

Schmidt, Friederike

Differenzen und die Heterogenität von Kindern. Einsätze blicktheoretischer Forschung

Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 76-97*



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Friederike: Differenzen und die Heterogenität von Kindern. Einsätze blicktheoretischer Forschung - In: Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 76-97* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222498 - DOI: 10.25656/01:22249

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222498>

<https://doi.org/10.25656/01:22249>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2. Auflage

k linkhardt

Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2., durchgesehene Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.g. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: Ailin, 5 Jahre, Provinz Entre-Rios, Argentinien und Corinne Butschi.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5895-3 digital

doi.org/10.35468/5895

ISBN 978-3-7815-2454-5 print

Inhalt

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen Einleitung <i>Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi</i>	7
--	---

1 Theorie

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	19
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität <i>Katharina Walgenbach</i>	41
Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte von Diversität und Gleichheit <i>Cornelie Dietrich</i>	60
Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung <i>Friederike Schmidt</i>	76

2 Methodologie und Methoden

Kindgerecht forschen. Ein Überblick <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	101
Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern <i>Jeanne Reppin</i>	120
Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick <i>Susanne Vogl</i>	142
Es ist noch jemand mit uns hier. Puppet-Interviews in der Forschung mit Kindern <i>Marion Weise</i>	158
Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach <i>Sandra Schütz und Eva Theresa Böhm</i>	172
Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern <i>Martina Bernasconi</i>	187

3 Forschungszusammenhänge und Praxisreflexionen

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung <i>Werner M. Egli</i>	201
Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen <i>Steffen Brockmann</i>	216
Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung <i>Martina Kaack</i>	231
Kamerakids: Forschen mit Photovoice <i>Corinne Butschi, Melike Hocaoglu, Manuel Zanardini, Valentin Mettler, Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez, Guillermina Chabrillon und Ingeborg Hedderich</i>	246
Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen. Ein Dialog <i>Corinne Butschi und Guillermina Chabrillon</i>	263
Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindlicher Förderung in Argentinien <i>Barbara Schoch</i>	278
Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbale Zugängen <i>Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys</i>	285
Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery <i>Maria Mögel</i>	299
Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen <i>Gabriela Muri und Heidi Simoni</i>	314
Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnologin gemeinsam 'Grenzen' überschreiten <i>Ursina Jaeger</i>	334
Die Autor*innen	349

Friederike Schmidt

Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung

Einleitung

Über Differenzen und die Heterogenität von Kindern wird seit einigen Jahren in der Erziehungswissenschaft auf breiter Ebene und damit nicht mehr alleine „in den Spezialdiskursen“ (Hormel 2011, 95), wie der Gender- oder der Migrationsforschung, diskutiert. Thematisiert werden unterschiedliche soziale Bedingungen des Aufwachsens, verschiedene Voraussetzungen des Lernens, die Variabilität von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen, sozio-kulturelle Benachteiligungen im Bildungssystem u.a.m. Vor diesem Hintergrund wird vermehrt über eine Ausrichtung pädagogischer Wahrnehmung diskutiert, die im Kern – kondensiert in den Stichworten Diversity, Inklusion oder Differenz- und Heterogenitätsanerkennung – auf eine stärkere Berücksichtigung der Unterschiede und Vielfalt von Kindern abzielen. Beispielsweise wird für ein „gendersensibles Arbeiten in der Kita“ (Hubrig 2019) plädiert oder aber es wird gefordert, dass Pädagog*innen den „Bedürfnissen einzelner Kinder“ (Fürstenau 2009, 61) Rechnung zu tragen haben. Normative Referenzpunkte dieser Forderungen einer differenz- und heterogenitätssensiblen Wahrnehmung bilden menschenrechts-, gerechtigkeits- und anerkennungstheoretische Zugänge. In diesem Zusammenhang lässt sich verschiedentlich ein „Trend zur Zelebrierung von Diversität“ (Allemann-Ghionda 2013, 35) feststellen, in dessen Rahmen Unterschiede zwischen Kindern und die Pluralität der Kinder als außerpädagogische, abbildbare Tatsachen diskursiviert werden. Auch lassen sich in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung über pädagogische Wahrnehmung Tendenzen einer Individualisierung dieses Elements pädagogischen Handelns konstatieren, die das Erfassen der Unterschiede und Vielfalt von Kindern als subjektive, intentionale Wahrnehmungsleistung der Pädagog*innen diskutieren. Demgegenüber zeigt ein blicktheoretischer Zugang eine Kulturalität und Sozialität von Wahrnehmung auf und macht deutlich, dass die Verschiedenheit und die Heterogenität von Kindern durch die Perzeption der Pädagog*innen mit-hervorgebracht werden. In dieser Perspektive rücken die Verfasstheit pädagogischer Blicke in den analytischen Fokus und stellen sich Fragen, entlang welcher Bedingungen sich pädagogische Aufmerksamkeiten formieren

und unter welchen Voraussetzungen Kinder wie in der Pädagogik in den Blick genommen werden.

Hieran anschließend wird im Weiteren zu einer solchen blicktheoretischen Ausrichtung der Auseinandersetzung um die Differenz und Heterogenität von Kindern angesetzt. Dazu werden zunächst die zentralen Begriffe der weiteren Analyse, pädagogische Blicktätigkeiten und pädagogische Blicke, geklärt (1). Die sich hierbei zeigende Relevanz von Beobachtungen als spezifischer Modus des Zugriffs auf Kinder in der Moderne wird anschließend unter kulturhistorischen Perspektiven eingeordnet (2). Vor diesem Hintergrund wird auf programmatische Entwürfe und empirische Studien eingegangen und auf dieser Basis die Analyse der Verfasstheit pädagogischer Blicke verdichtet (3). In einem kurzen Fazit werden schließlich die zentralen Perspektiven einer blicktheoretischen Forschung der Unterschiede und Vielfalt von Kindern gebündelt (4).

1 Pädagogische Blicktätigkeiten und Blicke

In blicktheoretischer Perspektive rückt die Verfasstheit pädagogischer Blicke in den analytischen Blick (vgl. Schmidt, Schulz & Graßhoff 2016; Schmidt & Schulz 2017) und ist damit – die semantische Vielschichtigkeit des Blickbegriffs berücksichtigend – zunächst zu klären, was unter ‚pädagogischen Blicken‘ zu verstehen ist. Denn mit dem Begriff Blick kann einerseits ein spezifischer Gebrauch des Gesichtssinns im Sinne eines kommunikativen Aktes gemeint sein, z.B. ein gelangweilter oder verzweifelter Blick (vgl. Schürmann 2008, 68); andererseits werden unter dem Begriff visuelle Perzeptionstätigkeiten gefasst, die auf ein „Identifizieren der gegenständlichen Welt“ (ebd., 76) ausgerichtet sind; schließlich verweist der Blickbegriff auf Sichtweisen und Perspektiven. Die vorliegende Auseinandersetzung interessiert sich für letztere beiden Blickdimensionen, die im Sinne einer begrifflichen Präzisierung als Blicktätigkeiten (1.1) und Blicke (1.2) differenziert werden.

1.1 Pädagogische Blicktätigkeiten

Mit ‚Blicktätigkeiten‘ ist die visuelle Perzeption, mit der eine Situation, ein Gegenstand, eine andere Person usf. wahrgenommen wird, thematisiert. Diese Wahrnehmungstätigkeiten sind kontext- und situationsbedingt durch eine „Gebrauchsvielfalt und Anwendungsbreite“ (Schürmann 2008, 10) charakterisiert, die „je eigene Sphäre[n] des Sichtbaren“ (ebd., 11) erschließen. Differenzieren lassen sich dabei das intentionale, auf einen spezifischen Aspekt hin gerichtete Sehen, die Beobachtung (vgl. Reh 2012; Schürmann 2008), und das ziel-entbundene Sehen, das lose Registrieren der Welt, was als das „zerstreute Gleitenlassen der Augen“ (Schürmann 2008, 62) bezeichnet werden kann.

