

Jergus, Kerstin; Koch, Sandra; Thompson, Christiane

Darf ich dich beobachten? Zur 'pädagogischen Stellung' von Beobachtung in der Frühpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 743-761



Quellenangabe/ Reference:

Jergus, Kerstin; Koch, Sandra; Thompson, Christiane: Darf ich dich beobachten? Zur 'pädagogischen Stellung' von Beobachtung in der Frühpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 743-761 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119901 - DOI: 10.25656/01:11990

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119901>

<https://doi.org/10.25656/01:11990>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2013

■ *Thementeil*

Ethnographie der Differenz

■ *Allgemeiner Teil*

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten

Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘
von Beobachtung in der Frühpädagogik

Mythos pädagogische Vorerfahrung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ethnographie der Differenz

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Ethnographie der Differenz“	706

Allgemeiner Teil

Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt
das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“
und der persönlichen Freunde? 722

Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson

Darf ich dich beobachten?
Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik 743

Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel

Mythos pädagogische Vorerfahrung 762

Besprechungen

Teresa Brandt

Karl-Ernst Ackermann/Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.):
Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion 783

Heinz-Elmar Tenorth

Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz (Hrsg.):
Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik.
Historische und aktuelle Perspektiven 784

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 788

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: *Ethnography of Difference*

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnography of Difference. An introduction	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnic Difference and Inequality – An ethnographic study in institutions of early childhood education	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> The Ethnography of Pedagogical Systems of Difference – Methodological problems of ethnographic research on the socially selective production of academic success in the classroom	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Cultural Difference and Translation into Organization – An ethnographic study in institutions of cross-border youth work and further education	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Tips of links relating to the topic of “Ethnography of Difference”	706

Contributions

<i>Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer</i> Effects of Class Composition on Individual Problem Behavior at School – What is the role of the behavior of the entire class, the “cool” ones, the “extreme”, and the personal friends?	722
<i>Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson</i> May I observe you? On the ‘pedagogical status’ of observation in early education	743
<i>Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel</i> The Myth of Previous Pedagogical Experience	762

Book Reviews	783
New Books	788
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, bei.

Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson

Darf ich dich beobachten?

Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik

Zusammenfassung: Verfahren der Beobachtung von Kindern in Kindertageseinrichtungen haben stark an Bedeutung gewonnen. Der Ausgangspunkt dieses Beitrags ist, dass die Beobachtung für pädagogische Prozesse bzw. pädagogische Praxis produktiv und konstitutiv wird. Im Anschluss an eine allgemein pädagogische Situierung zur Pluralisierung pädagogischen Wissens arbeitet der Beitrag diskursanalytisch in konzeptionellen und praxisanleitenden Texten zur Beobachtung vier Figuren heraus, über die sich die generativen Formen pädagogischen Wissens in der Beobachtung beschreiben lassen. Die Organisation der verschiedenen Wissensformen wird im Lichte der Transformationen des frühpädagogischen Feldes reflektiert und systematisch auf ihr Verhältnis zur Ausbildung einer Haltung der ErzieherInnen befragt.

Schlagnote: Beobachtung, pädagogisches Wissen, frühkindliche Bildung, Adressierung, Diskursanalyse

Die unseren Überlegungen überschriebene Frage „Darf ich dich beobachten?“ stammt aus dem Feld der Frühpädagogik und sie gibt Aufschluss über die Art und Weise, wie der ‚Beobachtung‘ innerhalb der pädagogischen Praxis eine Bedeutung beigemessen wird. Mit der Frage wird deutlich, dass sich die Beobachtung nicht in einer Begleitung des Kindes erschöpft, in der das Tun der Kinder registriert und dokumentiert wird – d. h. ein individuelles Wissen gebildet wird, wie Foucault sagen würde (Foucault, 1977). Die von der ErzieherIn an das Kind gerichtete Frage nach der Erlaubnis, eine Beobachtung des Kindes vorzunehmen, wie sie im Zusammenhang von Anleitungen der Beobachtungspraxis zunehmend eingefordert wird (vgl. Weltzien & Viernickel, 2008; Weltzien, 2010; Remsperger, 2011), bindet die Kinder in den Prozess der Beobachtung ein: Sie sind nicht nur aufgefordert, das Beobachten zu autorisieren; vielmehr wird ihnen auch *bewusst gemacht*, dass es ErzieherInnen darum geht, ihr Tun zu verfolgen. Vor diesem Hintergrund ist die Frage angezeigt, wie die Beobachtung im Zusammenhang pädagogischer Praxis zu verstehen ist, wie Beobachtung sich zu dieser Praxis ‚stellt‘.

Die Frage nach der Stellung von Beobachtung in der Frühpädagogik ist auch deswegen eine eminente Frage, weil das Feld der Frühpädagogik seit ca. 15 Jahren starken Veränderungen unterworfen ist. Dies zeigt sich an den in allen Bundesländern eingeführten Bildungsempfehlungen, Bildungs- sowie Orientierungsplänen und an der fortdauernden Professionalisierungsdiskussion in diesem Bereich (Kieselhorst, Brée & Neuß, 2013; Schäfer & Staeger, 2010; Thole, Roßbach, Fölling-Albers & Tippelt, 2008; von Balluseck, 2008). Diese Veränderungen betreffen auch die pädagogische Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen, in denen es unter anderem durch die zunehmende Aufmerk-

samkeit auf und Verbindlichmachung von frühkindliche(r) Bildung (vgl. z. B. Laewen & Andres, 2002) zu einer erheblichen Aufwertung von Verfahren der Beobachtung und Dokumentation von Kindern durch ErzieherInnen gekommen ist.

Ein auf den Gedanken der kindlichen Selbsttätigkeit bezogenes Kindheitsbild bzw. Bildungsverständnis (vgl. z. B. Schäfer, 2005) scheint eine starke Komplementarität zu so genannten offenen Verfahren¹ der Beobachtung zu implizieren, da nicht aus der Beobachterposition heraus bestimmt wird, was es zu beobachten gilt, wie die Beobachtung verläuft oder wie das Beobachtete einzuschätzen ist. Es liegt die Vermutung nahe, dass sich offene Beobachtungsverfahren, die im Übrigen in nahezu allen Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer favorisiert werden, in sehr unterschiedlicher Weise in die pädagogische Praxis einflechten. Wie Beobachtung im Bereich der Frühpädagogik zum Teil des pädagogischen Geschäfts wird, ist nun das Thema unseres Beitrags.

Ein wichtiger Ausgangspunkt für unsere Überlegungen ist, dass die Einbindung eines neuen Verfahrens – wie das der Beobachtung von Kindern in Kindertageseinrichtungen – immer mehr ist als eine bloße Implementation. Es geht nicht nur um die Ausführung und Durchführung von Beobachtungen durch ErzieherInnen. Verknüpft mit ihnen ist vielmehr eine komplexe Machttechnologie (Foucault, 1983), die beispielsweise eine Ökonomie der Aufmerksamkeit, der Handlungsaufforderungen und -distanzierungen impliziert. Zur Machttechnologie eines neuen Verfahrens gehört aber auch, dass ihm im Rahmen des bestehenden Kontextes eine positive bzw. produktive Bedeutung zugewiesen wird. Im Kontext der jüngeren Beobachtungsverfahren lässt sich entsprechend fragen, auf welche Weise der Beobachtung im Zusammenhang der pädagogischen Praxis Relevanz zugesprochen wird.

