Zugang zu seinem Wesen. (S. 35).

Teil III: Analyse des Datenmaterials und methodisches Vorgehen

Im Folgenden umreißt ich zunächst die methodologischen Grundlagen für ein diskursanalytisches Vorgehen bezogen auf die Analyse der Produktivität und der Vervielfältigung von Bildung in frühpädagogischen Fachzeitschriften (1.): Dafür gehe ich im Anschluss an Foucault zunächst auf den konstitutiven Aspekt der Macht in diskursiven Praktiken ein (1.1), um ausgehend davon das Potential einer Gegenstandsorientierung in erziehungswissenschaftlichen Diskursanalysen herauszustellen (1.2). Daran anschließend begründe ich die Materialauswahl, indem frühpädagogische Fachzeitschriften als Datengrundlage für eine diskursanalytische Untersuchung in spezifischer Weise qualifiziert werden (1.3). Im zweiten Kapitel stelle ich die Analyse von unterschiedlichen diskursiven Verknüpfungen mit Bildung vor: Zunächst die diskursive Verknüpfung von Bildung und Sprache, bei der Erzählgelegenheiten als Möglichkeiten von Bildung gefasst werden (2.1), dann stelle ich die diskursive Verknüpfung von Bildung und Gesundheit dar, bei der pädagogische Fachkräfte und Kinder gleichermaßen als familienerziehende Instanz positioniert werden (2.2) und schließlich wird mit der dritten diskursiven Verknüpfung – von Bildung und Beobachtung – aufgezeigt, wie durch Beobachtung Kinder als Medium der Professionalisierung situiert werden (2.3). Der Einblick in die diskursanalytisch inspirierte Analyse schließt mit Überlegungen zum Wechsel zwischen empirischer und theoretischer Analysearbeit (2.4). Der Beitrag schließt mit einer knappen Zusammenfassung (3.).

1. Diskursanalytisches Arbeiten: Methodologische Aspekte

1.1. Zur Produktivität und Macht in diskursiven Praktiken

Diskursanalytisches Arbeiten ermöglicht es, Diskurse als machtvolle wie gleichermaßen produktive Praxis von sozialer ‚Wirklichkeit‘ und ‚Wahrheit‘ in den Blick zu nehmen. Leitend für diese Perspektive ist nach Foucault die Verschränkung von Macht, Wissen und Subjekt, die er ins Zentrum seiner Arbeiten stellt, um zu zeigen, dass diskursive Praktiken von einer Kontingenz und Historizität der Gegenstände sowie der Anrufungen an Individuen als Subjekte getragen sind (vgl. Foucault 1981). Dies ist insbesondere für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen aufschlussreich, da grundlegende pädagogische Konzepte, wie z. B. Erziehung, Bildung und Sorge im Hinblick auf deren Eingebundenheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse analysiert werden können (vgl. Baader 2018). Foucault hat in seinen Schriften umfassend die Produktivität von Macht als ein spezifisches Kräfteverhältnis von Ordnungsbildungen herausgearbeitet:

Man muß aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ‚ausschließen‘, ‚unterdrücken‘, ‚verdrängen‘, ‚zensieren‘, ‚abstrahieren‘, ‚maskieren‘, ‚verschleiern‘ würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion. (Foucault 2014/1976, S. 250)

Auch wenn Foucault hier eine Abgrenzung von Macht als repressiver Kraft der Unterdrückung vornimmt, heißt dies gerade nicht, dass damit ein sich ausschließender Gegensatz zwischen repressiver und produktiver Macht markiert ist. Vielmehr weist der Aspekt der Produktivität von Macht auf die Komplexität letzterer hin. D. h. nach Foucault ist danach zu fragen, wie Wissen unter den die Gesellschaft konstituierenden Machtverhältnissen hervorgebracht wird und wie dabei Individuen zu Subjekten werden.

Machtverhältnisse als produktive Kraft, die Gegenstände und ‚Wirklichkeit‘ hervorbringt, zu denken, ermöglicht eine Analyse des Subjekt-Seins und schafft die Bedingungen von Teilnahme und Teilhabe an gesellschaftlichen und sozialen Prozessen und Verhältnissen.

Diskursive Praxen, als performative Geschehnisse sprachlicher Äußerungen, können vor diesem skizzierten Hintergrund darauf hin analysiert werden, wie sie Gegenstände erzeugen (vgl. Koller/Lüders 2004). Damit verbindet sich die Annahme, dass soziale Wirklichkeit oder Gegenstände nicht per se existent sind, d. h. ein Diskurs als „Gesamtheit [...] von Zeichen (von bedeutungstragenden Elementen, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen)“ (Foucault 1981, S. 74) bildet soziale Wirklichkeiten oder Realität nicht einfach ab. Vielmehr sind Diskurse „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (ebd.). Damit wird der analytische Blick in Diskursanalysen auf die Faktizität von gegenstandskonstituierenden Aussageereignissen gewendet. Die Erscheinungsweisen von bestimmten Aussagen können dann als Materialitäten der Aussageproduktionen gefasst werden, wobei es Ziel ist die „unkenntlich gewordene Wirkung der Macht“ (Butler 1997, S. 332) zu analysieren. Durch eine Analyse der Materialitäten der Aussageproduktionen kann Wissen als kontingentes und historisierendes Wissen in den Blick gebracht werden. „Jeder Äußerungsakt“, so Langer und Wrana (2010), „lässt sich mit Foucault als Funktion verstehen, die vier Dimensionen – ein Feld von Gegenständen, einen semantischen Horizont, eine Positionierung von Subjektivitäten und eine sprachliche Materialität – relationiert und die Dimensionen damit zugleich hervorbringt“ (S. 343). Diese Praxis der Äußerungen kann in Anlehnung an Butler (1991) mit dem Konzept der Iterabilität erläutert werden, d. h. die Praxis des Äußerns und Bezeichnens wiederholt und aktualisiert Gegenstände, zugleich liegt in dieser Wiederholung auch das Potential der Variation und Veränderung von Wissen und Ordnungen. „Ziel der Textanalyse ist es daher, ein Modell dieser Hervorbringung von Gegenständen, Bedeutungen, Subjekten und Materialitäten anzufertigen“ (ebd.) oder anders formuliert, die Analyse von ‚sozialer Wirklichkeit‘ richtet sich darauf, die *Bedingungen des Erscheinens von Äußerungen* und die *Bedingungen der diskursiven Verknüpfungen* herauszuarbeiten.

1.2. Zur Gegenstandsorientierung in erziehungswissenschaftlichen Diskursanalysen

Wurde bislang auf methodologische Annahmen im Anschluss an Foucault eingegangen, beziehen sich meine folgenden Überlegungen stärker auf diskursanalytische Arbeiten in der Erziehungswissenschaft (vgl. Wrana et al. 2014; Fegter et al. 2015; Truschkat/Bormann 2020; siehe auch das Editorial in diesem Heft). Im Anschluss an Foucault wird in der Regel davon ausgegangen, dass sich erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen dadurch auszeichnen, „dass sie sich nicht darauf beschränken einen Diskurs ‚über‘ Erziehung, Bildung oder Sorge zu rekonstruieren, sondern dass sie ihren Gegenstandsbereich als Zusammenhang von Wissensformierungen, Machtverhältnissen und Subjektvierungen untersuchen“ (Fegter et al. 2015, S. 10). Empirische Gegenstände in der Erziehungswissenschaft werden damit ebenfalls „ausgehend von den analytischen Achsen Diskurs, Macht und Subjekt zu erschließen“ (ebd.) versucht.

Um noch etwas genauer zu erläutern, was es heißt, die performative Hervorbringung diskursiver Praxis als sprachliches Geschehen zu fassen, lässt sich mit Fegter et al. (2015) darauf hinweisen, „dass sich Wirklichkeit immer im Horizont von Sprache konstituiert“ (ebd., S. 14), der theoretische Einsatz mit Foucault, „verschiebt aber den Fokus: es ist nicht ‚die Sprache‘, die die Wirklichkeit hervorbringt, sondern die Praxis des Sprechens“ (ebd.). Wichtig ist, dass

die diskursive Praxis nicht eine des Sprechens oder Schreibens, sondern eine Praxis der Konstitution von ‚Wissen‘ und ‚Wahrheit‘ [ist], d. h. sie produziert die Bedeutung von Dingen und Handlungen, von gesellschaftlichen und politischen Geschehnissen und Zusammenhängen, von Exis-

tenz- und Lebensweisen u. ä.; sie produziert aber auch die Gültigkeit, die dieses Wissen in einem bestimmten Kontext hat. (ebd., S. 14f.)