In der pädagogischen Literatur wie auch in programmatischen Entwürfen zumeist thematisiert sind Beobachtungen, und es ist dabei festzustellen, dass diese Perzeptionstätigkeiten für die moderne Kindheit insgesamt konstitutiv sind. So zählt zu den zentralen „Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und des Kind-Seins“ (Mierendorff 2014, 266), dass Kinder beobachtet werden. Diese herausragende Rolle der Beobachtung von Kindern ist eng mit dem neuzeitlichen Verständnis von Kindheit als Entwicklungs-kindheit (vgl. Honig 1999) und als „Verheißung und Gefährdung von Zukunft“ (Bühler-Niederberger 2001, 601) verknüpft. Eine Rolle spielen hierbei auch neuzeitliche Vorstellungen von Risiken des Aufwachsens von Kindern, auf die Richter (1987) in seiner Kindheitsgeschichte aufmerksam macht. So setzt sich in der Moderne eine Fokussierung auf „Gefahren, die zivilisatorischer Affektsteuerung und bürgerlicher Körper- und Charakterproduktion drohen“ (81), durch und werden Risiken als „*Folge eines Fehlverhaltens* und damit [als; F.S.] prinzipiell *vermeidbar*“ (ebd.; Herv. im Original) verstanden, was eine Beobachtung der Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern relevant werden lässt.

Pädagogischen Akteur*innen wird hierbei eine zentrale Verantwortung zugeschrieben, wie an historisch-zentralen Werken der Pädagogik deutlich wird. So fordert Rousseau (1762/2010) die Erziehenden auf, ihre Edukand*innen genau zu beobachten: „Fangt also an eure Zöglinge besser zu studieren, denn ganz sicher kennt ihr sie noch gar nicht“ (8). Auch Trapp (1780) macht deutlich: „der Mangel sorgfältig und lange genug angestellter anthropologischer Beobachtungen, und daraus fließender zuverlässiger Erfahrungen, nebst dem Mangel richtig daraus gefolgter Regeln sind, wie mir dünkt, Ursache, daß wir [...] in der Erziehung noch so weit zurück sind, manchmal so verkehrt darin handeln. [...] aufs Beobachten sind wir, so viel ich weiß, besonders in Absicht auf die Erziehung, noch nie recht ausgegangen“ (62). Dieser Gedanke einer Beobachtung von Kindern spielt auch in den Väter- und Erzieherstagebüchern eine Rolle, zu denen Campe im Rahmen eines Wettbewerbs in seiner „Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher“ (1785) auffordert. Eltern, d.h. in diesem Falle Väter, sowie Erzieher sind aufgerufen, Kinder in ihrem Verhalten, ihren sprachlichen Fertigkeiten, ihren Dispositionen oder in ihrer geistigen Entwicklung umfänglich und genau zu beobachten und die gemachten Eindrücke schriftlich festzuhalten, um mehr über die Kinder zu erfahren und deren Erziehung entsprechend zu gestalten (vgl. Schmid 2001).

Noch heute kommt der Beobachtung in der pädagogischen Gestaltung des Aufwachsens von Kindern eine zentrale Relevanz zu. In ihrem Lehrbuch zu schulpädagogischer Beobachtung weisen de Boer & Reh (2012) beispielsweise darauf hin, dass die schulpädagogischen Aufgaben „Erziehen, Beraten, Unterrichten und Beurteilen [...] ohne vorausgegangene Beobachtungen kaum angemessen zu bewältigen“ (V) sind. Ähnlich argumentieren Rau, Saumweber & Kluge (2018) für

den frühpädagogischen Kontext: Es ist „notwendig, Kinder regelmäßig systematisch zu beobachten [...], um die aktuellen Bildungsinteressen und Entwicklungsthemen des Kindes zu entdecken“ (7). Auch in bildungspolitischen Diskursen zur Frühpädagogik wird eine „systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse“ (JMK/KMK 2004, 5) als „erforderlich“ (ebd.) angesehen bzw. wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertageseinrichtungen – so im Kinderbildungsgesetz (KiBiz) des Landes Nordrhein-Westfalen – an eine „regelmäßige alltagsintegrierte wahrnehmende Beobachtung des Kindes“ (§13b KiBiz 2007) geknüpft.

Wie sich an den exemplarisch angeführten Diskursivierungen pädagogischer Blicktätigkeiten zeigt, geht es im Rahmen der Auseinandersetzung um pädagogische Wahrnehmungstätigkeiten vor allem um eine Beobachtung der Adressat*innen pädagogischen Handelns durch die pädagogisch agierenden Personen. Im Fokus der aktuellen Debatten stehen insbesondere die Beobachtungsleistungen der professionellen Akteur*innen, auch wenn zunehmend Eltern und Kinder in die Beobachtung der kindlichen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse involviert werden. So werden Eltern z.B. im Rahmen sog. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aufgefordert, die Aktivitäten ihrer Kinder außerhalb der pädagogischen Einrichtungen zu beobachten und ihre Befunde den pädagogischen Einrichtungen mitzuteilen (vgl. Betz 2016). Kinder wiederum werden zu Selbstbeobachtungen angeregt, damit sie einen Zugang zu ihrem Lernen erhalten und dieses entsprechend optimieren können (vgl. Schulz 2016). In beiden Fällen kommt den „Laienbeobachtenden“ (Schmidt, Schulz & Graßhoff 2016, 14) jedoch eine nachrangige Bedeutung zu, sind es „die Professionellen, die die Blicke der Laien auswerten und mit Qualität ausstatten“ (ebd.). An diese Diskursivierung pädagogischer Perzeptionen anschließend fokussiert die weitere Analyse der Verfasstheit pädagogischer Blicke auf die Perzeptionstätigkeiten von professionellen Pädagog*innen, eingedenk der Tatsache, dass auch andere Personen, allen voran Eltern, als pädagogische Akteur*innen zu begreifen sind und pädagogische Blicktätigkeiten vollziehen (zum pädagogischen Blick von Eltern vgl. etwa Krininger 2016).

1.2 Pädagogische Blicke

Begreift man den Begriff Blick im Sinne von Sichtweise oder Perspektive, ist jener Blick fokussiert, der jeweils beim Sehen eingenommen wird. Diese Begriffsbestimmung ist analytischer Art, da ein Wahrnehmen ohne Perspektive nicht möglich und damit das jeweils Wahrgenommene als Konkretisierung der Perspektive zu fassen ist (vgl. Schmidt 2012). So macht Schürmann (2008) in ihrer perzeptionstheoretischen Arbeit auch deutlich, dass „das Wie [...] für das Was keine kontingente äußere Form, sondern ein bestimmender Modus seiner spezifischen Ausprägung [ist; F.S.]. [...] *Wie* man etwas sieht, entscheidet darüber, als was es

sichtbar wird. Der perspektivierende Zuschnitt des Sehens wirkt sich konfigurierend auf das Gesehene aus“ (23; Herv. im Original).

Die von Schürmann angesprochene Perspektivität von Wahrnehmung kann als „kollektiv geteilte[r] Wahrnehmbarkeitsraum“ (Schmidt 2012, 59) präzisiert werden, in dem pädagogische Blicktätigkeiten eingelassen sind und angesichts dessen Pädagog*innen über eine „Bereitschaft zum Sehen“ (Fleck 1953/2011, 397) verfügen, entlang derer sie Kinder erfassen. Wie Macho (2000) verdeutlicht, wird das „Gesehene [...] unausweichlich vor dem Hintergrund kollektiv geteilter Verständnismuster und Erwartungshaltungen ‚verarbeitet‘. Bereits was Gegenstand des Sehens werden darf, wen oder was ich ansehe, [...] ist abhängig von kulturellen Bedingungen“ (10 f.).

An Fleck (1953/2011) anschließend kann dieses Kollektiv im Sinne einer Feldspezifik gefasst werden. Im Rahmen seiner wissenstheoretischen Arbeiten untersucht er unter anderem chirurgische Perzeptionstätigkeiten, an denen er eine feldspezifische Präfigurierung von Wahrnehmung aufzeigt. Vor diesem Hintergrund kommt er auch zum Schluss, dass wir zwar „mit den eigenen Augen [wahrnehmen; F.S.], aber wir sehen mit den Augen des Kollektivs Gestalten, dessen Sinn und Bereich zulässiger Transpositionen das Kollektiv geschaffen hat“ (400).