In diesem Aufsatz wenden wir uns anleitenden Texten zu, um diskursanalytisch zu untersuchen, wie Beobachtung in diesen Texten eine pädagogische Valenz erhält. Eine solche Analyse erlaubt zunächst keine Rückschlüsse darauf, welche Stellung Beobachtungsverfahren *in actu*, d. h. in den Kindertageseinrichtungen zukommt (vgl. hierzu Bollig & Schulz, 2012, und Cloos & Schulz, 2011; dazu Koch, 2011). Zwischen den unterschiedlichen Einführungen und Anleitungen zur Beobachtung und deren Ausführung in der Einrichtung liegen mehrere Prozesse der *Über-setzung* und *Um-setzung*. Eine Analyse der Texte, die im Dienst der Information, Anregung, Begründung bzw. Legitimierung der Beobachtung stehen, ist dennoch von besonderer Bedeutung, weil sie mit

1 Neben diesen offenen Verfahren, in denen das zu Beobachtende nicht an vorgegebenen Maßstäben und Standards gemessen wird, stehen die entwicklungspsychologisch und an Kompetenz orientierten Beobachtungsverfahren, die mit Blick auf ihren Bezug auf pädagogische Praxis bzw. pädagogisches Handeln nicht minder interessant sind. So haben Kelle und Ott beispielsweise herausgearbeitet, dass und wie Aspekte von ‚Entwicklung‘ und ‚Bildung‘ im Setting der Kindervorsorgeuntersuchung ineinandergreifen (Kelle & Ott, 2009). Eine vergleichende Perspektive mit Blick auf diese verschiedenen Verfahren wäre lohnenswert; sie übersteigt indes den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes.

Adressierungen² an die ErzieherInnen als pädagogisch Tätige verknüpft sind, zu denen diese sich in ein Verhältnis setzen müssen. Über eine solche Analyse lässt sich demnach erschließen, wie Pädagogisches³ und entsprechend pädagogisch-professionelle Ansprüche an die ErzieherInnen Form annehmen.

In diesem Aufsatz geht es uns nicht nur darum zu analysieren, welche Motive und Gesichtspunkte es sind, die Beobachtung mit einer pädagogischen Valenz ausstatten. Aus allgemein pädagogischer Sicht geht es darum zu klären und zu diskutieren, wie in die Technologie der Beobachtung ein Zusammenhang von Wissen und Haltung eingebettet ist, der ErzieherInnen zu einer Selbstführung im Sinne der Technologie anreizt. Wir werden in einem ersten Schritt auf die Problematik des pädagogischen Wissens eingehen, welche uns eine allgemein pädagogische Situierung unserer Untersuchungsfrage hinsichtlich der Adressierungen von ErzieherInnen in praxisanleitenden Texten zur Beobachtung ermöglicht (1.). Im zweiten Schritt werden wir an unterschiedlichen konzeptionellen, programmatischen und praxisorientierten Texten zur Anleitung oder Diskussion von Beobachtung herausarbeiten, wie Letztere als pädagogisch bedeutsam artikuliert wird. Dazu rekonstruieren wir über die Materialien hinweg verschiedene Figuren mit den in ihnen impliziten Adressierungen und Aufgabenstrukturen an ErzieherInnen (2.). Letztere lassen sich als verschiedene Formen bzw. generierende Strukturen pädagogischen Wissens ausweisen, so dass ihr Operieren im Zusammenhang frühkindlicher Bildung deutlich wird (3.). Abschließend wird die Frage aufgeworfen, wie dieses Wissen mit möglichen Haltungen der ErzieherInnen zusammenhängt (4.).

1. Das Verhältnis zum pädagogischen Wissen

Seit dem für die erziehungswissenschaftliche Diskussion wichtigen Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ (Oelkers & Tenorth, 1993a) sind die Pluralisierung pädagogischen Wissens und damit verbunden die Forderung einer empirisch-analytischen Wendung der Erforschung pädagogischen Wissens zu wichtigen Referenzpunkten in der Erziehungswissenschaft geworden. Die These einer generellen Entgrenzung des Pädagogischen (Kade & Seitter, 2007), die Beobachtung der zunehmenden Ausdifferenzierung der er-

-
- 2 Dieses Konzept verwenden wir im Anschluss an Sabine Reh und Norbert Ricken (vgl. Reh & Ricken, 2012), die dieses als Operationalisierung des Anerkennungsbegriffs entwickeln. Gegenüber Reh/Ricken erweitern wir den Begriff ‚Adressierung‘ über die konkrete Interaktion zwischen Teilnehmenden einer Praktik, indem wir damit generell in den Blick nehmen, wie in und durch Sprache den Angesprochenen eine Verhältnisbeziehung zum Ausgesprochenen zugeordnet wird. Eine sehr wichtige Referenz für diesen Gedanken ist Judith Butlers Diskussion des Althusser’schen Begriffs der Anrufung oder Interpellation (vgl. dazu die Beiträge in Ricken & Balzer, 2012).
- 3 Im Kontext unserer empirisch-diskursanalytischen Betrachtung gehen wir nicht davon aus, dass die ‚Pädagogik‘ bereits qua pädagogischer Selbstpositionierung der schreibenden AutorInnen der Praxistexte bestimmt ist, sondern dass diese erst im Kontext der diskursiven Praxis konstituiert wird.

ziehungswissenschaftlichen Disziplin in „Teildisziplinen“ (von Prondczynsky, 2002; Kauder, 2010), die Auseinandersetzung um die Einheitlichkeit der Allgemeinen Pädagogik (Ruhloff, 1991; Vogel, 1998) – an und mit diesen Themen und Debatten hat sich gezeigt, dass der Pädagogik oder dem erziehungswissenschaftlichen Denken kein einheitlicher Wissens- und Denkbestand zu Grunde liegt.

Mit der Ausdifferenzierung und Vervielfältigung pädagogischen Wissens ist eine ganze Reihe von Konsequenzen und Herausforderungen verbunden. Dazu gehört die in der Allgemeinen Pädagogik verortete Feststellung, dass mit dem Fehlen einer positiven einheitlichen Grundlegung der Pädagogik das Geltungsproblem und aber auch das Ziehen der Grenzlinie zwischen dem Pädagogischen und dem Nicht-Pädagogischen auf Dauer gestellt werden.⁴ Angesichts dieser Lage hatten schon Oelkers und Tenorth gefragt, ob die von ihnen angenommenen elementaren strukturellen Annahmen über Wissen als ein allgemeiner Konsens unterstellt werden können (Oelkers & Tenorth, 1993b, S. 26). Lässt sich dem Ausdruck ‚pädagogisches Wissen‘ überhaupt noch systematisch etwas abgewinnen – oder löst sich die Wortverbindung von ‚pädagogisch‘ und ‚Wissen‘ in der Vielfalt von Situationen, Kontexten, Funktionen, Lebensformen etc. auf, in denen das, was ‚pädagogisch‘ und was ‚Wissen‘ heißt, ohnehin umstritten ist?

Es wird deutlich, dass im Rahmen einer empirisch-analytischen Wende die Referenz auf ‚pädagogisches Wissen‘ an und für sich problematisch ist, da eben keine übergeordnete Bestimmung zur Verfügung steht, um die Pädagogizität des Wissens auszuweisen. So ist das Nachdenken darauf verwiesen zu untersuchen, wie in verschiedenen Situationen, Kontexten, Räumen etc. ‚Wissen‘ Form annehmen und z.B. im Zusammenhang der Anleitung von ErzieherInnen zur Beobachtung von Kindern Legitimität entfalten kann. Die Untersuchungsperspektive verschiebt sich demnach von einer Entscheidungsposition über pädagogisches Wissen hin zu der Analyse der – situationalen – Mechanismen der Wissenskonstitution, um eine pädagogische Situation hervorzubringen oder zu beschreiben.⁵

Im Folgenden gilt es demnach zu erschließen, wie praxisanleitende Texte die Beobachtung als für pädagogische Praxis relevant beschreiben: Auf welche Weise wird ‚Beobachtung‘ – wie auch immer implizit – in einen positiven Zusammenhang mit pädagogischem Wissen gestellt bzw. selbst zu einem Teil dieses Wissens? Wie wird ‚Beobachtung‘ in einen Akzeptabilitätszusammenhang gebracht, um bei den ErzieherInnen eine positive Haltung zur Beobachtung zu evozieren? Wenngleich mit unserer Analyse nicht über das Gelingen dieser Evokation entschieden werden kann, so wird

4 Dies impliziert eine Aufwertung skeptisch-kritischer Perspektiven in der Allgemeinen Pädagogik (Fischer & Ruhloff, 1993) und die Reflexionshaltung gegenüber pädagogischer Praxis im Lichte konstitutiver und regulativer Prinzipien (Benner, 2009). Andernorts wird das Moment der Alterität in Pädagogik, die Differenz von Pädagogischem und Pädagogik, herausgestellt (vgl. Wimmer, 2006; Schäfer, 2012).

