

Schreiber, Jakob

## Reflexivierung pädagogischer Handlungsfelder am Beispiel prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation in der Kindertagesbetreuung

*Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 203-221. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Schreiber, Jakob: Reflexivierung pädagogischer Handlungsfelder am Beispiel prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation in der Kindertagesbetreuung - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 203-221 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336773 - DOI: 10.25656/01:33677; 10.35468/6184-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336773>

<https://doi.org/10.25656/01:33677>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-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 alter or transform this work or its contents at all.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Reflexivierung pädagogischer Handlungsfelder am Beispiel prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation in der Kindertagesbetreuung<sup>1</sup>

## Abstract

Die sich seit der Jahrtausendwende intensivierenden wissenschaftlichen und politischen Reformbemühungen im FBBE-Bereich wurden vor allem über den Begriff der Reflexion verhandelt und legitimiert, der heute neben Bildung und Qualität zu einer zentralen pädagogischen Leitsemantik geworden ist. Reflexion wird hierbei nicht nur zum Kernbestandteil eines neu akzentuierten Modells professioneller pädagogischer Praxis in Kindertagesstätten erhoben, darüber hinaus weitet sich der Anspruch, zu kindlichen Bildungsprozessen und dem sie moderierenden pädagogischen Geschäft in ein reflexives Verhältnis zu treten, auf die Organisation der Kindertagesstätte sowie Kinder als pädagogische Adressat\*innen aus. Das Interesse des Beitrags gilt der analytischen Aufbereitung eben dieser Reflexionsprogrammatik und den mit ihr verknüpften Reflexionstechniken im Feld der Kindertagesbetreuung. Es soll danach gefragt werden, wie Reflexion als pädagogische Leitformel innerhalb der feldspezifischen Professionalisierungsdynamik in der Kindertagesbetreuung programmatisch positioniert und ausbuchstabiert wird. Des Weiteren gilt das Interesse dieses analytischen Zugriffs den Techniken, mit denen Reflexion als soziale Praxis vollzogen wird und dem Subjektivierungsgefüge, das mit ihnen in Gang gesetzt wird. Hierzu zeigt der Beitrag am Beispiel von Verfahren der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation, wie die Reflexionsprogrammatik in ein pädagogisches Praxisgefüge übersetzt wird.

**Schlagnworte:** Frühkindliche Bildung, Bildungsbeobachtung, Bildungsdokumentation, Kindertagesbetreuung, Reflexionstechniken

1 Der Beitrag ist im Rahmen der Forschungsarbeiten im Projekt „Bildungspläne als Instrumente des Wissenstransfers in die Kindertagesbetreuung“ (BIPWissTransKITA) entstanden, das vom BMBF gefördert wird (Förderkennzeichen: 16WIT010, Projektleitung: Dr. Annett Maiwald).

## 1 Reflexivierungsdynamiken in Pädagogik und pädagogischen Handlungsfeldern

Das Interesse des Beitrags gilt der analytischen Aufbereitung der Reflexionsprogrammatisierung und den mit ihr korrespondierenden Reflexionstechniken im Feld der Kindertagesbetreuung. Damit wird ein Teilaspekt einer breiteren Transformationsdynamik thematisiert, die als *Reflexivierung* von Pädagogik und pädagogischen Handlungsfeldern beschrieben werden kann. Zwar ist die kritische Rückwendung pädagogischen Denkens auf sich selbst eine konstante Diskursfigur einer Disziplin, die sich seit ihrer Ausdifferenzierung als „Reflexionsinstanz“ (Krönig 2022, 151) auf erziehendes Handeln versteht. Zugleich hat sich im Zuge der zunehmenden Verwissenschaftlichung pädagogischer Handlungsfelder in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dieser Anspruch grundlegend zugespitzt: Den inhaltlichen Kern dieser Dynamik bildet vor allem die Abkehr von normativen Setzungen bei gleichzeitiger Skepsis gegenüber der Machbarkeit pädagogischer Interventionskompetenz (vgl. Göhlich 2011, 139), die sich bereits in der skeptischen und kritischen Allgemeinen Erziehungswissenschaft ankündigte (vgl. bspw. Ruhloff 1980), sich in den modernitätstheoretischen Überlegungen zur Jahrtausendwende weiterspielte und von hier aus zunehmend in die Kernsemantik pädagogischer Erkenntnis- und Theorieproduktion expandierte. Pädagogik soll diesem Programm nach reflexiv werden, indem sie die kritischen Erkenntnismittel der Wissenschaften auf sich selbst zurückwendet und damit eine „rückbeugende Befassung mit Erziehung und den ihr korrespondierenden Wissenschaftssegmenten“ (Lenzen 1992, 76) leistet.