Greift man an dieser Stelle die allgemeinpädagogische Kontroverse um das Pädagogische auf, stellen sich jedoch Fragen, ob sich in diesem Sinne ein ‚pädagogischer Blick‘ ausmachen lässt. So hat sich in der Erziehungswissenschaft die Einsicht durchgesetzt, dass „pädagogische Phänomene [...] in ihrer ‚Gegenständlichkeit‘ von sie erst konstituierenden Beobachtungsperspektiven abhängig sind“ (Ricken 2010, 22) und herrscht in den Perspektiven, somit in der Bestimmung dessen, „was als ‚pädagogisch‘ gelten soll“ (ebd.), keine Einigkeit. Winkler (2010) beispielsweise macht auf das „Fehlen eines Grundverständnisses“ (60) innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin aufmerksam. Diese Uneinheitlichkeit der Pädagogik wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur verschiedentlich auch in Bezug auf ihre Terminologie erörtert. Brezinka (1990) macht dies für den deutschen wie für den internationalen Kontext deutlich. Hieran knüpft Oelkers (2009) an, der in Bezug auf den Begriff der Erziehung auf eine kaum zu übersehende Definitionsvielfalt hinweist (259), die Tenorth (2004) in historischer Perspektive ebenfalls anspricht.

Es sind diese Hintergründe, vor denen von Versuchen „der *einen* Systembildung (und damit von *Systembildung* überhaupt) (Ricken 2010, 15; Herv. im Original) in der Erziehungswissenschaft zunehmend Abstand genommen wird. Ausgehend von heterogenen Bestimmungen des Pädagogischen auf eine rein subjektive Auslegung pädagogischen Denkens und damit Wahrnehmens zu schließen, wäre jedoch sicherlich verfehlt. Vielmehr wird an Luhmann sowie an die an ihn anknüpfende erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung zum ‚Pädagogischen‘ (vgl. Kade 1997; Ricken 2010; Neumann 2016) angeschlossen und wird damit

von einer Leitdifferenz ausgegangen, die pädagogischen Blicken grundlegend ist. Anknüpfend an Rickens Erörterungen zum pädagogischen Grundgedankengang ist diese Grunddifferenz, die pädagogische Blicke und damit pädagogische Blicktätigkeiten bedingt und bestimmt, auf die Subjektbildung bezogen. Hiernach sind pädagogische Perzeptionstätigkeiten darauf ausgerichtet, „jemanden als jemanden [zu; F.S.] sehen, der er schon ist, und zugleich als jemanden, der er noch nicht ist“ (Ricken 2016, 46). Vor dem Hintergrund dieser Eigenlogik pädagogischer Blicke wird deutlich, dass Kinder in pädagogischen Zusammenhängen im Horizont des Differenten pädagogisch erfasst werden. Je nach Klärung dieser Grunddifferenz werden pädagogische Bedarfe erkannt, pädagogische Angebote sowie Ziele entwickelt und auf die Kinder eingewirkt.

2 Sehen, Erkennen, Verstehen – blicktheoretische Einordnungen

Der sich in den ersten Überlegungen zeigende Fokus auf die visuelle Perzeption von Pädagog*innen als Zugriff auf die Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern ist zunächst wenig überraschend. Das Sehen gilt gemeinhin als Modus des Erfassens und Begreifens von Welt und Anderen (vgl. Plessner 2003). Auch gilt Sichtbares vielfach als „Merkmal und Nachweis von Realität überhaupt“ (Ricken 2016, 41). Die bisherigen Ausführungen legen jedoch eine „kulturelle Verfasstheit von Sehvorgängen“ (Rimmerle & Stiegler 2012, 10) nahe bzw. zeigen, dass das Sehen bzw. die Wahrnehmung „kein biologisches Faktum, sondern eine kulturelle Variable“ (ebd., 10) darstellen. An Relevanz gewinnen damit Fragen zur Rolle und Bedeutung, die dem Sehen als Zugriff auf die Entwicklung, das Lernen und die Bildung von Kindern zukommt (vgl. Schmidt 2016). Vorstellungen einer qua Natur gegebenen spezifisch-herausgehobenen Qualität des Augensinns oder Annahmen einer allgemeinen anthropologischen Relevanz des Sehens als Zugriff auf die Dinge, die Welt oder Andere sind kaum haltbar. Historisch-anthropologisch ist vielmehr von einer doppelten Kulturalität und Historizität von Perzeption und der epistemologischen Relevanz der Sinne auszugehen (vgl. Belting 2008; Wulf 2009). Dabei kann auf eine historisch-kulturelle Diskursivierung von Wahrnehmung hingewiesen werden, über die der Augensinn von den anderen Sinnen unterschieden wird, der Blick zum „Leitsinn“ (Wulf 2009, 446) avanciert und mit dem Sehen Erwartungen der Erkenntnis- und Wissensbildung unmittelbar verbunden werden.

Bereits in der Antike wird das Sehen vor dem Hintergrund epistemologischer Fragen diskutiert und dabei als Möglichkeit ausgewiesen, die Welt oder genauer die Weltordnung zu erfassen. Platon oder auch Euklid konzeptionierten den Augensinn dabei als Lichtstrahl, der die Dinge erhellt und damit erfahrbar macht;

Demokrit und Epikur wiederum wiesen das Auge als Sinn aus, der die Bilder, die von den Dingen ausgehen, empfängt und somit sieht (vgl. ebd.).

Auch im Früh- und Spätmittelalter wird ein Zusammenhang von Sehen, Erkennen und Verstehen hergestellt und wird über das Auge als exklusive Möglichkeit, die Welt und die Dinge zu erfahren, diskutiert. Beeinflusst von der optischen Theorie Alhazens stellte Bacon beispielsweise fest, dass „nur der Augensinn uns die Eigenarten der Dinge offenbart. Dadurch verschafft er uns eine Kenntnis von allem, was zwischen Himmel und Erde ist“ (o.A.; zit. nach Belting 2008, 148). Hieran schießen die christlichen Blick-Diskurse des 15. Jahrhunderts an, die von einer „komplexe[n] Heilslogik des Sehens“ (Rimmerle & Stiegler 2012, 30) ausgehen. Gott und dessen Sohn werden als Instanzen verstanden, die alles und jeden sehen und dabei den Menschen Optionen des Selbst-Erkennens, des Sich-Begreifens zur Verfügung stellen: „Das Auge aller Augen ist Jesus Christus, der ein Spiegel ohne Fehl ist, in dem jedermann sein eigenes Antlitz zu erblicken vermag“ (Hieronymus Bosch; zit. nach Rimmerle & Stiegler 2012, 29).

Diese exponierte Rolle, die göttlichen Entitäten zugeschrieben wird, verliert in der Renaissance an Relevanz, wird der Mensch als Sehender und Erkennender ausgewiesen. Eine zentrale Rolle räumt Belting (2008) hierbei der Wiederentdeckung der Perspektivität ein. Er spricht auch von einem Paradigmenwechsel in der europäischen Auseinandersetzung über das Sehen, da die Perspektivkonstruktion „die visuelle Kultur der Neuzeit auf breiter Basis und mit nachhaltiger Wirkung verändert“ (149) hat. Sie bringt „den Blick ins Bild [...] und mit dem Blick zugleich das blickende Subjekt“ (ebd.). Dabei kommt es zu einer „Bindung der optischen Gesetze an jedermanns Blick und seine Kompetenz“ (ebd.).