5 Vgl. diesbezüglich die Vorstellung kontextspezifischen und situationsadäquaten Wissens, wie sie in der (antiken) Rhetorik diskutiert wird (Isokrates, 1993; Hetzel, 2010). Die hier anschließende Thematik der Erkenntnispolitik können wir an dieser Stelle nicht verfolgen (vgl. dazu Reichenbach, Ricken & Koller, 2010).

doch deutlich, dass mit diesen Texten zur Beobachtung eine Dimensionierung pädagogischen Wissens impliziert ist, die über Informierung hinaus auf eine *Aneignung* von Wissen aus ist, mit der ein Verhältnis oder eine Haltung zu diesem Wissen⁶ eingeschlossen ist.

Für ein Nachdenken über pädagogisches Wissen ist es nach unserer Auffassung wichtig zu fragen, wie ausgehend von der Gliederung bzw. Artikulation in diskursiven Praktiken für ErzieherInnen Räume der Selbstverständigung, der Ausrichtung des eigenen Denkens und Handelns, eröffnet und eingefordert werden. Die konsequente Umsetzung der empirisch-analytischen Wende in der Erforschung pädagogischen Wissens führt, so lassen sich unsere Überlegungen zusammenfassen, zum eingangs erwähnten Konzept der Adressierung, mit dem gefasst wird, woraufhin die Adressierten im Zusammenhang der Adressierung angerufen werden. Der Grund hierfür liegt eben darin, dass mit den Adressierungen bzw. Anrufungen Wahrheitsansprüche des dann als ‚pädagogisch‘ Erkennbaren artikuliert werden.⁷

2. Pädagogische Figuren von Beobachtung

Im Folgenden richten wir unsere Aufmerksamkeit darauf, wie ‚Beobachtung‘ in der Frühpädagogik als (Teil) *pädagogische(r)* Praxis in praxisanleitenden, programmatischen und konzeptionellen Texten dargestellt wird. Uns interessiert, wie in Figuren der Beobachtung rhetorisch-diskursiv beansprucht wird, pädagogisches Wissen zu erzeugen, und wie dies zugleich qua Adressierung eine Haltung der ErzieherInnen zu diesem Wissen zu evozieren sucht. Ausgangspunkt unserer kleinen Studie war eine umfangreiche Materialsammlung zum Thema ‚Beobachtung‘, die Artikel aus gängigen Praxiszeitschriften, einschlägige Leitfäden zur offenen Beobachtung von Kindern, Veranstaltungskommentare zu thematisch entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen, aber auch Auszüge aus den schon genannten Bildungsplänen und Karikaturen aus Zeitschriften enthielt.⁸

Nach der Sichtung der Thematisierungsweisen von Beobachtung wurden insgesamt sechs Texte (Beobachtungskonzepte und Zeitschriftenartikel) für eine Feinanalyse aus dem Datenkorpus ausgewählt. Über das gesamte Material hinweg wurde untersucht, inwiefern sich Figuren pädagogischen Wissens rekonstruieren bzw. analysieren lassen. Dazu wurde das heterogene Feld von Subjekt- und Objektpositionen in und um Beobachtung, die sich verstreut über die Texte hinweg finden lassen, bezogen auf die systematische Stellung zur pädagogischen Praxis untersucht und gegliedert. Beispielhaft sei die Figur bzw. Figuration von Beobachtung als Fremdverstehen (vgl. 2.1) genannt, in

6 Zu dieser Verhältnisbeziehung zum Wissen vgl. Schäfer & Thompson, 2011.

7 Im Zusammenhang einer gemeinsamen Arbeit an „Anerkennung als Dimension pädagogischer Praktiken“ hat Sabine Reh den Ausdruck einer impliziten Normativität des Pädagogischen geprägt.

8 Es handelte sich insgesamt um 18 Dokumente.

der Beobachtung als stark rezeptive Praxis bestimmt ist und die ErzieherIn sich den entzogenen bzw. latenten Bildungsprozessen der Kinder zuzuwenden hat.

Die vorgestellten Analysen haben Nähen zu dem jüngeren methodologischen Projekt einer „Empirie pädagogischer Ordnungen“, das nach den Ordnungsbildungen des Pädagogischen und dessen Beobachtbarkeit fragt (Neumann, 2010; Dinkelaker, 2010; Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2010). Für eine solche Herangehensweise an die emergente Konstitution pädagogischer Ordnungen ist es – wie im ersten Teil ausgeführt – wichtig, den Begriff des Wissens für seine empirische Öffnung als situationales Konzept zu fassen und nicht auf der Grundlage situationsunabhängiger Begründungskriterien.

Dies verbindet sich mit der Herangehensweise der Diskursanalyse, die betrachtet, wie in Äußerungen die Gegenstände gebildet werden, von denen gesprochen wird (vgl. Wrana, 2006; Schäfer, 2011; Krüger, 2011; Jergus, 2011; Thompson, 2012). Wir schließen damit an erziehungswissenschaftliche Diskussionen an, welche mit Bezug auf die Arbeiten Michel Foucaults (1973; vgl. dazu Koller & Lüders, 2004) und hegemonietheoretische Referenzen (Laclau & Mouffe, 1991; Nonhoff, 2006) diskursanalytisches Arbeiten mit systematischen Fragestellungen verbinden. So lässt sich etwa in der Studie Jens Oliver Krügers (2011) verfolgen, wie die methodologische Referenz auf Foucault in der Lage ist, Aufschluss über Konturierungen des Pädagogischen – hier im Falle der Organisation pädagogischer Artikulationen um den Signifikanten der Ironie – zu geben. Eine Abgrenzung ist damit zugleich zum Programm einer wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller, 2007, 2010) markiert, die sich nicht mit der Emergenz von Ordnungsbildungen befasst, sondern die Analyse an kollektiven Wissensstrukturen verankert.⁹

Insgesamt wurden in unserer Analyse vier Figuren herausgearbeitet, in denen Beobachtung als Form pädagogischer Praxis gefasst wird: Beobachtung auf der Folie des *Fremdverstehens*, als *pädagogische Beziehungsarbeit*, als *kommunikative Referenz* für ErzieherInnen sowie als *Ort pädagogischer Selbstreflexion*. Über diese Figuren werden die Adressierungen nachvollziehbar, über die Beobachtung mit einer pädagogischen Valenz ausgestattet wird und ErzieherInnen angerufen werden, sich im Lichte von ‚Beobachtung‘ auszulegen.¹⁰

9 Diese Verankerung steht außer Frage, wengleich nach Keller die Bestimmungen von Gegenständen im sozialen Feld umstritten sind. Zur Auseinandersetzung über die methodologische Positionierung der Diskursanalyse vgl. die Beiträge in Angermüller und van Dyk (2010).

10 Es ist wichtig im Auge zu behalten, dass die Analyse über alle Texte hinweg vollzogen worden ist und also textübergreifend ausgerichtet ist. Das ist möglich aufgrund der diskursanalytischen Fokussierung, die sich für die Beziehungen von Aussagen mit Blick auf ihre diskursiven Relationen interessiert und nicht für einen hermeneutisch gefassten Aussagesinn (vgl. Foucault, 1973).