Eine erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse analysiert nicht, „ob Aussagen eine Wirklichkeit angemessen *repräsentieren*“ (ebd., S. 15; Herv. d. V.), sondern sie „verfährt dekonstruierend, sie widerlegt Wissen nicht, um ein angemesseneres Wissen vorzuschlagen, sondern macht seine Bedingtheit erkennbar“ (ebd.). Diesem Erkenntnisinteresse folgt auch mein Beitrag, der als empirischen Gegenstand frühkindliche Bildung oder, anders formuliert, Bildung im Horizont einer Pädagogik der frühen Kindheit untersucht. Konkret bedeutet dies, dass es nicht darum geht, Aussagen darüber zu treffen, ob Bildung im Diskurs der Pädagogik der frühen Kindheit zutreffend repräsentiert ist oder frühkindliche Bildungsprozesse angemessen beschrieben werden, sondern darum aufzuzeigen, unter welchen Bedingungen Bildung jeweils diskursiv produziert wird und wie in diesen Verknüpfungen ein bestimmtes Wissen hinsichtlich Bildung Geltung erlangt. „Der Erkenntnisgewinn“, so Fegter et al. (2015), liegt „in der Sichtbarmachung und Problematisierung der Quasi-Evidenz, der mit diesen Gegenständen verbundenen Wissensordnungen“ (ebd., S. 15).

Für erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen ist zudem herauszustellen, dass es sich um eine gegenstandsbezogene „flexible Forschung“ handelt (ebd., S. 12) sowie darauf hinzuweisen, dass es *den* Diskurs nicht gibt, sondern verschiedene Diskurse sich überlagern oder überlappen, die teils in Konkurrenz zueinanderstehen und Konflikte provozieren. Bildung in der Pädagogik frühen Kindheit zu untersuchen, heißt dann nicht den einen spezifischen, homogenen Diskurs zu (re)konstruieren. Vielmehr richtet sich die Untersuchung auf die diskursive Praxis in ihrer „Differentialität und hegemoniale[n] Struktur als Ort diskursiver Kämpfe“ (Langer/Wrana 2010, S. 338). Mit dieser Differenzierung von analytischen Perspektiven wird die Auffassung vertreten, dass

„der Diskurs‘ – anders als die Rede im Nominativ singular suggeriert – sich nicht als ein Objekt oder als eine semiotische Einheit definieren lässt, die an konkreten historischen Punkten zu lokalisieren ist. Die diskursive Praxis ist vielmehr die Verknüpfung und Relation [...], sie ist das Netz von Beziehungen, das sich zwischen ihnen entfaltet. Die Forschungspraxis bringt ihrerseits ‚den Diskurs‘ als Objekt wissenschaftlicher Analyse hervor. (ebd.)

In diesem Zusammenhang ist auch von einem spezifischen Theorie-Empirie-Verhältnis auszugehen: Theorie wird insofern „als analytisches Instrumentarium begriffen [...], um Erziehungs-, Bildungs- und Sorgeverhältnisse empirisch zu untersuchen“ (Fegter et al. 2015, S. 10), jedoch birgt Empirie auch „das Potential, selbst zu einem Moment theoriebildender Praxis zu werden“, wie Fegter et al. u. a. (vgl. ebd.) im Anschluss an Kalthoff (2008) zur *Theoretischen Empirie* formulieren.

In diesem Sinne lassen sich die theoretischen Annahmen empirisch gesättigt als auch gegenstandsorientiert entwickeln. Der im Anschluss an Foucault häufig zitierte *Werkzeugkasten* (siehe u. a. Seyss-Inquardt in diesem Heft) profiliert sich damit am jeweiligen Gegenstand der empirischen Untersuchung. Die (erziehungswissenschaftliche) Diskursanalyse gilt *nicht* als eine Methode, die nach bestimmten vorab festgelegten Schritten angewendet werden kann. Vielmehr handelt es sich um „ein analytisches Instrumentarium und eine erkenntnisproduzierende Heuristik“ (Fegter et al. 2015, S. 28), die sich jeweils am empirischen Gegenstand orientiert und an diesem entwickelt wird.² Das Potential liegt darin, dass sich anhand der gewonnenen Erkenntnisse auch theoriebildende Elemente entwickeln lassen. In diskursana-

2 Fegter et al. (2015) sprechen davon, dass eine Diskursanalyse ein „offenes analytisches Instrumentarium bereitstellt, das je nach Gegenstand, Material und Fragestellung in verschiedenen Kombinationen gebraucht wird“ (ebd., S. 28).

lytischen Untersuchungen sind Kontextbedingungen, Dekonstruktionen und angeschlossene Theoriebildungsprozesse stark miteinander verschränkt. Dies zeigt sich insbesondere in dem Anspruch erziehungswissenschaftlicher und kindheitstheoretischer Diskursanalysen, gesellschaftliche Verhältnisse als Machtverhältnisse zu untersuchen sowie nach dem Werden von Subjekten zu fragen (vgl. Editorial in diesem Heft). Das bedeutet auch, dass das jeweilige methodische Vorgehen nicht beliebig sein kann und das eigene methodische Vorgehen immer ein reflexives sein muss. Erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen stehen damit vor der Herausforderung, „das Problembewusstsein über die Erkenntnispolitik der Wissenschaft reflexiv auch auf ihr eigenes Tun anzuwenden“ (Fegter et al. 2015, S. 30). Diese Frage nach der Eingewobenheit des ausgewählten Forschungsgegenstandes in bspw. disziplinpolitische Kämpfe als Teil von Erkenntnispolitiken sowie von Feldeffekten (vgl. ebd.) kann mit dem Spannungsverhältnis von „Normativität und Deskription“ (Jergus 2014, S. 661) umschrieben werden:

Hierbei wird vor allem die Frage erörtert, inwiefern die Forschungsarbeit soziale Realität lediglich beschreibt oder ein kritisch-distanziertes Verhältnis dazu einnimmt – was sowohl anhand methodischer Distanzierungsmöglichkeiten (beschreibend vs. fragmentierend) als auch anhand thematischer Inhalte (‚Worüber wird gesprochen/geschwiegen?‘) oder auch in der Darstellung von Ergebnissen (‚Wer spricht über wen/was?‘) als Möglichkeiten eines kritischen Einsatzpunktes gegenüber Selbstverständlichkeiten der beforschten Welt und den Zwängen der Wissensproduktion thematisiert wird. (ebd.)

Die Frage nach der methodischen Herangehensweise entscheidet sich also direkt im Forschungsprozess und am Gegenstand selbst sowie im Wechsel zwischen empirischer und theoretischer Analysearbeit. In der Regel sind erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen mit dem „Interesse verknüpft, die Konstruktion von sozialer Wirklichkeit kritisch-reflexiv zu problematisieren“ (Fegter et al. 2015, S. 31). Dies entbehrt jedoch nicht der Offenlegung des methodischen Verfahrens, aber plausibilisiert sich ebenso wenig in einer idealtypischen methodischen Vorgehensweise, sondern vielmehr in einer diskursanalytischen Haltung, die darum weiß, dass „jeder Einsatz im Feld eine von Machtlogiken durchzogene Praxis der Wiederholung und Verschiebung“ (Jergus 2014, S. 662) ist.

1.3. Frühpädagogische Fachzeitschriften als diskursive Praxis der Vervielfältigung von Bildung

In meiner diskursanalytisch angelegten Studie wird der Blick nicht auf Prozesse in actu, sondern auf die Bedingungen des ‚Sprechens‘ gerichtet, d.h. bezogen auf den Gegenstand – Bildung in Pädagogik der frühen Kindheit – werden die diskursiven Konstruktionen und die Vervielfältigungen von Bildung analysiert. Die Themen und Gegenstände, die jeweils im Sprechen um Bildung erzeugt werden, sind dabei im Anschluss an die vorangegangenen methodologischen und methodischen Ausführungen nicht als eine Wirklichkeit zu verstehen, in der die Dinge und Themen lediglich repräsentiert werden, sondern als performative Praxis, die für eine Pädagogik der frühen Kindheit wirklichkeitskonstituierende Gegenstände produziert und hervorbringt. Dabei wird zur Frage, wie frühpädagogisches Wissen wirkmächtig wird, mit welchen Geltungsansprüchen es ausgestattet ist und wie sich dabei Ordnungsbildungen (neu) vollziehen.