Für die entstehenden Wissenschaften im 17. und 18. Jahrhundert ist dieser „Zusammenhang von Sehen, Einsehen, Verstehen, sich eine Meinung bilden, Überzeugtsein und Wissen“ (Schürmann 2008, 20) schließlich zentral. Das Sehen wird mit Konzepten der Objektivität und Wahrheitsfindung verknüpft. An Foucault anschließend etabliert sich ein „Mythos eines reinen Blicks, der reine Sprache ist: der Mythos des sprechenden Auges“ (Foucault 1999, 128). Die Präzision visueller Perception wird dabei zum „epistemologischen Gradmesser“ (Schmidt, 2016, 58), wie Foucault (1999) in seiner Analyse des medizinischen Blicks eindrücklich zeigt. Jedoch werden diese Vorstellungen vom Sehen als „wirklichkeitsabbildende Kenntnisnahme“ (Schürmann 2008, 10) und ein Verständnis vom Wahrnehmbaren als „objektive Präsenz“ (ebd.) mit den Erkenntniskritiken Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend hinterfragt. Eine Vorstellung von Wahrnehmung als „semantische Praxis“ (ebd., 72) gewinnt an Bedeutung. Hieran schließen auch jüngere perceptionstheoretische Ansätze an, in der ein wirklichkeitskonstituierendes Verständnis vom Sehen entworfen wird. So stellt Perception eine Praxis dar, „deren performative Vollzugsform Wirklichkeit paradoxerweise vorfindet, indem sie sie konstituiert“ (ebd., 18). In dieser Lesart lassen sich „Wahrnehmung

und Wahrgenommenes nicht [mehr; F.S.] zuverlässig voneinander [...] trennen“ (Villa 2001, 62). Im perceptiven Vollzug wird vielmehr das hervorgebracht, was visuell wahrgenommen wird.

Damit wird deutlich, dass der perzeptive und epistemologische Geltungscharakter des Sehens, der den Augensinn von den anderen Sinnen unterscheidet, tief im europäischen Diskurs über Wahrnehmung verankert ist. Zugleich zeigt sich, dass sich Annahmen über die epistemologischen Möglichkeiten und Funktionen des Sehens wandeln. Dabei werden nicht nur Brüche im Verständnis vom Verhältnis von Sehen und Wirklichkeit deutlich. Auch differieren Vorstellungen, wer sieht, wie gesehen wird, wie Sehen möglich ist und wie das Gesehene, das Sichtbare bzw. visuell Erfassbare zu begreifen und im Verhältnis zum Sehen zu setzen ist.

3 Differenz und Heterogenität im pädagogischen Blick

In sozial- und dekonstruktivistischer Perspektive werden Unterschiede zwischen Menschen, wie etwa die Differenz zwischen Kindern und die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen, als „Humankategorisierungen“ (Hirschauer 2014, 170) gefasst. Differenzen und die Vielfalt von Menschen sind entitativ nicht bestimmbar, sondern sind „von Beobachtung abhängige Sachverhalte“ (Emmerich & Hormel 2017, 103) und stellen hierbei „kulturelle Differenzierungen von Menschen“ (ebd.) dar. Insofern sind die Differenz und Pluralität von Kindern den pädagogischen Kontexten nicht als außergesellschaftliche und soziale Phänomene vorgelagert. Sie werden vielmehr durch die pädagogischen Institutionen, durch Diskurse und Praktiken mit-hervorgebracht (vgl. Wenning 2013). Die skizzierte Differenz von Ist und Werden als Leitdifferenz der Pädagogik markiert dabei einen Horizont, in dem sich pädagogische Blicke sowie Perzeptionstätigkeiten bilden und Unterschiede zwischen Kindern prozessiert werden. Noch nicht geklärt ist damit, wie Blicke und Blicktätigkeiten innerhalb dieses Horizonts jeweils formiert sind, welche Aspekte von Kindern wahrgenommen und wie die Verschiedenheit und Vielfalt von Kindern erfasst werden.

Vor diesem Hintergrund untersuche ich im Weiteren, wie pädagogische Blicke und Blicktätigkeiten gegenwärtig konfiguriert werden und bestimmt sind. Unter Berücksichtigung programmatischer Entwürfe und politischer Beschlüsse ist dabei zunächst auf ein Bemühen um eine Intensivierung und Individualisierung der (frühpädagogischen) Beobachtung aufmerksam zu machen (3.1). Greift man vor diesem Hintergrund empirische Analysen zu pädagogischen Blicken und Blicktätigkeiten auf, ist wiederum eine selektive Normativität pädagogischer Blicke (3.2), eine Differenzverwobenheit pädagogischer Blicktätigkeiten (3.3) und eine Präfigurierung pädagogischer Wahrnehmung durch programmatische Entwürfe, Diskurse und Beobachtungsinstrumentarien festzustellen (3.4).

3.1 Intensivierung und Individualisierung der (frühpädagogischen) Beobachtung

Die Beobachtung von Kindern ist in den letzten Jahren intensiviert und ausgeweitet worden. Die Kindheitsforschung spricht auch von einer „Vervielfältigung der Beobachtungsverfahren und Diversifizierung der Beobachtungsakteur*innen“ (Kelle & Schmidt 2017, 345) bzw. wird eine „Ausstreuung von Diagnostik“ (Tervooren 2010) konstatiert. So ist es vor dem Hintergrund einer erhöhten öffentlichen Aufmerksamkeit für Kindeswohlgefährdungen zu Gesetzesänderungen (u.a. §8a SGB VIII, BKiSchG) und zur Installierung neuer Institutionen (u.a. Frühe Hilfen) im Bereich des Kinderschutzes gekommen. Hierüber sind verschiedene professionelle Akteursgruppen (Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, Ärzt*innen, Hebammen, Therapeut*innen u.a.) in eine „umfassende, differenzierte und multiprofessionelle Beobachtung von Kindern“ (Kelle & Schmidt 2017, 343) involviert worden mit dem Ziel, von Geburt an „Entwicklungsgefährdungen vorzubeugen und begründete Maßnahmen der Intervention einzuleiten“ (ebd.). Auch haben die Befunde der Schulleistungsstudien (u.a. PISA, IGLU) zu Bildungsbenachteiligung zu einer Intensivierung der Aufmerksamkeit für die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern geführt, über die die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern an Relevanz gewonnen haben. Vor dem Hintergrund eines Verständnisses, dass die kindlichen „Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse [...] institutionell beobachtbar, dokumentierbar und förderbar seien“ (Schulz 2013, 28), sind hierbei neben Schulen insbesondere frühpädagogische Einrichtungen als Beobachtungsakteurinnen adressiert.

Zugleich ist festzustellen, dass mit der zunehmenden Aufmerksamkeit für pädagogische Blicktätigkeiten eine „Individualisierung des pädagogischen Blicks“ (Schmidt, Schulz & Graßhoff 2016, 10) induziert ist. Dieses Blickkonzept ist zwar tief im Selbstverständnis moderner Pädagogik verankert (vgl. Schmidt 2018); dessen normative Relevanz als Referenzgröße professionellen pädagogischen Handelns hat aber im Zuge der Debatten um Inklusion als gegenwärtig leitendes pädagogisches Paradigma an Bedeutung gewonnen. Orientiert an einer „radikal[en] [...] Unterschiedenheit und Singularität“ (Ricken & Balzer 2007, 57) wird im Inklusionskonzept eine Anerkennung der „Vielfalt aller Lernenden“ (UNESCO 1994, 4) gefordert, was eine Individualisierung pädagogischer Wahrnehmung erforderlich macht. Dabei kann festgestellt werden, dass die deutsche Inklusionsdebatte auf Kinder mit Beeinträchtigungen konzentriert ist und wird die Diskussion um die Ausrichtung pädagogischer Wahrnehmungstätigkeiten damit auf diese Personengruppe und sonderpädagogische Fragen enggeführt (vgl. Karakaşoğlu & Amirpur 2012).