2.1 Die Beobachtung auf der Folie des Fremdverstehens

„Auch wenn Erwachsene davon ausgehen müssen, dass wir die Kinder nie ganz verstehen, so kann doch der Dialog mit dem Kind nur gelingen, wenn Erzieherinnen durch kontinuierliche Beobachtungen und Gespräche mit den Jungen und Mädchen versuchen, zu verstehen, was die einzelnen Kinder umtreibt, wo ihre Leidenschaften liegen und wie die Bedeutungskontexte aussehen, aus denen heraus sie ihre je individuelle Welt konstruieren.“ (Andres, 2002, S. 100-101)

In dieser Äußerung wird die Praxis der Beobachtung in den Horizont der Erschließung der kindlichen Lebenswelt gestellt. Dabei ist die Bezeichnung als „Verstehen“ bedeutsam, welches auf die Selbstgerichtetheit und Dignität der kindlichen Lebenswelt einerseits und die Latenz kindlicher Selbst- und Welterschließungsprozesse andererseits verweist: Wir wissen nicht, was „in Kindern vorgeht“ (Weltzien, 2010, S. 8). Die Beobachtung als pädagogische Tätigkeit wird entlang dieser Figur des fremden und unzugänglichen Kindes entwickelt und die ErzieherIn erlangt entsprechend die Position des Nicht-Verstehens.

Die Behauptung der kindlichen Fremdheit impliziert eine Entsagung der wissenden Verfügung über das Kind. Aus der *Sakralisierung* des kindlichen Selbst-Welt-Bezugs folgt, dass es *keine* Beruhigung mit dem Beobachtungswissen geben kann und ErzieherInnen beständig neu in die Position der Beobachtung versetzt werden: „Wir wissen, dass auch noch so genaue Beobachtungen immer nur einen kleinen Teil der vielen Fragen beantworten können, die wir haben“ (Weltzien, 2010, S. 8). Für die professionelle Haltung von ErzieherInnen bedeutet dies, dass sie sich als „Forschende und nicht als Wissende zu definieren“ haben (Andres, 2002, S. 107). Die hermeneutische Spurenlese kann die kindliche Erlebniswelt nur versuchsweise erschließen, ähnlich dem ethnologischen Forschen, das über Erkenntnisschritte und „Hypothesen“ (vgl. Andres, 2002, S. 104) verläuft.

Dem beständigen Neueinsatz in der Praxis der Beobachtung entspricht eine *Haltung der Offenheit* für Unerwartetes: „Der Weg zur kindlichen Erkenntnis: ein erstaunlicher Prozess“ (Andres, 2002, S. 104; vgl. auch Schäfer, 2005, S. 166). Die unterstellte Fremdheit des Kindes treibt eine *Sensibilisierung* an, die traditionelle Beobachtungsvorstellungen mit ihren unhinterfragten Beurteilungsmaßstäben kritisierbar macht: „Zunehmend zielt Beobachtung auf die Katalogisierung von Kindern, statt Erwachsene für die Wahrnehmung kindlicher Prozesse in einem bestimmten Kontext zu sensibilisieren“ (Lill, 2005, S. 19). Das Motiv des unzugänglichen Kindes führt also zu einer *Einklammerung* der Kriterien der Einordnung kindlicher Selbst-Welt-Bezüge, wie z. B. der Vorstellung eines „Modellkind[s]“ (Schäfer, 2005, S. 166). Demgegenüber erlangt die Schulung von Wahrnehmung und Aufmerksamkeit zunehmend Bedeutung (vgl. Weltzien, 2010, S. 8; Schäfer, 2005, S. 165).

Die Sensibilisierung bringt zudem eine ethische Besetzung der Beobachtung mit sich: ErzieherInnen treten in eine „fremde Welt“ (Weltzien, 2010, S. 8) ein und sollen dabei nicht als „Eindringling“ (S. 9) auftreten. Die Teilhabe der ErzieherInnen am fremden kindlichen Erleben wird hier in Aussicht gestellt, wenn es gelingt, eine Haltung

der Demut und Zurückhaltung auszubilden. Die pädagogische Praxis der Beobachtung garantiert also nicht nur einen Zugang zur Lebenswelt der Kinder: Sie verhindert ihre ‚Entfremdung‘. Die Offenheit und Sensibilisierung ist, mit anderen Worten, selbst darauf ausgerichtet, die Eigengerichtetheit und Selbsttätigkeit kindlicher Bildungsprozesse zu schützen bzw. zu unterstützen. Die Beobachtung wird zur Manifestation des Eigensinns kindlichen Erlebens, was seine Entsprechung in Konzepten wie „Beobachtung“ findet (Weltzien, 2010, S. 10).¹¹

Dass die Teilhabe der ErzieherInnen an der kindlichen Erlebniswelt durch Beobachtung dann auch als Raum zur Entstehung und Ermöglichung *kindlicher Selbsterfahrung* entworfen wird, ist nicht verwunderlich. Im Anschluss an neue Verfahren der Beobachtung wird geäußert, dass „Kinder häufiger ihre Meinungen, Gedanken und Ideen äußerten“ (Weltzien, 2010, S. 10). Aus Beobachtung gehen demnach weitere Bildungsprozesse hervor, was ihre Bedeutung zusätzlich steigert.

2.2 Beobachtung als Beziehungsarbeit

Eine pädagogische Qualität erhält Beobachtung zudem im Horizont ihrer Möglichkeit der Beziehungsstiftung und -intensivierung. Es ist markant, wie stark Beobachtung mit Kommunikation, Interaktion oder sogar mit pädagogischem Handeln im Allgemeinen gleichgesetzt wird (vgl. Viernickel, 2010, S. 9; Weltzien, 2010, S. 11; Schäfer, 2005, S. 170). Beobachtung, Anwesenheit und In-Beziehung-Stehen werden als Phänomene dargestellt, die in ‚natürlicher‘ Weise nebeneinander auftreten. Durch Beobachtung werde „eine Beziehung zwischen Beobachterin und beobachtetem Kind hergestellt“ (Weltzien, 2010, S. 9) und diese als „pädagogische Beziehung“ (Viernickel, 2010, S. 9) mit eigener Valenz ausgestattet.

Die pädagogische Relevanz von Beobachtung wird mit zwei Implikationen verbunden: Erstens wird deutlich, dass die pädagogische Beziehung nicht aus sich heraus einfach besteht, sondern eröffnet, aufgenommen, bearbeitet und gestaltet werden muss. Zweitens bedeutet dies, dass die pädagogische Beziehung sich nie in derselben Weise ereignet, dass sie sich „nicht in eine Technik verwandeln“ lässt (Schäfer, 2005, S. 170). Es ist daher nicht verwunderlich, dass „Beobachtung“ stark von objektivierenden Prozessen einer vermessenden Dokumentation abgegrenzt wird: Eine solche „Überwachung“ wird geradezu als Gegenbegriff zu einer ‚pädagogischen‘ Beobachtung entworfen (vgl. Lill, 2005, S. 19; Weltzien, 2010, S. 9). Damit wird schließlich auch „die Qualität der Beziehung zwischen Erzieherin und Kind“ abhängig von der „Frage nach der Definitions- und Urteilsmacht über die Situation“, einschließlich dem, „was das Kind tut“ (Viernickel, 2010, S. 12). Eine ebenbürtige Position des Kindes wird in die-

11 Der Verweis auf die Eigengerichtetheit und Selbsttätigkeit kindlicher Bildungsprozesse wird aber auch umgekehrt als Begrenzungsfolie für die Praxis einer zu kritisierenden ‚totalen‘ Beobachtung eingeführt (vgl. Lill, 2005, S. 21).

sem Zusammenhang auf eine Stärkung des Selbstwertgefühls hin interpretiert (S. 12), während ohne Dialog „Unsicherheiten“ entstehen können (S. 13).