Als empirisches Material, um die diskursive Praxis der Materialisierung von Äußerungen hinsichtlich Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit zu analysieren, habe ich frühpädagogische Fachzeitschriften ausgewählt. Die Untersuchung frühpädagogischer Fachzeitschriften ist meines Erachtens deshalb aufschlussreich, da in diesen Publikationen die Bedingungen frühpädagogischen Handelns hinsichtlich der Entwürfe und Vorstellungen eines pädagogisch-professionellen Handelns Gestalt annehmen. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich der frühpädagogische Bereich seit den 2000er Jahren in ei-

nem starken Wandlungsprozess befindet, in dem Bildung eine herausgehobene Stellung zukommt, d. h. Bildung in diesem Innovationsgeschehen „zu einer hegemonialen Referenz avanciert“ (Jergus/Thompson 2017, S. 2), ist davon auszugehen, dass stets neu ausgehandelt werden wird, wie frühpädagogisch-professionelles Handeln gestaltet ist.³

Frühpädagogische Fachzeitschriften können, bezogen auf diese Verständigung und Aushandlung – wie Bildung institutionalisiert wird – als ein aufschlussreiches Medium qualifiziert werden. Denn *erstens* ist davon auszugehen, dass die Rede von Bildung dort einen Niederschlag findet, *zweitens* kann angenommen werden, dass frühpädagogische Fachkräfte darin auf eine spezifische Art und Weise adressiert werden und schließlich lässt sich *drittens* fragen, wie durch Informationen, Anregungen, praktische Hinweise und fachwissenschaftliche Beiträge Bildungsräume signifiziert und indiziert werden.

Leitende Fragen sind dabei:

- Wie wird Bildung in frühpädagogischen Fachzeitschriften thematisch aufgenommen?
- Welche Konstruktionen und diskursiven Verknüpfungen mit Bildung sind wie in welche frühpädagogischen *Macht- und Wissensordnungen* eingelassen?
- Was wird dethematisiert, was kann nicht gesagt werden und welche Schließungsbewegungen entstehen dadurch?

2. Analyse: Bildungsgelegenheiten, Familienerziehung und pädagogische Resonanzräume als Bedingungen von Bildung

Wie eingangs beschrieben gehe ich davon aus, dass sich die Transformationsprozesse bezogen auf Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit in besonderer Weise auch im Fachdiskurs von frühpädagogischen Fachzeitschriften finden und sich die Frage, wie der Kindergarten in diskursiven Praktiken zu einem ‚Bildungs-Ort‘ *gemacht* wird, untersuchen lässt. Um vielfältige Varianten hinsichtlich der diskursiven Verknüpfungen mit Bildung im Fachdiskurs in den Blick zu bringen, habe ich auf die Themenfelder (1) Sprache, (2) Gesundheit und (3) Beobachtung in frühpädagogischen Fachzeitschriften fokussiert und aus diesen jeweils Artikel ausgewählt, um das Datenkorpus zu erstellen. Insgesamt besteht das Datenkorpus aus ca. 80 Texten aus frühpädagogischen Fachzeitschriften, die zwischen 2004 bis 2017 publiziert wurden und für den Bereich der Kindertageseinrichtungen als einschlägig gelten:

- (1) „Kindergarten heute – Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung“;
- (2) „Betrifft KINDER – Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen heute“;
- (3) „Theorie und Praxis der Sozialarbeit – Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita“ (TPS).

Zu einem späteren Zeitpunkt wurden noch die Zeitschriften: „frühe Kindheit“ und Fachzeitschrift „erziehungKUNST frühe Kindheit“ hinzugezogen.⁴

3 Grundlegend sind meine Überlegungen zur Produktivität und Vervielfältigung von Bildung inspiriert durch meine Mitarbeit im DFG-Projekt „Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Adressierungspraktiken in Fortbildungsveranstaltungen der Frühpädagogik“ (Leitung: Christiane Thompson und Kerstin Jergus; Laufzeit: 2012–2015). Aus diesem Kontext stammt insbesondere der theoretische Einsatz, den Wandel in der Frühpädagogik als professionelles und fachkräftebezogenes Transformationsgeschehen zu begreifen (Jergus/Thompson 2017).

4 Eine ausführliche Begründung zur Zusammenstellung des Datenmaterials und der Korpuszusammenstellung

Alle ausgewählten Fachzeitschriften beschäftigen sich mit frühpädagogischen Aspekten und Themenstellungen, allerdings wird durchaus auch eine unterschiedliche Leser*innenschaft adressiert. Während in drei der fünf Fachzeitschriften frühpädagogische Fachkräfte in Institutionen der Kindertagesbetreuung angesprochen werden, werden in der Zeitschrift: „Betrifft KINDER“ Erzieher*innen, Eltern und Grundschullehrer*innen gleichermaßen adressiert. Hervorzuheben ist zudem, dass die Zeitschrift: „Kindergarten heute – Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung“ seit Mitte des Jahres 2016 umbenannt ist in: „Kindergarten heute“, wobei die Stichworte: „mein Beruf – meine Praxis – meine Perspektive“ nun das Deckblatt rahmen und damit einen zentralen Hinweis auf die Leser*innenschaft der frühpädagogischen Fachkräfte geben.

Bevor im Folgenden anhand der drei genannten Themenfelder – Sprache, Gesundheit und Beobachtung – exemplarisch analytische Überlegungen vorgestellt werden, ist es wichtig der Genderschreibweise in den frühpädagogischen Fachzeitschriften Aufmerksamkeit zu widmen. In den Fachzeitschriften werden (in dem Zeitraum von 2004–2017) in der Hauptsache weibliche Fachkräfte als frühpädagogische Fachkräfte imaginiert und adressiert, wobei durchaus aber auch gendergerechtere Schreibweisen oder der Verzicht auf eine Geschlechtsbenennung zu finden sind. Demzufolge kann zumindest bezogen auf den hier untersuchten Zeitraum von der (re)produzierenden Hervorbringung einer vergeschlechtlichten Professionalität hinsichtlich des weiblichen Geschlechts sowie der Herstellung von vergeschlechtlichten Wissensordnungen und Professionalisierungsprozessen gesprochen werden. (siehe u. a. Fegter/Sabla-Dimitrov in diesem Heft).

2.1. Diskursive Verknüpfung von Bildung und Sprache: Erzählsituationen als Bildungsgelegenheiten

Als eine erste diskursive Praxis betrachte ich die Verknüpfung von *Sprache und Bildung*.⁵ In der Rubrik: „Bildungsarbeit konkret“ findet sich in der frühpädagogischen Fachzeitschrift „Kindergarten heute“ der Artikel mit dem Titel „Sprachspaß. Einfälle für die Spracharbeit mit Kindern. Fantasiewelten sind Sprachwelten“ (Rathje/Scheffler 2010, S. 44). Auffällig ist zunächst, dass der Begriff der Arbeit doppelt veranschlagt wird, die Rubrik, in der der Artikel erscheint, heißt „Bildungsarbeit“ und der Untertitel desselben spezifiziert den „Sprachspaß“ als „Spracharbeit“. Die Verwendung des Arbeitsbegriffs verweist in einer ersten Hinsicht zunächst auf Anstrengung, Belastung und zu erledigende Aufgaben. In einer zweiten Hinsicht lässt sich die Tätigkeit des Sprechens als Arbeit fassen und erhält somit eine Aufwertung als herausfordernde Tätigkeit und ist damit auch abgegrenzt davon, Sprache oder Sprechen nur als Spiel oder Spaß abzutun. Die „Spracharbeit“, überschrieben mit dem Obertitel „Sprachspaß“, soll die Kinder jedoch in „Fantasiewelten“ einführen und Geschichten „öffnen Türen in die Welt der Fantasie“ (ebd.). Damit wird der Arbeitsbegriff auch positiv konnotiert, denn die „Spracharbeit“ wird in den Zusammenhang von Spaß und Fantasie eingestellt:

findet sich in Koch (2021).

- 5 Es ist an dieser Stelle ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die hier aufgenommen diskursive Verknüpfung von Bildung und Sprache eine erhebliche Engführung beinhaltet. Denn insbesondere Thematisierungen zu Sprache im Zusammenhang mit Bildung in den frühpädagogischen Fachzeitschriften sind wesentlich differenzierter als an diesem einen Beispiel gezeigt werden kann. In den frühpädagogischen Fachzeitschriften gibt es vielfältige Verknüpfungen von Bildung mit Sprachförderung und Sprachdiagnostik, die im Horizont sozialer Ungleichheit ihre Geltung erlangen.

Vor allem im magischen Alter ab etwa 3 Jahren bevorzugen Kinder Fantasienspiele. Durch die besondere sprachliche Beschäftigung mit Fantasiewelten wird die kreative Kraft gefördert und sowohl die kognitive, emotionale als auch sprachliche Entwicklung unterstützt. Die Auseinandersetzung mit Fantasiewelten bedeutet auch eine Annäherung an neue Worte und Begriffe im besten Sinne der kreativen Sprachförderung. In der Fantasie dürfen Wörter entstehen, die es in Wirklichkeit gar nicht gibt. Das Wechselspiel zwischen realen und fantastischen Welten aktiviert Erzählprozesse von Kindern und erweitert ihr Verständnis von Begriffen und ihren Wortschatz. (ebd.)