Daneben hat eine individuumsbezogene Ausrichtung pädagogischer Blicktätigkeiten und Blicke im Zuge der Debatten um die Schulleistungsstudien sowie einer

erhöhten gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für Gefährdungen von Kindern auf breiter Ebene und damit auch jenseits sog. ‚Spezialdiskurse‘, wie der Sonderpädagogik, an Relevanz gewonnen. Gebündelt in den Stichworten ‚Individualisierung des Lernens‘ bzw. ‚Individualisierung des Unterrichts‘ werden Grundschullehrkräfte aufgefordert, ihren Blick auf die Unterschiede des Leistungsvermögens von Kindern hin zu sensibilisieren und entsprechende Angebote für die je individuelle Entwicklung des Kindes bereitzustellen (vgl. Rabenstein & Reh 2007; Idel, Rabenstein & Ricken 2017). Die Frühpädagogik setzt ebenfalls auf eine individuumsbezogene Zentrierung pädagogischer Blicktätigkeiten mit dem Ziel, „jedes einzelne Kind bestmöglich zu begleiten“ (Rau, Saumweber & Kluge 2018, 7). Diese individuumsbezogene Zentrierung pädagogischer Blicktätigkeiten findet sich auch in den bereits angesprochenen frühpädagogischen Bildungsrahmen, in dem Erzieher*innen angehalten werden, Kinder darauf zu beobachten, „was ihre Stärken und Schwächen in dem jeweiligen Bildungsbereich sind, wie sie Anregungen aufnehmen und wie sie sich damit beschäftigen“ (JMK/KMK 2004, 5). Im Fokus der veranschlagten Individualisierung pädagogischer Blicktätigkeiten stehen dabei die körperliche und kognitive Entwicklung, die Bildungs- und Lernanlässe sowie die Sprachentwicklung von Kindern.

3.2 Selektive Normativität pädagogischer Blicke

Weiterer Hintergrund dieser individuumsbezogenen Ausrichtung pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten sind verschiedene Problematisierungen innerhalb der Erziehungswissenschaft zur selektiven Normativität pädagogischer Blicke, die zeigen, dass die pädagogische Leitdifferenz von Ist und Werden nicht auf alle Kinder gleichermaßen angewandt wird. Eigene Arbeiten zu pädagogisch-anthropologischen Konstruktionen in historisch-zentralen Werken der Pädagogik weisen auf eine Orientierung an Vorstellungen des Gewöhnlichen und des ‚Normalen‘ hin (s.a. Kap. 3.3), entlang derer Kinder in der Pädagogik erfasst, zwischen Kindern differenziert und „Limitierungen des Pädagogischen“ (Schmidt 2018, 115) fixiert werden. Exemplarisch hierfür ist Lockes Erziehungsakt „Gedanken über Erziehung“ (1693/2011), in dem Erziehung mit der ‚natürlichen‘ Entwicklung des Kindes begründet und die pädagogische Bearbeitung der kindlichen Entwicklung, z.B. im Rahmen der Gesundheitserziehung, mit empirisch verbreiteten Phänomenen begründet wird. Ähnlich wie später Rousseau differenziert Locke zwischen Menschen entlang der Unterscheidung selten/gängig und bezieht Notwendigkeiten eines pädagogischen Einwirkens auf Personen, die verbreiteten, somit ‚normalen‘ Erscheinungsformen körperlicher und geistiger Verfassung entsprechen. Abweichungen hiervon, Personen etwa „mit von Natur aus wohlgestalteter kräftiger Körper- und Geistesverfassung“ (7), haben hingegen, so Locke, keine Erziehung nötig. Sie werden durch ihre Anlagen „von der Wiege an zur Vollkommenheit“ (ebd.) geführt. Jedoch sind diese Fälle „selten“

(ebd.). Vielmehr sind „von zehn Menschen [...] neun das, was sie sind, gut oder böse, nützlich oder unnützlich, durch ihre Erziehung“ (ebd.). Auch in Kants Pädagogik-Vorlesung und die hierin entwickelten pädagogisch-anthropologischen Überlegungen wird pädagogisches Handeln an Vorstellungen des Gewöhnlichen und ‚Normalen‘ gebunden (1803/1984). Diese Befunde schließen an Erkenntnisse der Sonderpädagogik an, die die skizzierte selektive Ausrichtung pädagogischer Blicke seit langem problematisieren (vgl. Bleidick 1999; Haeblerlin 1996). Vor diesem Hintergrund werden auch Forderungen einer inklusionspädagogischen Ausrichtung pädagogischer Blicke formuliert, in der alle Kinder als pädagogische Kinder gedacht und „willkommen [geheißen werden; F.S.], ob männlich oder weiblich, gleich welcher Religion oder Weltanschauung, unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Minorität oder dem verfügbaren Einkommen und ohne sortierenden, gruppenbildenden Blick auf Kriterien wie ‚Begabung‘ oder ‚Behinderung‘“ (Beck & Degenhardt 2010, 56; s.a. Prengel 1993; Preuss-Lausitz 1993; Seitz, Finnern, Korff & Scheidt 2012).

Eine milieubezogene Normativität pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten legen dabei Studien der quantitativen Bildungsforschung nahe. Während in den 1960er und 1970er Jahren noch über geschlechts-, konfessions- und regionsbezogene Bildungsbenachteiligungen diskutiert wurde – kondensiert in Dahrendorfs (1966) berühmter Formel der ‚katholischen Arbeitertochter vom Lande‘ –, weist die Forschung seit einigen Jahren auf herkunftsbezogene Bildungsdisparitäten hin, von denen gegenwärtig sog. „Arbeiter- und Migrantenkinder“ (Becker 2010) und hierbei insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund betroffen sind (vgl. Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller 2013; Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schippert 2012). Untersuchungen zum Entscheidungsverhalten von Lehrkräften zeigen dabei, dass die schulischen Leistungen von Schüler*innen neben Leistungsfragen auch vor dem Hintergrund „leistungsfremder sozialer Kriterien“ (Geißler 2006, 43) beurteilt werden. So konstatiert Ditton (2007): „Kinder der unteren Schichten werden, gemessen an ihren tatsächlichen Leistungen, zu schlecht, Angehörige der mittleren, vor allem aber der oberen Sozialgruppe werden bezogen auf die tatsächlichen Leistungen deutlich zu gut benotet“ (270).

Die sich hier zeigende selektive Normativität pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten wird seit einigen Jahren insbesondere in der Migrationspädagogik problematisiert. An die Befunde der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund anschließend wird über eine „Schlechterstellung Migrationsanderer“ (Dirim & Mecheril 2010, 121) diskutiert. Die Benachteiligung der Kinder wird vor dem Hintergrund der „kulturelle[n], linguale[n] und nationale[n] Zentriertheit des Bildungswesens“ (ebd., 137) und des damit „verbundenen ethnozentrischen Denk- und Handlungsmuster[s]“ (ebd.) eingeordnet. So weisen auch Gomolla und Radtke (2007) in ihrer qualitativen Studie zur institutionellen Diskriminierung auf eine ethnizitätsbezogene Normativität pädagogischer Blicke

und Blicktätigkeiten hin. Ihre Untersuchung macht deutlich, dass Pädagog*innen vor dem Hintergrund ethnizitätsbezogener Deutungsmuster Unterschiede an Potentialen von Kindern erkennen und pädagogische Handlungsbedarfe identifizieren. Diese Deutungen und die daran anschließenden pädagogischen Handlungsschritte zeitigen ethnizitätsbezogene Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und werden daher als Formen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund diskutiert. Auch im Projekt „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ (Diehm, Kuhn, Machold & Mai, 2013) wird deutlich, dass pädagogische Blicke und folglich die Differenz von Ist und Werden entlang ethnizitätsbezogener Deutungen und Differenzierungen prozessiert wird. Unter anderem zeigt Machold (2015), wie im Kontext von Sprachstandserhebungen und -förderungen – vermittelt über Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken, Instrumente, Verfahren oder auch Dokumente der Sprachstandserhebung und -förderung – Unterschiede zwischen Kindern hergestellt werden und Kinder zu „sprachbezogenen ‚ethnisch anderen‘ Kind[ern]“ (35) werden. Sie zeigt damit, wie an ethnizierenden Beobachtungen und Diagnosen Fragen zur pädagogischen Förderung anschließen, die auch bei Panagiotopoulou (2017) deutlich werden. In ihrer Analyse der Sichtweisen von Erzieher*innen zur Mehrsprachigkeit von Kindern zeigt die Forscherin, dass ethnizitätsbezogene Differenzierungen und Hierarchisierungen für die Blicke und Blickpraktiken der Pädagog*innen zentral sind und dazu führen, dass „(migrationsbedingt) mehrsprachig handelnde Kinder und deren Eltern als ‚not real Germans‘ (vgl. Butler, 2014, 179) erzeugt“ (258) werden.