Es zeichnet sich an dieser Stelle ein Spannungsverhältnis zwischen dem Erfordernis der Beziehungsgestaltung, welches auf der Seite der ErzieherIn verortet wird, und der Unmöglichkeit einer Verfügung über die Beziehung zum Kind ab; denn die Beziehung erhält ihren pädagogischen Wert erst durch die aktive Mitgestaltung der Kinder als Personen. Beide greifen in „einer wertschätzenden Haltung dem Kind gegenüber“ ineinander (Schäfer, 2005, S. 171). „Wertschätzung“ (Weltzien, 2010, S. 10), „positive Zuwendung“ (S. 10) oder auch „Bestätigung“ (Viernickel, 2010, S. 12) kennzeichnen die aktivierende Bezugnahme durch die ErzieherIn, die das Kind in seiner „Eigenwertigkeit“ zum Bezugspunkt der pädagogischen Arbeit macht (Schäfer, 2005, S. 171). Der „Dialog“ wird zum maßgeblichen Konzept: Das Kind ist im „Resonanzmodell stärken- und dialogorientierter Beobachtung“ (Viernickel, 2010, S. 11) zu jedem Zeitpunkt in den Verstehens- und Erkenntnisprozess eingebunden. Dadurch, dass das Kind mitentscheidet, wann es beobachtet werden darf und wann nicht, und dadurch, dass das Kind nach der Beobachtung gefragt wird, ob die Beobachtungen das gesehen haben, was für das Kind bedeutsam war, avanciert dieses zu einer kooperativen Instanz hinsichtlich seiner Bildung (vgl. Schäfer, 2005, S. 171). In der Eigenwertigkeit der kindlichen Selbst-Welt-Bezüge überlagert die Figur der pädagogischen Beziehung die Figur des fremden Kindes.

Die Gestaltung einer pädagogischen Beziehung in und durch Beobachtung ermöglicht schließlich auch Bildungsprozesse: Wird bspw. gemeinsam über das Beobachtete gesprochen, so werden auf diese Weise nicht nur „Selbstbildungspotenziale“ (Viernickel, 2010, S. 14) und Sprachkompetenzen gefördert, sondern es wird zusätzlich ein Selbsterfahrungsraum eröffnet: „Die Bildungserfahrung besteht neben der Stärkung der sprachlichen Kompetenz darin, dass das Kind erlebt, dass man sich gemeinsam einer (subjektiven) Wahrheit annähern kann, dass es sich also an einer gemeinsamen Konstruktion geteilter Bedeutungen beteiligen kann“ (S. 14). Die pädagogische Relevanz von Beobachtung liegt in einer wechselseitigen Bezugnahme, welche die pädagogische Beziehung mit einem Eigenwert ausstattet („Auf die Beziehung kommt es an“: Weltzien, 2010) und das Beobachten als Voraussetzung für Bildungsprozesse fasst.

2.3 *Beobachtung als Kommunikation im pädagogischen Raum*

Im Rahmen der dritten Figur diskutieren wir Beobachtung im Zusammenhang einer Kommunikation zwischen ErzieherInnen und zwischen ErzieherIn und Eltern. Auf der Grundlage von Beobachtung und deren Dokumentation¹² können ErzieherInnen allererst in einen fachlichen Austausch über einzelne Kinder treten. Beobachtung wird als

¹² Die meisten Verfahren der Beobachtung implizieren einen Dokumentationsprozess. Wir konzentrieren uns nicht eigens auf die daraus resultierenden Fragen nach der spezifischen Schreibpraxis, die Übersetzungsleistungen verlangt, oder nach der diagnostischen Herkunft

Bedingung der Möglichkeit für die Wissensbildung und damit auch für eine Validierung des Wissens über die beobachteten Kinder verstanden. So „erkannten die pädagogischen Fachkräfte“ in einem Teamgespräch auf der Grundlage ihrer Beobachtungen, dass ein Kind „in verschiedenen Situationen häufig Regeln missachtete“ (Leu et al., 2007, S. 54). Beobachtungen werden über verschiedene Beobachtungen aus den jeweiligen Perspektiven der ErzieherInnen hinweg interpretiert und in einen Zusammenhang gestellt. Erst die gemeinsame Interpretationsleistung verschiedener ErzieherInnen im Team sichert den Erkenntnisprozess über das Kind ab: „Im fachlichen Dialog im Team werden zunächst die Deutungen zu den dokumentierten Bildungsprozessen zusammengetragen und Verknüpfungen zu den bereits vorliegenden Beobachtungen hergestellt“ (Andres, 2002, S. 105).

Die Auseinandersetzung mit der Beobachtung stiftet also in doppelter Weise einen pädagogischen Kommunikationsraum: Sie vergemeinschaftet die Fachkräfte bezüglich einer (auszuhandelnden) gemeinsamen pädagogischen Position und sie konstituiert ein einheitliches Beobachtungswissen über einzelne Kinder, „um Bildungsprozesse, Bildungswege und -umwege festzuhalten und für die ErzieherInnen wie für Außenstehende nachvollziehbar, vielleicht durchsichtig und verständlich zu machen“ (Schäfer, 2005, S. 176). Das aus (der Kommunikation über) Beobachtungen generierte Wissen bildet wiederum die Grundlage organisierter pädagogischer Handlungen.

Ein anders strukturierter Kommunikationsraum entsteht in Bezug auf die Eltern der Kinder. In einem dialogisch entworfenen Kommunikationsraum wird angenommen, dass sich der „achtsame Umgang auf alle überträgt, die Kinder, die Eltern, das Team“ (Weltzien, 2010, S. 10), und der Austausch bietet „vielfältige Chancen“ (S. 11), um mit den Kindern und den Eltern ins Gespräch zu kommen. Der Dialog zwischen allen Parteien in der Kindertageseinrichtung wird als „pädagogische[s]“ und vor allem als „kommunikative[s] Handeln“ der PädagogIn gewertet (Viernickel, 2010, S. 10). Dieser Dialog als „integraler Bestandteil der Beobachtungspraxis“ hat „weitreichende Konsequenzen für die Kommunikations- und Partizipationskultur und das pädagogische Verhältnis von Erzieherinnen, Kindern und Eltern“ (Viernickel, 2010, S. 14). Beobachtung fungiert als Quelle für eine pädagogische Selbstpräsentation gegenüber den Eltern.

Die Stiftung einer gemeinsamen Perspektive auf das Kind entfaltet weitere Konsequenzen: Im kommunikativen Austausch mit den Eltern werden die Beobachtungen zu Festschreibungen oder Inskriptionen (Latour) der kindlichen Entwicklung; denn die kindlichen Verhaltensweisen bzw. die daraus resultierenden Interpretationen erlangen über die Grenze der Kindertagesstätte hinaus Geltung: Dokumentationen von Beobachtungen sind „Zeugen der Geschichte“ (Schäfer, 2005, S. 176) und verdichten sich zu einer „Bildungs- und Lerngeschichte“ (Leu et al., 2007).

identifizierender Zuschreibungen etc. Diese Fragen verdienten einen eigenen analytischen Raum. Vgl. in Ansätzen dazu Cloos & Schulz, 2011; Bollig & Schulz, 2012; Koch & Nebe, 2013; zum Schreiben als Praxis Schuller, 2009.

2.4 Beobachtung als Medium der Selbstreflexion

In einer vierten Figur zeigt sich Beobachtung als Medium von Selbsterfahrungen und Selbstreflexionen der ErzieherIn. Diese sind dabei jedoch nicht Selbstzweck im Sinne einer biographischen Arbeit, sondern dienen dem ‚besseren‘ pädagogischen Verstehen (vgl. Andres, 2002) und der eigenen Professionalisierung.