Mit diesen Ausführungen zu Beginn des Artikels ist eine Differenz bezogen auf Kinder eingeführt: Etwa ab drei Jahren seien Kinder an „Fantasienspielen“ besonders interessiert. Über die Altersdifferenzierung hinausgehend ist an dieser Verknüpfung aufschlussreich, dass es nicht originär darum geht, die Interessen von Kindern aufzunehmen. Denn die herausgehobene Bedeutung von „Fantasienspielen“ materialisiert sich in der Annahme, dass die „kognitive, emotionale als auch sprachliche Entwicklung“ (ebd.) auf besondere Art und Weise durch eine Beschäftigung mit „Fantasienspielen“ unterstützt werde. In den Hintergrund tritt damit der „Sprachspaß“, d. h. dass es dieser Altersgruppe besondere Freude bereiten würde, in Sprachspiele und „Fantasiewelten“ einzutauchen. So seien Kinder in diesem Alter zwar besonders an „Fantasienspielen“ interessiert, wichtiger jedoch ist, dass ihre Entwicklung durch diese gefördert und unterstützt würde.

Auch wenn dieser Aspekt im Laufe der diskursiven Praxis innerhalb dieses Artikels eher beiläufig behandelt wird, so ist genau an dieser Scharnierstelle herauszustellen, dass der den Kindern zugeschriebene Aspekt der Fantasie als *Naturalisierung* im Rahmen pädagogischer Erfordernisse gelesen werden kann. Dies zeigt sich auch an der Äußerung, dass „die kreative Kraft“ (ebd.), die durch Fantasie freigesetzt werde, zu fördern sei. In dieser Weise lässt sich von einer dem Kind zurechnenden Logik sprechen, die in dieser diskursiven Verknüpfung von Sprache und Bildung(sarbeit) der Fantasie zukommt.

Eine Zurechnung von pädagogischen Prozessen, die bei dem Kind durch das Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte in Gang gesetzt werden können, lassen sich durch spezifische Adressierungen, die mit Wirkungsversprechen argumentieren, weiter betrachten:

Mit einer Geschichte erzeugen Sie eine Erzählsituation – bei Kindern werden dadurch ganz unterschiedliche Vorstellungen ausgelöst und individuelle Erfahrungsprozesse eingeleitet. (ebd.)

Die Aufforderung, eine „Erzählsituation“ zu erzeugen, vollzieht sich hierbei im Modus einer direkten Adressierung an ein pädagogisch-professionelles Handeln. Dadurch wird erstens die Verbindung hergestellt, dass durch die Erzeugung einer Erzählsituation bei den Kindern Vorstellungen ausgelöst und individuelle Erfahrungsprozesse eingeleitet werden, d. h. es wird ein Wirkungszusammenhang von ursächlicher pädagogischer Initiative und pädagogischer Wirkung konstruiert. Die Äußerung: „Mit einer Geschichte erzeugen Sie eine Erzählsituation“ (ebd.) ist auch noch in anderen Hinsichten aufschlussreich: Erstens vollziehen sich hierbei *Aufladungen*, es geht nicht einfach darum, Geschichten zu erzählen, sondern es geht – im Sinne von (pädagogischer) Bildungsarbeit – um die Bemühung und Schöpfung von Situationen. Zweitens vollzieht sich damit eine Pädagogisierung frühpädagogischer Fachkräfte sowie der frühpädagogischen Arbeit, indem vor Augen geführt wird, dass über das Erzählen von Geschichten Erzählsituationen in besonderer Weise erzeugt werden. Dass Erzählsituationen in der diskursiven Verknüpfung als Bildungsarbeit markiert werden, verleiht der frühpädagogischen Fachkraft und deren Arbeit den Status als professionelle frühpädagogische Fachkraft.

In diesem Modus der Pädagogisierung lassen sich auch andere Ansprachen im Artikel an die Adresse der frühpädagogischen Fachkräfte lesen, bspw. durch die Äußerungen:

Die Erde ist groß und birgt viel Unbekanntes: Zeigen Sie den Kindern Bilder von Wüsten, vom Dschungel, von der Tiefsee, vom Polarkreis, vom Mond oder dem Weltall. Erklären Sie die besonderen Merkmale der entsprechenden Welten. (S. 45)

Lesen Sie am Tag vor dem Ausflug eine Geschichte von märchenhaften Waldfiguren, z. B. von Wurzelkindern, um sich dann im Wald gezielt an ihre Fersen zu heften. (S. 45)

D.h. der pädagogische Alltag, in dem Geschichten erzählt oder vorgelesen werden, wird in der Rubrik „Bildungsarbeit“ als wichtiger pädagogischer Einsatz gerahmt, durch den die Erfahrungs- und Bildungsprozesse von Kindern eine Einleitung, Erweiterung und Steigerung erfahren. Relational aufeinander bezogen sind dabei fantasievolle Kinder, die „Lust“ (ebd., S. 44) am „Sprachspaß“ haben und verantwortungsvolle pädagogische Fachkräfte bei der „Spracharbeit“, die durch Erzählsituationen Bildungsgelegenheiten erzeugen.

2.2 Diskursive Verknüpfungen von Bildung und Gesundheit: pädagogische Praxis als familienerziehende Instanz

Im Zuge der Recherchen zum Themenfeld Gesundheit lässt sich zunächst ein Wandel in der Häufigkeit und Ausrichtung der Thematisierung von Gesundheit in pädagogischen Fachzeitschriften zur Pädagogik der frühen Kindheit feststellen. Beispielsweise wird im Jahr 1993 von einer „kindgerechten Gesundheits-erziehung gesprochen“, die ausgehend von einer „expandierenden Technisierung und Motorisierung“ mit einem „Verlust an unmittelbaren körperlich-sinnlichen Erfahrungen“ (Zimmer 1993, S. 35) einhergehe. Als Reaktion auf diese „negativen Konsequenzen“, die die „Volksgesundheit zu bedrohen“ (ebd.) schienen, hätte sich der Kindergarten vermehrt mit der Förderung von Bewegung und der Körperwahrnehmung – im Sinne einer „Bewegungserziehung“ – zu beschäftigen. Einige Jahre später – 1999 bis 2001 – wird jedoch nicht mehr auf den Erziehungsbegriff rekurriert, es werden stärker Krankheitsrisiken problematisiert und zunächst grundsätzlich die Frage danach gestellt, ob „Gesundheitsförderung ein Thema für den Kindergarten“ (Zimmer 2001, S. 7) ist. Damit ist die Aufmerksamkeit auf die Förderung von Gesundheit bis zu diesem Zeitpunkt in einen Zusammenhang mit Risiken für Kinder gelenkt.

Ab dem Jahr 2003 lassen sich dann zumeist Thematisierungen zu Gesundheit im Zusammenhang mit Ernährung finden, die stetig in Verbindung mit früher Bildung stehen. Die diskursive Verknüpfung von *Gesundheit*, *Ernährung* und *Bildung* im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit lässt sich besonders gut daran zeigen, wie Essenssituationen unter Bildungsaspekten pädagogische Gestalt annehmen. In diesen wird Ernährung durch den grundlegenden Bezug auf Gesundheit mit Bildung verknüpft.

Der Anspruch auf gesunde Ernährung wird dabei zu einer Voraussetzung für Bildungsprozesse von Kindern, dies zeigt sich deutlich in dem Artikel „Gesundheit! So kann die KiTa Gesundheit fördern“ aus der Zeitschrift „Kindergarten heute“ aus dem Jahr 2009. So heißt es in dem Artikel:

Die physische und psychosoziale Gesundheit von Kindern ist die elementare Voraussetzung für ihre Bildung, Entwicklung und ihr Wohlbefinden. Kindergärten und Kindertagesstätten sind ein ideales Feld für eine entsprechende Gesundheitsförderung. Die Chance zur frühen Gesundheitsförderung liegt darin, dass die Mehrzahl der Kinder unter 6 Jahren über diese Institutionen erreicht wird. (Bründel 2009, S. 8)

Gesundheit wird hier als konstitutive Voraussetzung für Bildungsprozesse gesetzt und muss allererst vorhanden sein, damit Bildung überhaupt stattfinden kann. Zudem werden die Institutionen der Kin-

dertagesbetreuung als Ort einer umfassenden „Gesundheitsförderung“ (ebd.) gerahmt, der sich in erster Linie durch die Erreichbarkeit von Kindern auszeichne.

Der Verbindung von „Gesundheit“ und „Bildung“ folgen konkrete pädagogische Handlungsanweisungen. Die Aufgabe für pädagogische Fachkräfte bestehe darin, die Kinder darin zu unterstützen, „nicht nur ein Bewusstsein für gesunde Ernährung zu entwickeln, sondern auch ihr Verhalten danach auszurichten“ (ebd., S. 9). Eine didaktische Argumentation konkretisiert sich damit am Beispiel Ernährung: Der Vermittlung von Erkenntnis folge das Handeln und Verhalten. Das heißt, in dieser diskursiven Verknüpfung von Bildung und Gesundheit geht es nicht um das selbsttätige Kind, das sich gesund ernähren soll; auch geht es nicht nur um den Kindergarten als einen Ort, an dem gesundes Essen gereicht werden kann. Vielmehr solle das Kind in die Lage versetzt werden, ein Bewusstsein für gesunde Ernährung zu erlangen, sich also zu seiner Ernährung in ein reflexives Verhältnis zu setzen: Nicht nur gesund essen, sondern begreifen und verstehen, warum gesundes Essen wichtig für es selbst, für seine Entwicklung und sein Wohlbefinden ist, steht im Vordergrund dieser Bildungsprozesse.