Daneben wird in der Genderforschung seit einigen Jahren eine Heteronormativität pädagogischer Blicke problematisiert. So zeigt Bittner (2015) in ihrer Schulbuchstudie etwa, dass die Repräsentationen von Kindern und Jugendlichen in Schulbüchern einer heterosexuellen Norm folgen mit dem Effekt, dass bestimmte Lebensentwürfe in pädagogischen Materialien nicht repräsentiert sind. Wie sie in Bezug auf Englischbücher konstatiert, gibt es in diesen „schlicht keine schwulen, lesbischen oder bisexuellen Menschen“ (255). Während Bittner sich auf Schulmaterialien konzentriert, zeigen eigene Studien zu Orientierungen von Pädagog*innen zum Thema der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt, dass die Blicke von Grundschullehrer*innen und Sozialpädagog*innen heteronormativ ausgerichtet sind. Dabei wird deutlich, dass die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte auf diese Orientierung zumeist en passant zurückgreifen und die damit verbundene Exkludierung bestimmter Lebensentwürfe aus dem pädagogischen Blick vielfach nicht registrieren bzw. wenn ihnen diese bewusst wird, kaum Möglichkeiten der Blickerweiterung erkennen (vgl. Schmidt & Schondelmayer 2015).

3.3 Differenzverwobenheit pädagogischer Blicktätigkeiten

Während an den bislang exemplarisch angeführten Arbeiten eine Normativität pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten deutlich wird, soll an weiteren Arbeiten beispielhaft gezeigt werden, dass pädagogische Blicke, und damit die Leitdifferenz von Ist und Werden, mit verschiedenen sozialen Differenzlinien verwoben sind. Angeschlossen wird hierbei an einen zunehmend relevanter werdenden Forschungsbereich, der sich mit der Konstruktion und Konstituierung von Kindheit in pädagogischen Settings befasst und hierbei zeigt, wie generationale Unterscheidungen pädagogische Aufmerksamkeiten für Kinder bedingen und bestimmen. Damit positioniert sich diese Forschungsrichtung gegenüber einer Forschung, die von einer wesensmäßigen Besonderheit von Kindern ausgeht und die Differenz von Kindern und Erwachsenen als vorausgesetzte Tatsache konzipiert, auf die pädagogisch zu reagieren ist. Wird jedoch „die Besonderheit des Kindes [...] als Resultat kontingenter Formen der Erwachsenen-Kind-Unterscheidung“ (Betz & Neumann 2013, 145) verstanden, wird die Frage zentral, wie Kinder in der Pädagogik wahrgenommen und Differenzen zwischen Kindern in pädagogischen Blicktätigkeiten prozessiert werden.

Im Feldvergleich lässt sich dabei zeigen, dass pädagogische Aufmerksamkeiten durch unterschiedliche generationale Differenzierungen von Kindern und Erwachsenen bedingt sind. Studien aus der Heimerziehung zeigen etwa, dass diese Kontexte „an einer Erwachsenen-Kind-Differenz orientiert [sind; F.S.], wie sie auch für Familien prägend ist“ (Eßer, Neumann & Siebholz 2013, 89); Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen werden wiederum vor dem Hintergrund von generationalen Unterscheidungen erfasst, die auf Entwicklungsfragen bezogen sind (vgl. Neumann 2013). Vor diesem Hintergrund kann auf eine feldspezifische Varianz pädagogischer Blicke geschlossen werden (vgl. Ritter & Schmidt, i.E.), die den Effekt hat, dass „Kinder sich nicht nur untereinander unterscheiden, sondern sie auch als Personen vielfach von sich selbst unterschieden sind, nämlich je nachdem, in welchen sozialen Feldern sie als Kinder gerade positioniert sind“ (Eßer, Neumann & Siebholz 2013, 100).

Neben der bereits angesprochenen Verwobenheit pädagogischer Blicke mit ethnizierenden Differenzierungen weist die Forschung insbesondere auf Geschlecht als Folie hin, entlang derer Kinder erfasst und zwischen Kindern differenziert werden. So zeigt Kubrandt (2016) etwa, dass Erzieher*innen Kinder entgegen eigener Selbsteinschätzungen entlang stereotyper Geschlechterbilder erfassen und auf Kinder einwirken. Auch Mai und Pötzschke (2016) zeigen, dass die Blicke von Erzieher*innen mit der Kategorie Geschlecht verwoben sind. Deutlich wird dies an geschlechtsspezifischen Arrangements pädagogischer Situationen, die Kindern zugleich spezifische Handlungsräume des Sich-Zeigens zur Verfügung stellen. Zudem machen die Forscherinnen deutlich, dass das Verhalten von Kindern im Alltag, z.B. die Farbauswahl der Kinder beim Malen, geschlechtsspezifisch gedeutet wird.

Für die Frage der differenz- und heterogenitätsbezogenen Verfasstheit pädagogischer Blicke sind zudem Arbeiten aufschlussreich, die zeigen, dass pädagogische Blicke nicht alleine mit ‚klassischen‘ Differenzkategorien, wie Geschlecht oder Behinderung, verwoben sind. Vielmehr bedingen und strukturieren auch weitere Differenzlinien pädagogische Blicke und Blicktätigkeiten. Hierauf weisen Idel, Rabenstein & Ricken (2017) beispielsweise hin, die für den schulpädagogischen Kontext darlegen, dass Unterschiede zwischen Schüler*innen „in pädagogischen Differenzierungen im Unterricht bzw. der Lernkultur einer Schule“ (154) entstehen. Dabei weisen sie auf eine „Vielzahl von Differenzierungen im Vollzug von Praktiken“ (ebd., 147) der Pädagog*innen hin. Neben Geschlecht, Natio-Ethno-Kulturalität und Milieu spielen für die Lehrkräfte Differenzierungen nach leistungsbezogenem Engagement, Arbeitsorganisation, Aufmerksamkeit und Selbstständigkeit eine Rolle (ebd., 147 ff.).

Auf Aufmerksamkeit als Differenzkategorie, entlang derer Kinder wahrgenommen, auf Kinder eingewirkt und zwischen Kindern differenziert wird, weist auch Reh (2008) in ihrer Untersuchung zu Lernangeboten von Grundschulen hin. Die Pointe ihrer Analyse ist dabei, dass sie die Blicke der Pädagog*innen an historisch sich wandelnde Diskurse und pädagogische Konzepte rückbindet, über die spezifische Sichtweisen konfiguriert und Blicktätigkeiten möglich werden. In diesem Sinne produzieren etwa pädagogische Konzepte, wie der geöffnete Unterricht, immer auch Auffälligkeiten von Kindern, die den Anforderungen der Konzepte, in diesem Falle Selbstständigkeit, nicht genügen und entlang derer Kinder dann als abweichend wahrgenommen werden (vgl. Reh, 2008; Reh, Berdelmann & Dinkelaker 2015). Auch Bühler-Niederberger (2008) zeigt, dass pädagogische Blicke und Blicktätigkeiten in historisch sich formierende Wissensordnungen eingelassen sind. In ihrer Forschung zur Geschichte der Kategorie Legasthenie im Kanton Zürich wird deutlich, wie das Aufkommen und die Etablierung des schulpädagogischen Wissens um Legasthenie die Blicke von Lehrer*innen verändert und dabei auf Störungen der ‚normalen‘ Entwicklung von Kindern – u.a. festgemacht an der Aufmerksamkeit gegenüber den Lese- und Schreibfertigkeiten von Kindern – ausrichtet (136 ff.).