Die Verknüpfung von Beobachtung und Selbstreflexion erfolgt beispielsweise so, dass sich durch ihren Vollzug die Bedeutung von Beobachtung für die Kinder erschließen lässt: „Würden wir mit der Beobachtung bei uns selbst beginnen, wäre wahrscheinlich viel gewonnen: Wir könnten am eigenen Leibe erfahren, wie es ist, unter Beobachtung zu stehen“ (Lill, 2005, S. 21). Der Zusammenhang von Beobachtung und Selbstreflexion ermöglicht Empathie und Nähe zu den beobachteten Kindern. Dies wird auch als besonderer Bestandteil der direkten Beobachtung von Kindern artikuliert: „Wahrnehmendes, entdeckendes Beobachten bedeutet, in das Geschehen mit einzutau-chen und empathisch mit dabei zu sein. ‚Empathisch mit dabei zu sein‘ verlangt, sich selbst mit wahrzunehmen“ (Schäfer, 2005, S. 169). An anderer Stelle wird Empathie nicht als Ziel, sondern als Erkenntnisquelle in der Beobachtung markiert, welche allerdings weiterer Reflexionsprozesse bedarf: „Reizt die Aktion eines Kindes oder einer Gruppe zum Gähnen, dann sind vielleicht auch die beobachteten Kinder gelangweilt“ (Andres, 2002, S. 104). Zudem dient die Selbstreflexion der Ergründung der eigenen pädagogischen Motive, um gute von problematischer Beobachtung unterscheiden zu können (Lill, 2005). „Beobachtung“ fungiert hier als „Spiegel“ (Lill, 2005, S. 20), bei dem die Beobachtung und Befragung des Selbst zusammengeführt werden.

Interessant ist, dass der Zusammenhang von Beobachtung und Selbstreflexion auf die Bildungsprozesse von ErzieherInnen bezogen wird: „Wir müssen uns in der Kunst des Verstehens von Bildungsprozessen üben – auch unserer eigenen“ (Lill, 2005, S. 21). In dieser Äußerung werden ErzieherInnen selbst in den Zusammenhang ihrer Bildungsgeschichte gestellt: Die Beobachtung enthält demnach immer eine Selbstbeobachtung, die Aufschluss darüber gibt, wer man als ‚pädagogisches Subjekt‘ ist: „Die Beobachterin sollte sich immer wieder ins Bewusstsein rufen, inwiefern ihre Aufmerksamkeitsrichtung etwas mit ihren eigenen Lebenserfahrungen zu tun hat“ (Schäfer, 2005, S. 169). Oder: „Durch (Selbst-)Beobachtung kann eine ErzieherIn herausfinden, dass sie auf bestimmte Handlungen eines Kindes mit Begeisterung, Ärger oder Vermeidung reagiert. Da sie dem Kind immer als ganze Person gegenübertritt, gehört es zu ihrer beruflichen Qualifizierung, sich der eigenen Biographie, der lebensgeschichtlich entwickelten Fähigkeiten und Grenzen bewusst zu werden und die gewonnenen Erkenntnisse zu nutzen“ (Andres, 2002, S. 104). Beobachtung soll eine Haltung der Selbstreflexion und Selbstrelativierung evozieren, wobei die reflexive Aufdeckung eigener und gesellschaftlich bestimmter Motivlagen eine besonders wichtige Rolle einnimmt.

3. Zur ‚Vermittlung‘ pädagogischen Wissens

Ein *erstes* wichtiges Ergebnis der vorgelegten Analyse ist, dass das der Beobachtung entsprechende pädagogische Wissen keine einheitliche Qualität besitzt. Die Darstellung von ‚Beobachtung‘ in praxisnahen Texten, welche die ErzieherInnen im Hinblick auf die pädagogische Bedeutung und Funktion von Beobachtung adressiert, gleicht einem Arrangement unterschiedlicher sich überlagernder Figuren. Entgegen einer vereinheitlichenden Vorstellung von ‚Beobachtung‘ geht es uns darum, diese verschiedenen Anschlussstellen, wie ‚Beobachtung als pädagogische Praxis‘ verhandelt wird, zumindest dort, wo ErzieherInnen adressiert werden, herauszustellen. Deutlich wird damit, dass über Beobachtung insbesondere verschiedene Formen der *Annäherung* und der *Bezogenheit* von ErzieherIn und Kind verhandelt werden (welche auch über die dyadische Beziehung hinaus bedeutsam sind, z. B. mit Blick auf die Übermittlung von Beobachtungen an Eltern).

Ein *zweites* wichtiges Resultat der Analyse ist, dass das im Material präsentierte Wissen über Beobachtung vor allem ein Wissen ist, das über sich hinaus weist und *produktiv* ist. Präziser formuliert: Die Beobachtung wird als eine Tätigkeit präsentiert, die nicht vorweggenommen werden kann. Es ist die *Praxis* der Beobachtung (und nicht eine vorausgehende *Theorie* frühkindlicher Bildung bzw. Beobachtung), welche den ErzieherInnen das nötige pädagogische Wissen erst zugänglich macht.

Es lohnt sich, die Figuren aus der Analyse zusammenfassend zu schärfen, um diese Produktivität in der Anleitung zur Beobachtung herauszustellen. In der ersten Figur ist es die Entzogenheit und Sakralisierung der kindlichen Lebenswelt, welche die ErzieherIn an den Ausgangspunkt versetzt: das Wissen – durch Beobachtung – über das Kind allererst und immer wieder neu zu erwerben und hervorbringen zu müssen. Die Beobachtung ermöglicht demnach erst den Zugang und die verstehende Erschließung von „Bildung“ als Prozess. In der zweiten Figur wird in der Beobachtung ebenfalls ein Ausgangspunkt pädagogischer Produktivität gesehen: Das enge Verhältnis von Beobachtung und Beziehung stellt den Anlass für reflexive Erschließungen und Wissensbildungen des ErzieherIn-Kind-Verhältnisses dar, die ihre besonderen Herausforderungen darin haben, die Beidseitigkeit des Verhältnisses nicht zu vernachlässigen: Verlangt ist zugleich eine Souveränität in der Wissensbildung im sozialen Prozess *und* eine Dezentrierung der eigenen Position. In der dritten Figur kann die Produktivität der Beobachtungstätigkeit für die pädagogische Wissensbildung in der Forderung gesehen werden, dass ErzieherInnen Beobachtungen von Kindern festhalten und diese im Rahmen professioneller Kommunikation als ‚geltendes Wissen‘ validieren. Diesem Wissen wird nicht nur eine Schlüsselbedeutung für das pädagogische Tun in der Kita zugesprochen; es verselbständigt sich über die Grenzen der Kita hinaus – im Gespräch mit den Eltern. Schließlich ist die vierte Figur auf die Produktion eines Reflexionswissens ausgerichtet, durch das es der ErzieherIn möglich ist, die eigenen Hintergründe zu erforschen und ggf. dieses Wissen in die Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse einfließen zu lassen. Insgesamt, so kann festgehalten werden, geht es also auf verschiedenen Ebenen und

mit verschiedenen Anschlüssen um eine Dezentrierung der ErzieherInnenposition bei gleichzeitiger Ausweitung der Verantwortungszuweisung.

Der Blick auf die Produktivität der Beobachtung, wie sie in diesen Texten dargestellt wird, macht in prägnanter Weise die Prozesse der Öffnung und Transformation des frühpädagogischen Feldes deutlich, die sich seit ungefähr 15 Jahren verfolgen lassen. Die Ergebnisse unserer Analyse zeigen für sich schon die Vervielfältigung pädagogischer Anschlussstellen in der Praxis der Beobachtung, wobei sich eine Zentrierung um die frühkindliche *Bildung* (in Ergänzung und als ein möglicher Gegensatz zu Elementen wie ‚Erziehung‘ und ‚Betreuung‘) andeutet (und dies entspricht den allgemeinen Entwicklungen und Forderungen im Feld; vgl. Arbeitsstab Forum Bildung, 2001; KMK, 2004; 12. KJB, 2005; 13. KJB, 2009; Roßbach, 2011).