Zudem wird die Vorbildrolle der hier weiblich adressierten pädagogischen Fachkraft hervorgehoben, denn neben dem Vorleben und dem gemeinsamen Praktizieren von gesunder Ernährungsweise zielt Bildung auf eine gesundheitsbewusste Ernährungsweise. Dies hat das doppelte Ziel, einerseits das Bewusstsein der Kinder anzuregen und andererseits die Kinder hinsichtlich ihrer Bewusstheit zu erziehen. Dies zeigt sich in dem folgenden Ausschnitt:

Worauf sollten Erzieherinnen und Kinder achten? Gesundheit, Bildung, Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft bedingen sich wechselseitig. Demzufolge muss Gesundheitserziehung gelebt und im Alltag von den Kindern praktiziert werden. Sie muss eingebettet sein in alle erzieherischen und betreuungsrelevanten Aktivitäten der Erzieherinnen, die auf ausreichende Hygiene, auf Sauberkeit und Körperpflege der Kinder achten und sie darüber hinaus dazu motivieren, nicht nur ein Bewusstsein für gesunde Ernährung zu entwickeln, sondern auch ihr Verhalten danach auszurichten. So gibt es bestimmte Regeln, die einzuhalten sind, z. B. sich vor dem Essen und nach jedem Toilettengang die Hände zu waschen und sich zu den Mahlzeiten an den Tisch zu setzen, sich manierlich zu verhalten und nicht im Essen zu panschen. Hier ist die Vorbildwirkung der Erzieherinnen besonders wichtig (S. 9f.)

Zunächst ist herauszustellen, dass „Erzieherinnen und Kinder“ (ebd.) gleichermaßen eine verantwortungsvolle Position hinsichtlich „Gesundheitserziehung“ eingesetzt werden, wobei insbesondere die „Erzieherinnen“ (ebd.) ein Vorbild verkörpern. Dafür ist es erstens wichtig in allumfassender Weise („alle erzieherischen und betreuungsrelevanten Aktivitäten“) auf eine Gesundheitserziehung zu achten. Die „Erzieherinnen“ (ebd.) sind zweitens angehalten, ihr Handeln darauf auszurichten, wie gesundheitsförderliche Verhaltensweisen zu erlangen sind. Dazu zählt die Einführung von bestimmten Regeln beim Essen, wie „z. B. sich vor dem Essen und nach dem Toilettengang die Hände zu waschen“ (ebd.) etc. Neben dem Praktizieren dieser „Regeln“ sollen Kinder auf „ihre gedanklichen Prozesse hingewiesen werden“ (S. 10), sonst, so die Argumentation, blieben die gedanklichen Prozesse der Kinder „unbewusst“ (ebd.). Auch daran zeigt sich eine grundlegende und wechselseitige Bedingtheit von Gesundheit und Bildung als ein paradoxaler Verweisungszusammenhang. Denn Gesundheit wird einerseits als *Voraussetzung* für Bildungsprozesse gefasst, andererseits zugleich als *Gegenstand* und *Ziel* für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen bestimmt. Wenn dem Kind bewusst werde, was gesundes Essen und was gesundheitsförderliches Verhalten ist, dann werde es in die Lage versetzt, auch in seiner Familie gesunde Ernährungsweisen und Hygieneregeln einzufordern. Damit könne – so die Wissenskonstruktion – über

die Kinder „langfristig“ ein in „vielen Familien vorzufindendes ungünstiges Ernährungsverhalten“ (ebd., S. 10) verändert werden, was sich letztlich als *Erziehung* der Familien bezeichnen lässt.

In der Verbindung von Vorbildfunktion der hier weiblich adressierten Fachkräfte, ernährungsbewusst erzogenen Kindern und davon profitierenden Familien konkretisiert sich die bildende Wirkung der Kindertageseinrichtung in ihrer gesellschaftlichen Dimension: Das Kind solle nach erfolgreicher Bewusstheit vollzogen über das Wissen zu gesunder Ernährung, dem Erleben von gesundem Essen, dessen Wirkungen sowie gesundheitsförderlichen Hygieneregeln in seine Familie mit einer kompensatorischen Funktion wirken, um insbesondere die Ernährungsweisen von „bildungsfernen und einkommensschwachen Familien“ (ebd., S. 12) zu verändern. Daraus ergibt sich in dieser diskursiven Verknüpfung eine Verschränkung der Positionierung von Kindern und pädagogischen Fachkräften: Nicht nur das Kind wird als *familienerziehende Instanz* hervorgebracht und in eine Verantwortlichkeit gegenüber der Familie gestellt, sondern die Adressierungen und die Positionierung bezogen auf die früh pädagogischen Fachkräfte zielen ebenfalls auf eine erzieherische Verantwortung von Familien ab. Allerdings scheint es dabei nicht um alle Familien gleichermaßen zu gehen, sondern um sozial und finanziell schlechter gestellte Familien. Insofern geht der Auftrag und die Verantwortung, den Bewusstseinswandel von Kindern pädagogisch anzuleiten, mit einer starken Differenzierung von Familien einher und einer Diskreditierung sozial schlechter gestellten Familien.

2.3 Diskursive Verknüpfung von Bildung und Beobachtung: Resonanzräume er- und bezeugen

Da Beobachtung eng gekoppelt an Qualifizierungs- und Professionalisierungsbemühungen pädagogischer Fachkräfte ist (vgl. Cloos/Schulz 2011), findet sich das Thema seit den 2000er Jahren und insbesondere seit der Einführung der Bildungs- und Erziehungspläne in allen Bundesländern sehr häufig auch in den frühpädagogischen Fachzeitschriften. In erster Linie werden in diesen die Anforderungen und Potentiale von Beobachtungswissen als systematisches Reflexionswissen diskutiert, um pädagogische Verstehensprozesse einer Überprüfung zu unterziehen (vgl. BP: Bayern 2013). Beobachtung als „Instrument der Qualitätssicherung“ (Kaiser 2017, S. 36) findet sich daher auch in dem Artikel „Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung“ (ebd.) aus der Zeitschrift „*erziehungsKUNST frühe KINDHEIT*“. Darin heißt es bezogen auf die Qualität von Beobachtung:

Kinder werden achtsam wahrgenommen und aufmerksam begleitet. Ziel ist, ihre jeweilige Individualität zu kennen und zu stärken, umfassende Bildung mit allen Sinnen zu fördern und soziale Begegnungen zu pflegen. (ebd.)

Der Beobachtung kommt damit zunächst die allgemeine Funktion zu, Kinder in ihrer „Individualität zu kennen“ (ebd.). Der Förderung aller Sinne wird dabei eine bildende Qualität zugeschrieben. Ähnlich der zuvor dargestellten diskursiven Verknüpfung von Bildung und Gesundheit, wird Bildung hierbei eine grundlegende Funktion für die Förderung von Kindern zugeschrieben und mit einer Funktion von Beobachtung versehen, d. h. allererst durch Beobachtung ließe sich dem Ziel einer umfassenden Bildung näherkommen.

Wie solche Beobachtungen eingeübt werden können,⁶ vermittelt ein weiterer Zeitschriftenartikel: „Kinderbetrachtungen. Ein Übungsweg“ (Timm-Brandt 2017) aus derselben Ausgabe der Zeitschrift. Darin wird auf ein konkretes Beobachtungskonzept Bezug genommen, wie es in einer Kindertageseinrichtung zur Anwendung kommen kann. Im Stil eines Praxisberichts wird thematisch, welche Ziele

⁶ Zum Topos „Einüben“ in Beobachtung (vgl. Koch/Schulz 2016).

im Vordergrund stehen sollten und welche Effekte mit dieser Art der „Kinderbetrachtungen“ für das Verhältnis von Kindern, Fachkräften und die pädagogische Arbeit einhergehen können (vgl. ebd.). Zu Beginn des Artikels wird eine Philosophie von Beobachtungen situiert:

Die Kinderbetrachtung ist eine besondere Methode, sich im Gespräch gemeinsam einem Kind zuzuwenden. Sie ist absichtslos und fragend; sie hat ihren Wert in sich. Die Kinderbetrachtung ist ein Versuch, für einen Moment über das alltägliche Agieren und Reagieren hinauszuwachsen. (ebd., S. 33)

In dieser Art wird Beobachtung als eine „besondere Methode“ der Zuwendung qualifiziert, die „absichtslos“ sei und damit zunächst keine besondere pädagogische Bedeutung habe. Zugleich aber wird die „Kinderbetrachtung“ als außeralltägliche Handlung gefasst, die wiederum ermöglicht, die pädagogische Praxis zu verändern, d. h. über das Alltägliche „hinauszuwachsen“.