Die sich hier zeigende Verwobenheit pädagogischer Blicke mit der Differenzkategorie ‚Normalität‘ schließt an Befunde der selektiven Normativität pädagogischer Blicke an (vgl. Kap. 3.2), auf die auch de Boers (2009) Re-Analyse studentischer Dokumentationen des Schulalltags aufmerksam macht. Dabei zeigt sich, dass die Kategorie ‚Normalität‘ als Ziel und Vergleichshorizont fungiert, entlang derer angehende Lehrkräfte Kinder wahrnehmen und pädagogische Schritte entwickeln (213 f.). Dass nicht nur Professionelle pädagogischer Einrichtungen an der Differenzkategorie ‚Normalität‘ orientiert sind, legen Untersuchungen zu kindermedizinischen Vorsorgeuntersuchungen nahe (vgl. Kelle 2008). Deutlich wird, dass Eltern im Rahmen der Untersuchungen durch die Ärzt*innen in die Beobachtung

des ‚normalen‘ und insbesondere des ‚nicht-normalen‘ Entwicklungsprozesses des Kindes involviert werden. Zugleich zeigt sich, dass die Eltern selbst die Ärzt*innen auf eine Klärung der ‚normalen‘ Entwicklung ihrer Kinder hin adressieren. In den Vorsorgeuntersuchungen wird die ‚Normalität‘ der Entwicklung des Kindes dabei in der Schwebe gehalten, indem die ‚normale‘ Entwicklung des Kindes einer kontinuierlichen Beobachtung durch die Ärzt*innen unterstellt und damit als ein immer wieder neu zu prüfender Sachverhalt ausgewiesen wird. Hierbei werden Eltern zu einer fortwährenden Arbeit an der ‚normalen‘ Entwicklung ihres Kindes animiert (vgl. Bollig & Ott 2008; Bollig 2013) und kann daher auch von einer frühen und nachhaltigen Verankerung normalistischer Perspektiven als Blickschneisen der elterlichen Beobachtung ihrer Kinder gesprochen werden.

3.4 Präfigurierungen pädagogischer Wahrnehmung durch programmatische Entwürfe, Diskurse und Beobachtungsinstrumentarien

Verschiedene der genannten Arbeiten zeigen eine Präfigurierung pädagogischer Wahrnehmung durch programmatische Entwürfe, Instrumentarien der Beobachtung oder auch fachliche und politische Diskurse. In diesem Sinne ist auch die verstärkte Aufmerksamkeit für Lern- und Bildungsanlässe in der Frühpädagogik einzuordnen, auf die die Forschung aufmerksam macht. Im Projekt „Autorisierungen des pädagogischen Selbst“ (Jergus & Thompson 2017) wird dabei deutlich, wie pädagogische Blicke und Blicktätigkeiten von Erzieher*innen im Rahmen von Fortbildungen auf Bildungsfragen hin formiert werden. So zeigt Koch (2017) u.a., wie in einer pädagogischen Qualifizierungsmaßnahme die fortbildende Person eine an Betreuungsfragen ausgerichtete Diskussion von Erzieher*innen zu Problemen des Mittagsschlafverhaltens von Kindern als Bildungsmoment rahmt. Die Pädagog*innen werden dabei aufgefordert, den Bildungsprozess, der sich beim Schlaf zeigt, zu fördern, indem sie die Kinder unterstützen, ihr Schlafbedürfnis wahrzunehmen. Koch spricht hier auch von einer „Reartikulation einer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe hin zur Aufgabe der Bildung“ (184). Daneben zeigen Cloos und Schulz in ihrem Forschungsprojekt zu verfahrensgeleiteten, bildungsbezogenen Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken, dass die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren die Aufmerksamkeit der Pädagog*innen strukturieren und darauf ausrichten, „jegliches kindliches Tun als Bildungstätigkeit zu begreifen“ (Cloos 2018, 156). Während Beobachtung in den Verfahren „als eine beobachtungsoffene Tätigkeit“ (ebd.) konzipiert ist, weisen ihre Untersuchungen auf eine Vorstrukturierung pädagogischer Blicktätigkeiten durch die Beobachtungsverfahren und -materialien hin. So werden Kinder beispielsweise dann beobachtet, wenn ihre Beobachtung geplant ist oder sich Beobachtungsgewinnungen ergeben; auch zeigt sich, dass die verwendeten Beobachtungsbögen je spezifische Beobachtungspositionen erforderlich machen, die jeweils spezifische Blicktätigkeiten der Erzieher*innen zeitigen (vgl. Schulz 2016; Schulz & Cloos

2014). Auch Bollig (2011) macht in ihrer Analyse der Bildungsbeobachtungen in Kindertageseinrichtungen deutlich, dass die Verfahren und Materialien frühpädagogischer Beobachtung die Blicktätigkeiten der Pädagog*innen präfigurieren. Bollig entwickelt vor diesem Hintergrund eine praxisanalytische Modellierung von Beobachtung, nach der „Beobachten nicht mehr als subjektive Tätigkeit [...], sondern als ‚verteilte Praktik‘ [zu fassen ist; F.S.], die im situieren Zusammenspiel von Körpern, Kollektiven und Artefakten vollzogen wird“ (38). Für diese individuumszentrierte Loslösung von pädagogischen Blicken spricht auch eine eigene rekonstruktive Studie zu Sichtweisen von Sozialpädagog*innen. In der Analyse, wie die Pädagog*innen die Adressat*innen ihres pädagogischen Aufgabenbereichs wahrnehmen, zeigt sich, dass die Blicke der pädagogisch-professionellen Akteur*innen durch eine mehrschichtige, kollektiv geteilte implizite Blicklogik bedingt sind, die aus einem Wahrnehmungsfokus, einem komplexen Wissen und einem professionellen Selbstverständnis besteht (vgl. Schmidt 2012).

4 Fazit

Über Differenzen und die Heterogenität von Kindern in der Pädagogik nachzudenken, heißt sich mit pädagogischen Blicken und Blicktätigkeiten zu befassen. Einerseits spielt die Beobachtung von Kindern eine zentrale Rolle für die moderne Kindheit. Mit Bezug auf die Ubiquität der Beobachtungen und die Ausdifferenzierung der Beobachtenden, zu denen die Beobachteten selbst zählen, kann auch von einem Beobachtungsregime gesprochen werden, in das Kindheit gegenwärtig eingelassen ist. Andererseits kommt den Blicktätigkeiten pädagogischer Fachkräfte für pädagogische Prozesse und Zusammenhänge eine konstitutive Funktion zu. Auf Basis ihrer visuellen Eindrücke werden Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse sowie pädagogische Handlungsnotwendigkeiten erkannt. Zudem ist die Pluralität und Verschiedenheit von Kindern entitativ-objektivistisch nicht bestimmbar. Beschreibungen ihrer Differenz und Heterogenität verweisen auf historisch-kulturell verfasste Kategorisierungen und Differenzierungen des Humanen (vgl. Hirschauer 2014) und resultieren aus Beobachtungen (vgl. Emmerich & Hormel 2017).

Vor diesem Hintergrund wurde im Beitrag eine blicktheoretische Perspektive auf die Differenz und Heterogenität von Kindern eingenommen und die Verfasstheit pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten untersucht. Über diesen analytischen Zugang werden kulturgeschichtliche Einlassungen sowie disziplinäre Verankerungen pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten deutlich, die historisch-kulturelle Einordnungen der aktuellen Relevanz der Beobachtung von Kindern erlauben. Zugleich zeigt eine blicktheoretische Untersuchung, dass pädagogische Blicke und Blicktätigkeiten grundlegend von der Differenz Ist und Werden be-

stimmt sind und dass dieser Horizont pädagogischer Wahrnehmung gegenwärtig auf programmatischer Ebene individuumszentriert ausgerichtet wird. Die Analyse pädagogisch-praktischer Blicke und Blicktätigkeiten zeigt hingegen eine selektive Normativität der Wahrnehmung von Pädagog*innen auf, macht auf eine Verwobenheit pädagogischer Blicke mit verschiedenen Differenzlinien aufmerksam und weist zudem auf eine Präfigurierung pädagogischer Perzeption durch programmatische Entwürfe, (fach-)politische Diskurse und Beobachtungsinstrumentarien hin.