Berücksichtigt man nun die gegenwärtig dominante These, dass die *Qualität* der pädagogischen Arbeit gerade auch durch die Verbindlichmachung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gewährleistet werden soll, dann erscheint die ‚Beobachtung als pädagogische Praxis‘ in ihrer Produktivität als *Vermittlungsstelle* pädagogischen Wissens: Sie vermittelt ‚pädagogisches Wissen‘, indem sie *als neue Praxisform* im Transformationsgeschehen des Feldes Resignifizierungen mit sich bringt, wie die Praxis in Kindertagesstätten (zukünftig) aussehen und selbst-reflexiv gestaltet werden könnte. Wie bereits angeführt gelingt dies über eine spezifische Produktivität der Adressierung, die wir über die vier Figuren hinweg pointieren wollen.

An erster Stelle ist zu nennen, dass ErzieherInnen hier als *ProduzentInnen pädagogischen Wissens mit einem besonderen Realitäts- oder sogar Authentizitätsgehalt* gefasst werden: Da die Beobachtung zum Ort pädagogischer Vollzüge und Prozesse avanciert, wird das daraus resultierende Wissen als *originär* indiziert, als Wissen, das mehr sagt als der theoretische Fachdiskurs (unter Erwachsenen).¹³ Ein zweiter wichtiger Aspekt ist die permanente Überholbarkeit pädagogischen Denkens und Handelns der ErzieherInnen: Sie bleiben in einem Feld der Vergewisserung und Verunsicherung situiert. Schließlich gehören zu den mit der Praxis der ‚Beobachtung‘ verknüpften Adressierungen die *Problematisierungen* von Allgemeinheitsansprüchen: Die beobachtende ErzieherIn generiert Wissen in konkreten Situationen zu einzelnen Kindern und deren Bildungsprozessen. Dieses Wissen bleibt jedoch angesichts der Fremdheit und Dignität kindlicher Lebensrealität problematisch.

Insgesamt führt die ‚Beobachtung‘ die ErzieherInnen nicht in ein fest gefügtes Feld mit eindeutigen Skalen und Maßstäben, sondern in einen eröffneten Raum, in dem sie sich beständig positionieren und reflexiv bewegen sollen. Die anfangs erwähnte Favorisierung offener Beobachtungsverfahren erscheint in diesem Zusammenhang als geradezu folgerichtig.

13 Das zeigen auch Bollig und Schulz (2012) in ihrem Aufsatz.

4. Weiterführende Fragen: Referenz und Differenz von Wissen und Haltung

Was die vorliegende Diskursanalyse von Beobachtungspraxis anleitenden Texten zeigt, ist eine Vervielfältigung von ‚Wissen‘ bezogen auf systematisch ausdifferenzierbare Figuren der Beobachtung als pädagogischer Praxis. Je nach Fassung des aus Beobachtung resultierenden Wissens (*Fremdverstehen, Beziehungsgestaltung, gemeinsame Validierung* und *Selbstreflexion*) unterscheiden sich Anlass und Ziel der Beobachtung. Unterschiedlich fallen damit die Adressierungen der ErzieherInnen in den vier Figuren aus und damit die Bedingungen, unter denen ihr Handeln pädagogisch anerkannt wird: In der Figur des Fremdverstehens geht es um die Aufforderung zu „offener Aufmerksamkeit“; der ErzieherIn wird nahegelegt, sich als „Forschende“ zu verstehen (Andres, 2002, S. 107). In der zweiten Figur „Beobachtung als Beziehungsarbeit“ wird die ErzieherIn in eine Position der „gestaltenden Wertschätzung“ gerufen. In der dritten Figur ist die Bereitschaft zur Kommunikation und diskursiven Verständigung leitend, während die vierte Figur mit einer Disposition von Reflexivität und Selbstrelativierung verknüpft ist.

Gezeigt werden konnte aber auch, dass die Adressierungen um die Praxis der Beobachtung darin zusammenlaufen, dass die ErzieherInnen sich als *originäre ProduzentInnen pädagogischen Wissens* zu begreifen haben. Sie haben sich um die Ausbalancierung der unterschiedlichen Ansprüche und Erfordernisse in der Beobachtung zu kümmern: unter Rückgriff auf Problematisierungen, Bewegungen zwischen Vergewisserung und Verunsicherung und in eigenständiger und direkter Auseinandersetzung mit dem Kind. Die ErzieherIn hat sich auf ein Geschehen *inzustellen*, in das sie zurückhaltend eintritt, in dem sie aber doch Gehalte entdeckt, die als bildungs- und erfahrungsrelevant gewertet werden können. Sie hat dafür über einen Blick zu verfügen, der Pädagogisches und Nicht-Pädagogisches zu differenzieren in der Lage ist und dennoch daraus keinen klassifizierenden Gestus gewinnt. Ihre Aufmerksamkeit soll sich auf das je konkrete und situative Ereignis richten und es doch auch in eine Form bringen, die es der weiteren Verwendung im Rahmen von Bögen, Geschichten, Gesprächen und Auswertungen zuführt.

Die untersuchten Materialien wie generell die Aufwertung von Beobachtung (vgl. die steigende Zahl von Fortbildungen, Materialien etc.) erwecken zum Teil den Eindruck, als ob das pädagogische Handeln im Beobachten zu sich käme oder mit ihm äquivalent zu setzen wäre (vgl. auch Koch & Nebe, 2013). Dass die Beobachtung zur Quelle, zur Grenze und zur Validierungsinstanz pädagogischen Handelns avanciert, bedarf weiterführender Untersuchungen. Abschließend wollen wir einige empirisch und systematisch leitende Perspektiven skizzieren, die sich um das Verhältnis von Wissen und Haltung zentrieren.

Während unsere Analyse auf die Formationen pädagogischen Wissens in Anleitungstexten fokussiert gewesen ist, erscheinen weitere empirische Untersuchungen sinnvoll, welche die Dimensionen der Aneignung und Verkörperung dieses Wissens in der pädagogischen Praxis stärker in den Blick nehmen. Dazu würde die Analyse von Beobachtungspraktiken in der Kita ebenso gehören wie die Analyse ausgefüllter Beobachtungs-

bögen. Ein Blick auf das Verhältnis von Praktiken der Beobachtung von ErzieherInnen, ausgefüllten Beobachtungsdokumenten als Inskriptionen und die Wissensfiguren oder -formationen aus programmatischen und konzeptionellen Texten könnte ein vielschichtiges Bild gegenwärtiger Transformationen im Zusammenhang verschiedener Übersetzungen und Einsetzungen pädagogischen Wissens zeichnen.¹⁴

Neben diese vielschichtige empirische Untersuchungsstrategie tritt zugleich eine systematische Perspektive: Die Erforschung pädagogischen Wissens sollte auch die *Gehalte* pädagogischer Kategorien reflektieren. Ein Wissen im Zusammenhang von Fremdverstehen neben einem Wissen zur Beziehungsarbeit lässt auch eine Ausdifferenzierung im Umgang mit diesem Wissen erwarten: in verschiedene Formen von Haltungen, Einstellungen, Formen der Aufmerksamkeit etc. Der Mehrstelligkeit pädagogischen Wissens entspricht ein Gefüge von Haltungen und Einstellungen, das sich nur schwer in dem fassen lässt, was gemeinhin als ‚pädagogisches Ethos‘ bezeichnet wird. Wie ist ein solches komplexes Gefüge zu denken, in dem Haltungen in aktiver und passiver Form ineinandergreifen?¹⁵

In der vorliegenden Analyse wurde deutlich, dass dem Konzept der Adressierung eine Schlüsselstellung im Verhältnis von Wissen und Haltung zukommt: Es zeigt, wie Wissen über die Vermittlung von Anerkennungsbedingungen praktisch zu werden vermag. Zugleich ist anhand der Analyse deutlich geworden, dass Wissen und Haltung im Zusammenhang der Beobachtung nicht einfach gleichzusetzen sind: Es sind gerade die Subjektivierungsspielräume, die eine Mobilisierung greifbar machen, über die ErzieherInnen sich als originäre ProduzentInnen pädagogischen Wissens konstituieren. Die Adressierung fungiert hier als Referenz und Differenz von Wissen und Haltung: In die Praxis der Beobachtung gerufen, treten die ErzieherInnen in einen Raum der Auseinandersetzung mit sich und ihren Beobachtungen ein.