Dafür wird das *einzelne* Kind in den „Mittelpunkt“ (ebd.) gestellt. Mit Beobachtung, hier als „Kinderbetrachtung“ bezeichnet, steht das Wahrnehmen und Verstehen des individuellen Kindes in einem engen Zusammenhang mit dem Versprechen der *Lesbarkeit* und *Erschließbarkeit* des Kindes. Dies zeigt sich u. a. an der folgenden Aussage: „Das Kind ist ein offenes Geheimnis. Lese ich die Signatur seiner Gestalt, seiner Bewegung, Sprache, Lebensprozesse und Verhaltensweisen, gewinne ich einen Zugang zu seinem Wesen“ (ebd., S. 35). Das Kind oder anders formuliert, die Innerlichkeit („Wesen“) ist – in dieser Fassung – als zu lesendes und zu erschließendes Kind von einer geheimnisvollen und befremdenden Einzigartigkeit („Signatur“) gekennzeichnet. Diese Einzigartigkeit und Fremdheit ist es, die über die äußere „Gestalt“ des Kindes erschlossen werden kann, und die letztlich auch zur Erschließung der Innerlichkeit („Zugang zu seinem Wesen“) des Kindes führen könne. Für diese Verstehensprozesse und zur Erschließung der „Gestalt“ des Kindes wird jedoch zur Voraussetzung, dass sich die pädagogischen Fachkräfte in der „Kinderbetrachtung“ miteinander verständigen, *ohne* dass das Kind physisch anwesend sei.⁷ Dies ist von Bedeutung, weil typischerweise das Kind bei Beobachtungen anwesend ist. Wie dabei in der „Kinderbetrachtung“ die Eindrücke und Wahrnehmungen von pädagogischen Fachkräften konstruiert werden, zeigt der folgende Ausschnitt des Artikels:

Die Kinderbetrachtungen verlaufen sehr unterschiedlich. Man kann von Mal zu Mal den Eindruck gewinnen, dass das abwesende Kind sie mitgestaltet. Wir sitzen im Stuhlkreis. In der Mitte brennt eine Kerze. Einleitend lesen wir einen Spruch, der uns für dieses Kind passend erscheint. Wir beginnen mit einer Beschreibung der Gestalt des Kindes. Oft lassen wir diesen Part eine Erzieherin übernehmen, die sich darauf vorbereitet hat. Die anderen Kollegen ergänzen die Beschreibung. Manchmal tragen wir auch von Anfang an unsere Wahrnehmungen zusammen. Wir gehen von der äußeren Erscheinung des Kindes vom Kopf bis zu den Füßen aus. Wir bemühen uns dabei um eine möglichst wert- und urteilsfreie Beschreibung. Das ist eine Übung. Letztlich kommen wir ja niemals ohne Urteilsbildung zu einem Begriff. [...] Je differenzierter ich versuche, zum Beispiel die Ausformung der Lippen oder der Ohren zu beschreiben, desto mehr, desto genauer, desto sanfter nehme ich wahr. Sympathien und Antipathien lassen wir beiseite, so gut es eben geht. Je mehr wir uns von unseren gewohnheitsmäßigen und reflexartigen Urteilen und Seelenregungen entfernen, desto aufmerksamer werden wir auf das Kind, desto mehr besteht die Chance, dass wir uns seinem Wesen nähern. (ebd., S. 34)

⁷ Dies ist ein wesentlicher Unterschied zu anderen Beobachtungstechnologien, bei denen das Kind in physischer Anwesenheit beobachtet wird.

Die Annäherung an das „Wesen“ des Kindes solle sich über detailreiche Beschreibungen der Äußerlichkeit des Kindes vollziehen, dazu gehört demnach auch eine intentionale Ausklammerung von jeglichen pädagogischen Bezugnahmen und Einschätzungen sowie der Verzicht von individuellen „Urteilen und Seelenregungen“ (ebd.). Auffällig ist dabei, wie Wahrnehmungsübungen mit disziplinierenden Anforderungen einhergehen: „desto mehr, desto genauer“. Die Distanzierung des Eigenen schafft im Spannungsverhältnis von Fremdheit und Lesbarkeit des Kindes auch zugleich die Möglichkeit der Erschließbarkeit und Annäherung an das Kind. Das heißt, das Kind verbleibt in der Positionierung als ‚fremd‘, wird dadurch lesbar, was sich an der Suche nach einer Balance – zwischen „wert- und urteilsfreie[r] Beschreibung“ sowie der Suche nach einem „Begriff“ – abbildet. Damit zeigt sich bei dieser „Kinderbetrachtung“ eine Anerkennung von mehreren, gleichzeitigen sich auch widerstreitenden Möglichkeiten, d. h. die Anerkennung, dass das Kind immer fremd bleiben wird, bei der gleichzeitigen Möglichkeit der Lesbarkeit des Kindes. Die „Kinderbetrachtung“ wird auf diese Weise als Möglichkeit und Chance hervorgebracht, sich dem „Wesen“ des Kindes zu anzunähern, in dem Wissen darum, dass eine vollständige Annäherung nicht möglich sein wird. Das Kind wird dadurch pädagogisch verfügbar, wie gleichermaßen entzogen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei dieser Art der „Kinderbetrachtung“ ist, dass Beobachtung als gemeinschaftsstiftendes Ereignis inszeniert wird, indem hierbei mehrere pädagogische Fachkräfte ihre Eindrücke, Betrachtungen und Wahrnehmungen zusammentragen. Das Sich-Zuwenden im Stuhlkreis, das Brennen einer Kerze, die Vorbereitung eines passenden Spruchs für das Kind, als auch das einstimmende Vorlesen im Hinblick auf das zu besprechende Kind, zeugt von hoher atmosphärischer Aufmerksamkeit. Die zum Teil als sakralen und heiligend zu beschreibenden ritualisierten Praktiken stehen im Publikationskontext von Waldorfpädagogik (vgl. Baader 2004). Auffällig an dieser „sakralisierende[n] Individualisierung des Kindes“ (Koch 2017a, S. 119; vgl. dazu auch Baader 1996; 2004) ist nicht nur, dass sich dadurch insgesamt dem „Wesen“ des Kindes angenähert werden soll, sondern auch, dass der *pädagogische Einsatz* in dieser Annäherung und Erschließbarkeit des Kindes besteht. Das heißt, die zentrale Aufgabe und Anforderung an die pädagogischen Fachkräfte: „[w]ahrnehmen, nicht bewerten“ (Timm-Brandt 2017, S. 34), ist das zentrale pädagogische Bestimmungsmoment, welches sich an das Setting dieser Art der „Kinderbetrachtung“ richtet. Dass sich diese Technik, situativ als „Methodik immer wieder verändert und weiterentwickelt“ (ebd.), wird in den Beschreibungen vor dem Hintergrund eines immer weiter anwachsenden Erfahrungsschatzes plausibilisiert: „Die Wahrnehmung steht im Vordergrund, nicht die Diagnostik oder ein konkretes pädagogisches Ziel“ (ebd.).

Der pädagogische Einsatz diesseits eines bestimmten pädagogischen Ziels wird dann über die Erschaffung von Resonanzräumen hergestellt:

Nun versuchen wir, die Aufmerksamkeit auf uns selbst zu richten. Dies ist ein wichtiger Schritt in unserer Methodik, denn er berührt die Ich-Du-Beziehung. Wir stellen uns die Frage: Was geschieht mit uns, wenn wir diesem Kind begegnen? Was löst es in uns aus? Wir nehmen zum Beispiel den Moment, wenn Jonas morgens in den Gruppenraum kommt. [...] In welche Resonanz treten wir zu seiner Person und Persönlichkeit? Hier ringen wir besonders um Worte. Wir tasten nach den passenden Worten für das Wesenhafte, das Individuelle. [...] Für die ganze Kinderbesprechung gilt, dass sie umso kraftvoller wirkt, je absichtsloser und fragender sie erlebt wird. (ebd.)