Damit wird eine multiple Bedingtheit pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten deutlich, vor deren Hintergrund die differenz- und heterogenitätstheoretische Auseinandersetzung in der Pädagogik nicht bei einer normativen Debatte um eine Ausweitung und Ausdifferenzierung pädagogischer Wahrnehmung stehen bleiben kann. Auch eine stärkere Methodisierung pädagogischer Blicktätigkeiten erscheint vor diesem Hintergrund nicht ausreichend, da sie das Sehen und das Gesehene – zumindest potentiell – als individuelle Wahrnehmungsleistung engführen. Vielmehr legt die multiple Konfigurierung pädagogischer Wahrnehmung eine blicktheoretische Analyse nahe, in deren Rahmen Fragen nachgegangen wird, wie und vor welchem Hintergrund sich pädagogische Aufmerksamkeiten formieren und unter welchen Voraussetzungen Kinder wie in den Blick rücken.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2013): *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn.
- Beck, I. & Degenhardt, S. (2010): *Inklusion. Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit*. In: Schwohl, J. & Sturm, T. (Hrsg.). *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld, 55-82.
- Becker, R. (2010): *Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder?* In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, 129–160.
- Belting, H. (2008): *Florenz und Bagdad. Eine westöstliche Geschichte des Blicks*. München.
- Betz, T. (2016): *Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zusammenarbeit mit Eltern als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft? Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9, 5-9.
- Betz, T. & Neumann, S. (2013): *Kinder und ihre Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8, 143-148.
- Bittner, M. (2015): *Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktion in Englisch- und Biologiebüchern*. In: Schmidt, F., Schöndelmayer, A.-C. & Schröder, U. B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeit, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden, 247-260.
- Bleidick, U. (1999): *Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart.
- Bollig, S. (2011): *Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bildungsbezogenen Beobachtung im Elementarbereich*. In:

- Cloos, P. & Schulz, M. (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen, 33-48.
- Bollig, S. (2013): ‚Individuelle Entwicklung‘ als familiales Projekt. Zur Normativität von Normalisierungspraktiken in kindermedizinischen Früherkennungsuntersuchungen. In Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, 99-118.
- Bollig, S. & Ott, M. (2008): Entwicklung auf dem Prüfstand: zum praktischen Management von Normalität in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, 207-242.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, S. & Schippert, K. (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.
- Brezinka, W. (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München, Basel.
- Bühler-Niederberger, D. (2001): Makellose Kindheiten und die Konstruktion abweichender Kindergruppen. In: Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.), Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber, 601-616.
- Bühler-Niederberger, D. (2008): Legasthenie – Realität und Realisierung eines Krankheitsbildes. In: Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, 127-145.
- Campe, J. H. (1785): Allgemeiner Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Wien, Braunschweig.
- Cloos, P. (2018): Die Kinder und Kindheiten der Frühpädagogik. Überlegungen zur Kontur eines Forschungsprogramms. In: Betz, T., Bollig, S., Joos, M. & Neumann, S. (Hrsg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel, 148-162.
- Dahrendorf, R. (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg.
- de Boer, H. (2009): Von der Konstruktion des „normalen“ Schülers zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive. In: Bilstein, J. & Ecarius, J. (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden, 209-228.
- de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden.
- Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. & Mai, M. (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 644-656.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Ebd. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären. Wiesbaden, 1-26.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel, 121-149.
- Ditton, H. (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Wiesbaden, 245-275.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, 103-121.
- Eßer, F., Neumann, S. & Stebholz, S. (2013): Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen. Perspektiven der Kindheitsforschung. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.). Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim, 87-102.

- Locke, J. (1693/2011): Gedanken über Erziehung. Stuttgart.
- Macho, T. (2000): ‚Ist mir bekannt, dass ich sehe?‘ Wittgensteins Frage nach dem inneren Sehen. In: Belting, H. & Kamper, D. (Hrsg.): Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion. München, 211-228.
- Machold, C. (2015): Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit, 7, 35-50.
- Mai, M. & Pötzschke, L. (2016): Geschlechtliche Unterscheidungspraktiken aus ethnographischer Perspektive: „Aber ich, wir, wir sind alle gleich. Alle Mädchen.“ In: Graff, U., Kolodzig, K. & Johan, N. (Hrsg.): Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden, 187-199.
- Mierendorff, J. (2014): Die wohlfahrtsstaatliche Kindheit [(1914-1945)]. In: Baader, M. S., Eßer, F. & Schröer, W. (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt a.M., 257-283.
- Neumann, S. (2013): Sorgenkinder: zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, 149-162.
- Neumann, S. (2016): Von der Erziehungswirklichkeit zum pädagogischen Feld. Zur Sozioepistemologie einer Empirie des Pädagogischen. In: Meseth, W., Dinkelaker, J., Neumann, S. & Rabenstein, K. (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn, 264-276.
- Oelkers, J. (2009): Erziehung. In: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R., Lärcher, K. & Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel, 248-262.
- Panagiotopoulou, A. (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, 257-274.
- Plessner, H. (2003): Anthropologie der Sinne. Frankfurt a.M.
- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.)(2007): Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Wiesbaden.
- Rau, A.-C., Saumweber, J. & Kluge, L. (2018): Der Early Excellence-Ansatz: Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien. Online unter: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Rau_Saumweber_Kluge_2018_EarlyExcellenceAnsatz.pdf (23.03.2019).
- Reh, S. (2008): Vom ‚deficit of moral control‘ zum ‚attention deficit‘. Über die Geschichte der Konstruktion des unaufmerksamen Kindes. In: Kelle, H. & Tervooren, A (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, 109-125.
- Reh, S. (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. In: de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden, 3-25.
- Reh, S., Berdelmann, K. & Dinkelaker, J. (Hrsg.)(2015): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden.
- Richter, D. (1987): Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt, Main.
- Ricken, N. (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, A., Wachtel, P., Werner, B. & Schmetz, D. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart, 15-42.

- Ricken, N. (2016): Die Macht des pädagogischen Blicks. Erkundungen im Register des Visuellen. In: Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim und München, 40-53.
- Ricken, N. & Balzer, N. (2007): Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In: Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart, Weimar, 56-69.
- Rimmerle, M. & Stiegler, B. (2012): Visuelle Kulturen. Visual Culture zur Einführung. Hamburg.
- Ritter, B. & Schmidt, F. (Hrsg.)(i.E.): Sozialpädagogische Kindheit(en) und Jugend(en). Weinheim, Basel.
- Rousseau, J.-J. (1762/2010): Émile. Oder über die Erziehung. Köln.
- Schmid, P. (2001): Vätertagebücher des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Zu Anfängen der empirischen Erforschung von Säuglingen und Kleinkindern. In: Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber, 325-339.
- Schmidt, F. (2012): Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe. Wiesbaden.
- Schmidt, F. (2016): Pädagogische Wahrnehmbarkeitsräume. Historisch-anthropologische Annäherungen an die Verfasstheit pädagogischer Blicke. In: Ebd., Schulz, M. & Graßhoff, G. (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim und München, 54-71.
- Schmidt, F. (2018): Pädagogische Kinder? Zur Konstruktion des Kindes in der Pädagogik. In: Bloch, B., Koch, S., Schulz, M. & Smidt, W. K. (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim, Basel, 109-120
- Schmidt, F. & Schondelmayer, A.-C. (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Ebd. & Schröder, U. B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeit, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden, 223-240.
- Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (2016): Pädagogische Blicke. Weinheim, München.
- Schmidt, F. & Schulz, M. (2017): Im pädagogischen Blick? Blicktheoretische Zugänge zu inklusiven Kindheiten. In: Amirpur, D. & Platte, A. (Hrsg.): Inklusive Kindheit. Opladen, 77-91.
- Schulz, M. (2013): Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 33, 26-41.
- Schulz, M. (2016): Die Pädagogizität des genauen Beobachtens. Aufmerksame Körper, pädagogische Optiken und ‚Lernkindheit‘. In: Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim, München, 72-88.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2014): Professionelle Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: Cloos, P., Koch, K. & Mähler, C. (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim, Basel, 194-208.
- Schürmann, E. (2008): Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht. Frankfurt, Main.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (2012) (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn.
- Tenorth, H.-E. (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, 341-382.
- Tervooren, A. (2010): Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausbreitung von Diagnostik. In: Bühler-Niederberger, D., Mierendorff, J. & Lange, A. (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden, 253-271.
- Trapp, E. C. (1780): Versuch einer Pädagogik. Online unter: <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/fvohb/trapp1780> (21.03.2019).
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Online unter: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (24.03.2019).

- Villa, P.-I. (2001): *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Opladen.
- Wenning, N. (2013): Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom? Budde, J. (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, 127-150.
- Winkler, M. (2010): Erziehung. In: Krüger, H.-H., Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, 57-78.
- Wulf, C. (2009): Auge. In: Ebd. (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim, München, 446-458.