Über die professionstheoretischen Impulse hat sich diese – zu Beginn vornehmlich wissenschaftlich-disziplinäre – Leitfigur auch auf pädagogische Praxis im Allgemeinen ausgedehnt. Gerade im Wissen um die Ungewissheit des Handelns (vgl. Helsper 2008) sowie die Begrenztheit wissenschaftlicher Erkenntnismöglichkeiten (vgl. Liesner und Wimmer 2003) und pädagogischer Interventionskompetenz wird so der entscheidende Moment pädagogisch *professioneller* Praxis markiert, die dazu aufgefordert ist, sich zu ihren alltäglichen Berufsroutinen in ein kritisch-distanziertes Verhältnis zu rücken und unter Rückgriff auf Techniken (etwa dem kasuistischen Fallverstehen) und Produkte (etwa bezugswissenschaftliches Reflexionswissen) wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion „jenseits von Sozialtechnologie und Aufklärungspathos [...] die faktischen Strukturprobleme“ (Dewe & Otto 2012, 205) pädagogischer Praxis zu thematisieren. Gegenüber einer routinisierten Alltagspraxis und einer berufsbiographisch aufgeschichteten Wissensbasis wird vielmehr eine *forschende und wissenschaftsorientierte Haltung* prämiert, die sich falladäquat und induktiv zu pädagogischen Handlungsproblemen verhält.

Aus modernisierungstheoretischer Perspektive kann diese Reflexivierungsdynamik von Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin einerseits und pädagogischen Handlungsfeldern andererseits als Bestandteil einer breiter angelegten sozio-kulturellen Entwicklung verstanden werden. Denn der Begriff der Reflexion ist nicht nur ein Zentralbegriff pädagogischer Diskurse, sondern bildet eine Leitsemantik moderner Gesellschaften. Erst in dem Moment, in dem sich die Moderne das Subjekt „als eine von der Außenwelt klar unterschiedene Substanz imaginiert“ (Wrana 2006, 15) und sich damit einen „Ausgangspunkt und ein sicheres Fundament“ (ebd., 16) für ihre Selbstbegründung schafft, ermöglicht sie die Funktionalität der modernen Institutionen, etwa dem Rechts- oder Wirtschaftssystem, die erst mit der Vorstellung eines zum reflexiven Bezug auf sich selbst fähigen Subjekts Legitimität erhalten. Dass die Fahrt aufnehmende Modernisierung dem Reflexionsbegriff solch einen herausgehobenen Status einräumte, erschien bereits zeitgenössischen Beobachter\*innen als mindestens erklärungsbedürftig, wenn nicht sogar suspekt (vgl. Archer 2013, 1) und weckte mitunter Befürchtungen, die durch Reflexion ausgelöste Rationalisierung und Individualisierung menschlicher Lebensführung könne Wege in die Barbarei eröffnen (vgl. Vico 1948/1744, 381).

Und wengleich diese Skepsis – wie etwa Daniel Wrana (2006) argumentiert – über verschiedene Etappen des europäischen Philosophiediskurses immer wieder in einer umfassenden Dezentrierung autonom-reflexiver Subjektivität kulminierte (ebd., 19), hat diese zentrale Leitfigur westlich-europäischer Gesellschaften bis heute reüssiert. Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (2001) argumentieren hierzu aus Perspektive einer Theorie reflexiver Modernisierung, dass sich die an das Subjekt herangetragenen Reflexionsimperative in der Spätmoderne sogar eher zuspitzen. Angesichts der Destabilisierung sozialer und kultureller Selbstverständlichkeiten wird es darauf verpflichtet, sich und seine identitären Selbstentwürfe stets im reflexiven Selbstbezug neu zu entwerfen und an die fluktuativ-krisehaften und komplexen Lebensumstände anzupassen, in die es geworfen wird (vgl. ebd., 23ff.). Wie die Arbeiten Ulrich Bröcklings darüber hinaus zeigen, wurde das spätmoderne Reflexionsimperativ im Zuge des neoliberalen Umbaus moderner Dienstleistungsgesellschaften zu einer zentralen Subjekttechnologie modifiziert und zunehmend gesellschaftlich eingefordert. Die „Nötigung zur Selbstreflexion“ (Bröckling 2003, 85), die Anforderung sich zu sich, seinem eigenen Tun und seinem Selbst in einen kritisch-reflexiven Bezug zu setzen, ist zur Kernprogrammatur und Subjekttechnik postfordistischer Wissensökonomien geworden (vgl. hierzu ausführlich Archer 2012).