Durch diese auf sich selbst gewendeten Fragen zeigt sich insbesondere eine reflexive *Arbeit am Selbst*: „Was löst es in uns aus?“, „In welche Resonanz treten wir zu seiner Person und Persönlichkeit?“ Konstitutiv für diese Form der Beobachtung ist damit – und dies ist ein wesentlicher Unterschied zu den beiden vorangestellten diskursiven Verknüpfungen (Sprache und Ernährung) – die *Situierung* des Kindes. Das zwar physisch *abwesende* Kind ist in der „Kinderbetrachtung“ (nach Timm-Brandt) zugleich in

der Imagination anwesend, es gestaltet die Beziehung mit („dass das abwesende Kind sie mitgestaltet“, ebd., S. 34) oder anders gesagt: Es verändert durch seine gleichzeitige Ab- und Anwesenheit das Verhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Der erzeugte Resonanzraum zwischen den pädagogischen Fachkräften und dem abwesenden, aber imaginierten Kind wird für die Fachkräfte zur Bedingung der Möglichkeit eines Blickwechsels auf das Kind. Darüber hinaus erschöpft sich dieser veränderte Blickwechsel auf das Kind nicht allein in der „Kinderbetrachtung“, sondern das Potential wird auch bezogen auf den pädagogischen Alltag entfaltet. Darauf verweist folgende Formulierung in dem Artikel: „Wir dürfen im Alltag liebevoll bemerken, was sich zeigt“ (ebd., S. 35).

Der zentrale Aspekt dieser Art der „Kinderbetrachtung“ besteht also in erster Linie in der *Erzeugung* eines Resonanzraumes und die dabei entstehenden Wissenskonstruktionen werden in der „Kinderbetrachtung“ gemeinschaftlich von den pädagogischen Fachkräften *bezeugt*. Der pädagogische Einsatz, der *kein konkretes pädagogisches Ziel* verfolgt, bindet seine pädagogische Wirksamkeit an den vollzogenen Blickwechsel. Anhand der Formulierung: „[w]undersame Wirkungen“ (ebd.) wird thematisch, was im Nachgang der „Kinderbetrachtung“ an *Möglichkeitsräumen* entsteht:

Unser kleiner Jonas zeigt sich nach der Kinderbetrachtung sehr präsent. Er benannte zum ersten Mal selbst die Farbe Rot. Er wirkte deutlich entspannter in der Gruppe. Und das Kollegium? Das Kollegium wächst an dieser Arbeit. Die Qualität der Wahrnehmung, die wir an einem Kind üben, kommt allen Kindern zugute, denn sie schärft unseren Blick auch für die übrigen Kinder der Gruppe. (ebd.)

Der Effekt der „Kinderbetrachtung“ besteht demnach im gegenseitigen „Berührtwerden“ (ebd.; Herv. i. O.), d. h. dem dadurch entstehenden Resonanzraum von pädagogischen Fachkräften und Kindern. Allein eine auf diese Weise durchgeführte *Betrachtung* und *Besprechung* des Kindes verändere die Haltung und die Blickrichtung der pädagogischen Fachkräfte. Gewissermaßen transformiert sich dadurch – so die argumentative Konstruktion – nicht nur das Wissen über das Kind, sondern auch das Kind selbst, wie sich an den Formulierungen in dem Artikel bezogen auf den Nachgang der „Kinderbetrachtung“ verdeutlicht: „zeigt sich [...] sehr präsent“; „zum ersten Mal“; „wirkte deutlich entspannter“ (ebd.). Damit bringt die Wissenskonstruktion, die in der diskursiven Praktik daran geknüpft wird, nicht nur einen veränderten Blick der pädagogischen Fachkräfte durch diese Art der „Kinderbetrachtung“ hervor, sondern erzeugt einen gemeinschaftsstiftenden Resonanzraum, indem geteilte Bedeutungen über das Kind hervorgebracht werden und das Kind so in veränderten Verhaltens- und Erfahrungsweisen erscheint. Indem die pädagogischen Fachkräfte auf diese spezifische Weise über das Kind sprechen – einer Weise, die eine Annäherung ermöglicht und zugleich offen hält – verändere sich das Wissen über das Kind und damit auch das Kind selbst, das in anderen Wissensräumen ein verändertes „Wesen“ sein könne bzw. sein ‚eigentliches‘ „Wesen“ hervorbringen kann. Bezogen auf die Positionierung der Erzieher*innen ist in dieser Weise die Adressierung zentral, sich in ein (anderes) *Verhältnis zum Kind* zu bringen, das seinen Wert im Gegenseitig-Berührt-Werden und als gemeinschaftsstiftendes (Mit-)Schwingen erlangt. Dass es dabei jedoch, anders als behauptet, gerade nicht nur um das einzelne Kind geht, veranschaulicht die Aussage: „Die Qualität der Wahrnehmung, die wir an einem Kind üben, kommt allen Kindern zugute, denn sie schärft unseren Blick auch für die übrigen Kinder der Gruppe“ (ebd.). Der pädagogische Einsatz, der sich in dieser diskursiven Verknüpfung materialisiert, zeigt sich im Unterschied zu den vorangegangenen dargestellten diskursiven Verknüpfungen nicht in der direkten Interaktion, d. h. nicht als erzieherisches Handeln, sondern in der Reflexion pädagogisch-professioneller Praxis (vgl. Starke 2017). In starker Differenz also zu den diskursiven Verknüpfungen von Bildung mit Sprache und Gesundheit wird hier das Kind zum Medium der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte (vgl. Koch 2017b). Das heißt, die Förderlichkeit von Beobachtung (hier der Kinderbetrachtung)

im Sinne einer *umfassenden Bildung des Kindes mit allen Sinnen*, ist relational stark gebunden an die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte.

2.4 Wechsel zwischen empirischer und theoretischer Analysearbeit

Bisheriges Ziel war es, aus diskursanalytischer Perspektive den Blick auf die performative Hervorbringung von Bildung im frühpädagogischen Fachdiskurs zu richten und dabei sowohl nach den Geltungsbedingungen der Äußerungen zu fragen als auch nach dem Vollzug von Ordnungs(neu)bildungen. Die Äußerungspraxis in frühpädagogischen Fachzeitschriften diente dafür als Datengrundlage, weil damit die Annahme verbunden ist, dass in diesen die Bedingungen frühpädagogischen Handelns hinsichtlich der Entwürfe und Vorstellungen eines frühpädagogisch-professionellen Handelns im Horizont einer herausgehobenen Stellung von Bildung Gestalt annehmen. Ein zweites Ziel war, die Kontingenz und Historizität von Bildung, d. h. eines erziehungswissenschaftlich grundlegenden Konzepts bezogen auf eine Pädagogik der frühen Kindheit zu analysieren, welches konstitutiv in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist.

Die herausgearbeiteten Varianzen bezogen auf die Wissenskonstruktionen und Positionierungen von Kindern und pädagogischen Fachkräften in den diskursiven Verknüpfungen mit Bildung lassen sich nun abschließend – im Sinne eines Wechsels zwischen empirischer und theoretischer Analysearbeit – im Anschluss an Foucault als *moderne Praktiken der Lebensführung* betrachten (vertiefend hierzu Koch 2021): Vor dem Hintergrund der Entstehung moderner Machttechniken, die das „umfassende Glück der Individuen und des Staates“ (Wrana 2006, S. 37) zum Ziel haben, stellt sich die Frage, wie Kontrolltechniken am *Gesellschaftskörper* (vgl. Foucault 1977) ansetzen können. Diese Form der Macht, die in spezifischer Weise am Gesellschaftskörper anzusetzen in der Lage ist (vgl. Thompson 2015), entwirft Foucault (1977) als Bio-Macht und Regierungsweise, d. h. als „*Bio-Politik der Bevölkerung*“ (ebd., S. 135; Herv. i. O.). Dazu heißt es bei Foucault:

Die Disziplinen des Körpers und die Regulierungen der Bevölkerung bilden die beiden Pole, um die herum sich die Macht zum Leben organisiert hat. Die Installierung dieser großen doppelgesichtigen – anatomischen und biologischen, individualisierenden und spezifizierenden, auf Körperleistungen und Lebensprozesse bezogenen – Technologie charakterisiert eine Macht, deren höchste Funktion nicht mehr das Töten, sondern die vollständige Durchsetzung des Lebens ist. (ebd.)

Die Regulierung der Bevölkerung etabliert sich damit als *positive Lebensmacht* (vgl. ebd., S. 132), die nicht mehr „im Namen eines Souveräns geführt“ wird, sondern „im Namen der Existenz aller“ (ebd., S. 133). Damit verstetigt sich eine Machttechnik der Fremd- und Selbstführung, bei der es um die Steigerung und Vervielfältigung des Lebens geht, sowie darum, dieses Leben „im einzelnen zu kontrollieren und im gesamten zu regulieren“ (ebd.). Es ist dieser Zusammenhang der *Sorge um das Leben*, der mit Verschiebungen im Machtverhältnis bezogen auf das Subjekt veränderte Fremd- und Selbstführungen erforderlich macht. Foucault formuliert dazu: „Man könnte sagen, das alte Recht, sterben zu *machen* oder leben zu *lassen*, wurde abgelöst von einer Macht, Leben zu *machen* oder in den Tod zu *stoßen*“ (ebd., S. 134; Herv. i. O.). Foucault hebt damit auf die Sorge um das Leben als neuzeitlichen Modus von Politik und Regierungsformen ab. Macht entfaltet ihre Wirkungen dabei nicht primär über repressive Verbote, sondern über die *Förderung des Lebens*. Die Produktivität der Macht wirkt in diesem Sinne als Lebenssteigerung, als fürsorgliche Kontrollmacht oder Präventionsmacht.