14 Koch und Nebe (2013) analysieren Beobachtungsbögen aus dem Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ als ein Verfahren der Beobachtung und Dokumentation im frühpädagogischen Feld. Anhand der von Latour entwickelten Konzepte „Inskription“ und „Verbündete“ gehen sie der Frage nach, welches Wissen als Beobachtungswissen Geltungskraft erlangt und welche Übersetzungen sich durch Beobachtungen und vor allem Dokumentationen vollziehen.

15 Dies fügt nicht zuletzt ein Fragezeichen hinter das Verständnis einer Dichotomie des pädagogischen Wissens, welche den gegenwärtigen pädagogischen Diskurs stark bestimmt: die Differenz von explizitem Wissen, das als begründungslogisches Rechtfertigungswissen gefasst wird, und dem impliziten Wissen, das auf der Ebene des Praktischen und der Haltung angesiedelt wird.

Literatur

12. KJB = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: DruckVogt GmbH.
13. KJB = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009). *13. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: DruckVogt GmbH.
- Andres, B. (2002). Beobachtung und fachlicher Diskurs. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Forscher, Künstler, Konstrukteure* (S. 100-108). Weinheim/Basel: Beltz.
- Angermüller, J., & van Dyk, S. (Hrsg.) (2010). *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001). *Empfehlungen des Forum Bildung*. http://www.bmbf.de/pub/011128_Langfassung_Forum_Bildung.pdf [10.03.2012].
- Benner, D. (2009). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Bollig, S., & Schulz, M. (2012). *Die Aufführung des Beobachtens. Eine praxisanalytische Skizze zu den Praktiken des Beobachtens in Kindertageseinrichtungen*. In S. Hebenstreit-Müller & B. Müller (Hrsg.), *Beobachtungen in der Frühpädagogik. Praxis – Forschung – Kamera* (S. 89-103). Berlin: verlag das netz.
- Cloos, P., & Schulz, M. (Hrsg.) (2011). *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Juventa.
- Dinkelaker, J. (2010). Zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen im Band „Pädagogisches Wissen“. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 37-45). Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Fischer, W., & Ruhloff, J. (1993). *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia.
- Foucault, M. (1973). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1983). *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2010). Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretisch beobachtet. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 97-116). Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Haderlein, R., & Nentwig-Gesemann, I. (2008). *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg i.Br.: FEL Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Hetzl, A. (2010). *Die Wirksamkeit der Rede*. Bielefeld: transcript.
- Isokrates (1993). *Sämtliche Werke, Bd. 1*. Stuttgart: Hiersemann.
- Jergus, K. (2011). *Liebe ist... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Eine Diskursanalyse*. Bielefeld: transcript.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007). Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: *Pädagogische Kommunikation*. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Kauder, P. (2010). *Niedergang der allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 90er Jahre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelle, H., & Ott, M. (2009). Standardisierung der frühen kindlichen „Entwicklung“ und „Bildung“ in Kindervorsorgeuntersuchungen. In J. Bilstein & J. Earius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 141-158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2), Art. 19.

- Keller, R. (2010). Nach der Gouvernementalitätsforschung und jenseits des Poststrukturalismus? In J. Angermüller & S. van Dyk (Hrsg.), *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen* (S. 43-70). Frankfurt a. M.: Campus.
- Kieselhorst, M., Brée, S., & Neuß, N. (2013). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14. 05. 2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04. 06. 2004*. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BSJMK_KMK.pdf [11.03.2013].
- Koch, S. (2011). Rezension zu: Cloos, P., & Schulz, M. (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren, Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. *EWR*, 10(6) [veröffentlicht am 14. 12. 2011]. <http://www.klinkhardt.de/ewr/978377992550.html> [08.03.2013].
- Koch, S., & Nebe, G. (2013). Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst* (S. 111-135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [im Druck].
- Koller, H.-C., & Lüders, J. (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Foucault'schen Diskursanalyse. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 57-76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, J. O. (2011). *Pädagogische Ironie – ironische Pädagogik. Diskursanalytische Untersuchungen*. Paderborn: Schöningh.
- Laclau, E., & Mouffe, Ch. (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie: zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Laewen, H. J., & Andres, B. (Hrsg.) (2002). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K., & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Lill, G. (2005). Unter Beobachtung. *Betrifft Kinder*, 02/03, 18-21.
- Neumann, S. (Hrsg.) (2010). *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Nonhoff, M. (2006). *Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt „Soziale Marktwirtschaft“*. Bielefeld: transcript.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993a). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (1993b). Einleitung: Pädagogisches Wissen. In Dies. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 13-35). Weinheim/Basel: Beltz.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Leverkusen: Budrich.
- Reichenbach, R., Ricken, N., & Koller, H.-C. (Hrsg.) (2010). *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn: Schöningh.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N., & Balzer, N. (Hrsg.) (2012). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Roßbach, H.-G. (2011). Auswirkungen öffentlicher Kindertagesbetreuung auf Kinder. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 173-180). Weinheim/München: Juventa.
- Ruhloff, J. (1991). Eine Allgemeine Pädagogik? In H. Peukert & H. Scheuerl (Hrsg.), *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (S. 211-216). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schäfer, A. (2011). *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2012). *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (Hrsg.) (2011). *Wissen*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, G. E. (2005). Beobachten und Dokumentieren. In Ders. (Hrsg.), *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in NRW* (S. 164-178). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schäfer, G. E., & Staege, R. (Hrsg.) (2010). *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim/München: Juventa.
- Schuller, M. (2009). Erfahrung des Schreibens – Schreiben als Erfahrung. Zu Walter Benjamins autobiographischer Miniatur Das bucklichte Männlein. In H. von Schmale, M. Schuller & G. Ortman (Hrsg.), *Wissen/Nichtwissen* (S. 321-338). München: Fink.
- Thole, W., Roßbach, H.-G., Fölling-Albers, M., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2008). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Thompson, C. (2012). Zum Ordnungsproblem in Diskursen. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring & A. Schippling (Hrsg.), *(Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten* (S. 229-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, S. (2010). Beobachtung erzeugt Resonanzen. Warum Beobachten und pädagogisches Handeln unbedingt zusammengehören. *Kindergarten heute*, 11, 8-15.
- Vogel, P. (1998). Stichwort: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 157-180.
- von Balluseck, H. (Hrsg.) (2008). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklung, Herausforderungen*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- von Prondczynsky, A. (2002). Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Beiheft, 221-230.
- Weltzien, D. (2010). Beobachtung ist mehr als Mitschrift. Auf die Beziehung kommt es an. *Kindergarten heute*, 6/7, 8-12.
- Weltzien, D., & Viernickel, S. (2008). Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen – Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In K. Fröhlich-Gildhoff, R. Haderlein & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (203-234). Freiburg i.Br.: FEL Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Wimmer, M. (2006). *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Abstract: The point of departure for this paper is that “observation” has recently become a productive and constitutive instrument for pedagogical processes and pedagogical practice in general. Assuming a plurality of educational knowledge, the paper provides a discourse analysis of German conceptual and practice-oriented texts on early childhood education about observation by reconstructing four systematic figures. These figures convey the generative structures of the educators’ interpellations in the field. In the final sections of the paper, these structures are reflected upon in light of the recent transformation in the field of early education as well as the possibility of constituting new attitudes on the side of the educators.

Keywords: Observation, Educational Knowledge, Early Education, Interpellation, Discourse Analysis

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Christiane Thompson, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III: Erziehungswissenschaften, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: christiane.thompson@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Kerstin Jergus, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III: Erziehungswissenschaften, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: kerstin.jergus@paedagogik.uni-halle.de

Dipl.-Päd. Sandra Koch, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III: Erziehungswissenschaften, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: sandra.koch@paedagogik.uni-halle.de