Die Abdrücke, die diese Dynamik in Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin und Praxiskultur hinterlassen haben, sind in den vergangenen Jahren vor allem in der schul- und sozialpädagogischen Forschung zunehmend Gegenstand empirischer

rischer Sondierungen und theoretischer Standortbestimmungen geworden (vgl. Dewe & Otto 2012; Wrana 2013). Der vorliegende Beitrag schließt hieran an, indem er die Verankerung von Reflexionsprogrammatiken und -techniken in einem pädagogischen Handlungsfeld am Beispiel der Kindertagesbetreuung beleuchtet. Hierbei wird zum Reflexionsbegriff eine analytische Haltung eingenommen, die Reflexion nicht vorrangig als kognitive Fähigkeit versteht, sondern in Anschluss an Andreas Reckwitz (2009) als eine historisch, kulturell und in sozialen Feldern situierte Praxis, die erst unter Bezug auf andere Praktiken (bspw. dem Schreiben), Artefakte und Materialitäten (bspw. dem Lernjournal) und Wissensfelder (bspw. der psychoanalytischen Theorie) ermöglicht wird (vgl. ebd., 177f.). Das Erkenntnisinteresse eines solchen Zugriffs auf Reflexion gilt somit vor allem den „modalities through which reflexivity is exercised“ (Archer 2013, 5, Hervorhebung i.O.). Was sind also die spezifischen sozialen und kulturellen Vollzugsbedingungen, unter denen eine Reflexionspraxis überhaupt als solche Anerkennung finden kann resp. relevant und ermöglicht wird?

Für einen solchen Zugriff gilt es in einem ersten Schritt, die Konturen des Feldes der Kindertagesbetreuung zu vermessen und damit die Bedingungen herauszuarbeiten, unter denen die Reflexivierung des Handlungsfelds realisiert wird. In den Fokus der Analyse gerät hierbei vor allem das Verhältnis des Handlungsfeldes zu wissenschaftlichem Wissen und den daraus resultierenden politischen und wissenschaftlichen Reform- und Professionalisierungsimpulsen. Daran anschließend wird der Beitrag Praktiken der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation als eine für das Handlungsfeld relevant gewordene Reflexionstechnik in den Blick nehmen. Vor allem wird hierbei nach den programmatischen Setzungen und Einsätzen von wissenschaftlicher und politischer Seite gefragt, mit denen diese Techniken diskursiv gerahmt werden.

## 2 Zur Eigenlogik der Professionalisierung im Feld der Kindertagesbetreuung

Allein auf Grundlage ihrer Beschäftigten- und Klientelvolumina stellt die Kindertagesbetreuung neben der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe seit Anfang der 2000er-Jahre eines der größten pädagogischen Kernhandlungsfelder der Bundesrepublik dar<sup>2</sup>. Der rein quantitative Zuwachs der Kindertagesbe-

---

2 Täglich besuchen ca. 3,9 Millionen Kinder eine der insgesamt rund 60.000 Kindertageseinrichtungen in der Bundesrepublik (vgl. Destatis 2024b). 90 % der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren besuchen täglich eine dieser Einrichtungen (vgl. Destatis 2024a). Das Feld beschäftigte 2020 675.645 Personen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, 21), wobei die insgesamt größte Beschäftigtengruppe staatlich anerkannte Erzieher\*innen ausmachen. Zum Vergleich: Das gesamte allgemeinbildende Schulsystem beschäftigte im gleichen Jahr lediglich 22.000 pädagogische Fachkräfte mehr (vgl. Destatis 2022).