Bezogen auf den Gegenstand der Produktivität von Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit kann in einem weiteren analytischen Schritt und vor der Folie einer bio-politischen Funktion die Frage danach gestellt werden, wie in machtvoller und produktiver Weise das Leben *im einzelnen kontrolliert* wird, um

den *Gesellschaftskörper* zu regulieren. Bezogen auf die diskursive Verknüpfung von Bildung und Gesundheit lässt sich in diesem Sinne herausstellen, dass durch die Anforderung eines veränderten Bewusstseins die Ernährungsweisen von Kindern als eine Sorge um das Leben und als Förderung des Lebens offenbar wird. Denn in spezifischer Weise setzt die Macht hierbei am *Gesellschaftskörper* an, wenn Kinder zu einem gesunden Leben als Voraussetzung für Bildung in Institutionen der Kindertagesbetreuung sensibilisiert, angehalten und erzogen werden (sollen). Diese bio-politische Funktion wird dabei noch um eine zeitliche Dimension erweitert: Möglichst alle Kinder sollen über die Institutionen der Kindertageseinrichtungen als ‚Bildungs-Orte‘ erreichbar sein, um im Hinblick auf ihren zukünftigen Status als Gesellschaftsmitglieder erzogen zu werden. Gesundheitserziehung wird hierbei als Praktik der Lebensführung hervorgebracht, wobei sich darin die gesellschaftliche und institutionelle Verankerung des ‚Bildungs-Orts‘ Kindergarten materialisiert. Die *Kontrolle* der Ernährungsweisen von Kindern in institutionalisierten Settings lässt sich damit als Versuch lesen, spezifische Familien in ihrer (un-)gesunden Lebensweise gesellschaftlich in der Institution Kindergarten als instituierender Ort der Bildung zu regulieren. In dieser Weise ließe sich auch das Ergebnis der ersten diskursiven Verknüpfung – Bildung und Sprache – weiterführen, wenn alltags-routinierte Handlungen, wie ‚den Kindern Geschichten erzählen‘, vor dem Hintergrund der Initiierung von Bildungsprozessen eine erhebliche Aufwertung als auch Aufladung hinsichtlich ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit erfahren. In Bezug auf die dritte analysierte diskursive Verknüpfung von Bildung und Beobachtung wird ersichtlich, wie sich den genauen Erkundungen eines imaginierten „Wesens“ von Kindern gewidmet wird und pädagogische Fachkräfte angehalten sind, ihre diesbezüglichen Wahrnehmungen nicht nur zu problematisieren und zu reflektieren, sondern diese kultisch kollektiviert werden.

Jenseits der erheblichen Verantwortungszuschreibung an die Adresse der pädagogischen Fachkräfte lässt sich an dieser Stelle problematisieren, dass dadurch auch das, was als (frühkindliche) Bildung gefasst wird, eine „identifizierbare[.] Gestalt“ (Schäfer/Thompson 2013, S. 8) annimmt. Denn Bildung solle als von frühpädagogischen Fachkräften verantwortetes und zu verantwortendes Geschehen indiziert werden, das sich bestimmten Situationen explizit zurechnen lässt. Diese Zurechnungslogiken bezogen auf Verantwortlichkeit *für* und Situativität *von* Bildung stiften hierbei einen Raum des Pädagogischen, der auf die Stiftung und Ermöglichung von Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit abzielt. Damit bleibt abschließend zu fragen, ob nicht gerade durch diese Logiken der Zurechnung frühpädagogische Bildung zugerichtet wird.

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass in frühpädagogischen Fachzeitschriften – zumeist weiblich adressierte pädagogische Fachkräfte – einer Pädagogisierung gegenübergestellt sind. Diese Pädagogisierung bezieht sich darauf, dass pädagogische Handlungsräume über verschiedene Themen hinweg – Sprache, Ernährung und Beobachtung – als kindliche Bildungsräume zu signifizieren und zu indizieren sind. Durch die Höherstellung von Bildung werden hierbei nicht nur alltägliche, handlungspraktische und soziale Herausforderungen früherer Betreuungs-, Erziehungs-, Sorge- und Bildungsverhältnisse de-thematisiert. Sondern durch die Fokussierung auf die Stiftung von Bildungsräumen und -gelegenheiten werden – so die abschließende These – wichtige Fragen sozialer Ungleichheit ausgeblendet, die allerdings auf mehreren Ebenen die Institutionen der Kindertagesbetreuung vor Herausforderungen stellen. Denn eine soziale Differenzierungspraxis, die bestimmte, d. h. sozial schwächer gestellte Familien diskreditiert und diskursive Äußerungspraktiken, die abseits von sozialen Kategorien professionell-pädagogische Handlungspraktiken aufladen, ignorieren oder marginalisieren gesellschaftliche Differenzkategorien, wie Geschlecht, Klasse oder Ethnizität innerhalb frühpädagogischer Verhältnisse.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Baader, Meike Sophia (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied: Luchterhand.
- Baader, Meike Sophia (2004): Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, H. 3, S. 416–430.
- Baader, Meike Sophia (2018): Kinder als Akteure oder wie ist das Kind al Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22–39.
- Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familien und Integration & Staatsinstitut für Frühpädagogik (BP Bayern) (Hrsg.) (2013): Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Gender Studies. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cloos, Peter/Schulz, Marc (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–55.
- Foucault, Michel (1976/2014): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): Der Wille zu Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel 1981: Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2017): Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, Kerstin (2014): Zur Verortung im Feld Anerkennungslogiken und Zitierfähigkeit. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch (Bd. 1). Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, S. 655–664.
- Jergus, Kerstin/Koch, Sandra/Thompson, Christiane (2013): Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 5, S. 743–761.
- Kalthoff, Herbert (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 8–35.
- Koch, Sandra (2017a): Das Subjekt der Beobachtung. Konturen des pädagogischen Subjekts zwischen Instrument und pädagogischer Handlungspraxis. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–130.
- Koch, Sandra (2017b): Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten frühpädagogischen Handelns. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–199.

- Koch, Sandra/Schulz, Marc (2016): Im Erkenntnisstil des Okularen. Praktiken des Einübens in Beobachtung im Feld der Frühpädagogik. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Humrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157–167.
- Koller, Hans-Christoph/Lüders, Jenny (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucault'schen Diskursanalyse. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 57–76.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel (2010): Diskursforschung und Diskursanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 335–349.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2013): Pädagogisierung – eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche*. Halle: Martin-Luther-Universität, S. 7–25.
- Starke, Pauline (2017): Frühpädagogische Professionalisierung – Das Ringen um Anerkennung als professionelles Selbst. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–173.
- Thompson, Christiane (2015): Unentscheidbarkeit und Geschlecht. Die Stimme des Poststrukturalismus in den queer studies. In: Bühler, Patrick/Forster, Edgar/Neumann, Sascha/Schröder, Sabrina/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Normalisierungen. Wittenberger Gespräche III*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 183–198.
- Truschkat, Inga/Bormann, Inka (2020): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje/Jergus, Kerstin/Ott, Marion/Koch, Sandra (2014): Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Wrana, Daniel/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette – *DiskursNetz* (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Diskursforschung*. Bd. 1. Bielefeld: transcript, S. 224–238.

Frühpädagogischen Fachzeitschriften:

- Bründel, Heidrun (2009): Gesundheit! Teil 2: So kann die Kita Gesundheit fördern. In: *kindergarten heute* 39, H. 2, S. 8–15.
- Kaiser, Margarete (2017): Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung. In: *erziehungskUNST frühe KINDHEIT. Waldorfpädagogik heute* 2, H. 1, S. 36–39.
- Timm-Brandt, Andrea (2017): Kinderbetrachtungen. Ein Übungsweg. In: *erziehungskUNST frühe KINDHEIT. Waldorfpädagogik heute* 2, H. 1, S. 32–35.
- Rathje, Muriel/Scheffler, Cornelia (2010): Sprachspaß. Einfälle für Ihre Spracharbeit mit Kindern: Fantasiewelten sind Sprachwelten. In: *kindergarten heute* 40, H. 4, S. 44–45.
- Zimmer, Renate (1993): Bewegungserziehung – Kindgerechte Gesundheitserziehung. In: *Kindergarten heute* 23, H. 9, S. 34–40.
- Zimmer, Renate (2001): Hauptsache gesund! Gesundheitsförderung – ein Thema für den Kindergarten. In: *Kindergarten heute* 31, H. 4, S. 6–12.