treuung seit der Jahrtausendwende (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, 22) lässt sich vor allem vor dem Hintergrund einer umfassenden – und das gesamte Erziehungssystem erfassende – politischen und (erziehungs)wissenschaftlichen „Reformeuphorie“ (Rauschenbach 2005, 21) in Folge des unterdurchschnittlichen Abschneidens der Bundesrepublik im Rahmen der PISA-Vergleichserhebungen erklären. Die Kindertagesbetreuung sollte zu einem zentralen Motor eines sozialinvestiven Wohlfahrtsstaats werden (vgl. Fangmeyer 2011, 96) und maßgeblich zur Kultivierung von Humankapitalressourcen beitragen. Diese gesellschafts- und bildungspolitische Neubestimmung der Kindertagesbetreuung nach OECD-Vorbild mündete im Versuch, die Kindertagesstätte als einen integralen Bestandteil des Bildungssystems institutionell zu verankern, sie rechtlich mit einem dezidierten Bildungsauftrag zu versehen und sie als „Bildungs-Ort“ (Koch 2022) zu entwickeln, an dem substantielle bildungsbiographische Weichenstellungen vorgenommen wurden und von der man sich vergleichsweise hohe „Renditen“ (Westermann 2014, 78) für getätigte Bildungsinvestitionen versprach.

Es ist nicht überraschend, dass eine solche Neubestimmung der Aufgaben von und Anforderungen an Kindertagesbetreuung nicht nur rechtliche Institutionalisierungsprozesse (vgl. Rauschenbach 2007, 7) sowie ein stetiges Anwachsen der Investitionen (vgl. Eßer 2011, 29) in das Handlungsfeld zur Folge hatte, sondern vor allem aus qualitativer Perspektive paradigmatische Verschiebungen in seinen Leitbildern initiierte. Als zentral für die pädagogische Praxis wurde ein Kindheitsverständnis gesetzt, das sich vor allem unter dem Begriff der „Bildungskindheit“ (Kuhn u. a. 2018, 10, Hervorhebung im Original) analytisch beschreiben lässt. Die Adressat\*innen der Kindertagesbetreuung wurden als „aktives Bildungssubjekt“ (ebd.) konturiert, dessen Bildungsprozess sich als Baustein mit der Gesamtheit seines prospektiven „bildungsbiographischen Lebenslaufs“ (ebd.) in Schule, Ausbildung und/oder Hochschule verkoppeln ließ.

Mit dieser Leitfigur ging zugleich auch eine Transformation der an das Kita-Personal – allen voran staatlich anerkannte Erzieher\*innen – gestellten Anforderungsprofile einher. Der Beruf wurde von politischer und wissenschaftlicher Seite diskursiv in eine neue „Höhenlage“ (Rauschenbach 2005) verlegt und dabei zugleich auch unter „Professionalisierungszwang“ (Engelhardt & Ernst 1992, 432) gestellt. Die Verkopplung von Kindertagesbetreuung mit anderen Institutionen des Bildungssystems – allen voran der Grundschule – erforderte eine stärkere Ausrichtung pädagogischer Praxis an explizit erziehungswissenschaftlich fundierte didaktische und curriculare Maßstäbe sowie die Einführung explizit schulvorbereitender pädagogischer Angebote (vgl. GEW 2007, 39), mit denen die Anschlussfähigkeit von Bildungs- und Lernprozessen über institutionelle Übergänge hinweg garantiert werden sollten.

Unter der Prämisse, bei der Kindertagesbetreuung handele es sich um einen gesellschaftlich hoch relevanten Teil des Bildungssystems ähnlich der Grundschule, wurde dem Erzieher\*innenberuf von wissenschaftlicher und politischer Seite gleichermaßen ein neuer Stellenwert eingeräumt: Die pädagogische Praxis in Kindertagesstätten sei eine Tätigkeit, die angesichts ihrer Relevanz für den Bildungserfolg ihres Klientels prinzipiell professionalisierungsbedürftig sei. Sie erfordere damit ein spezialisiertes, wissenschaftlich fundiertes disziplinäres pädagogisches Bezugs- und Reflexionswissen und – in Anschluss an strukturelle theoretische Professionsmodelle – auch die Fähigkeit von Erzieher\*innen, mittels kasuistischer Schlusskompetenzen eine fallangemessene Vermittlung von Theorie und Praxis zu leisten (vgl. Land Sachsen-Anhalt 2004, 26f.).

Insofern das Feld im Unterschied zu anderen pädagogischen Handlungsfeldern über keine Beziehungen zu einer akademisch institutionalisierten Wissenschaftsdisziplin verfügte<sup>3</sup> und sich eher durch eine – bald als „fachliche Beliebigkeit“ (Freistaat Bayern 2003, 26) monierte – „Pluralität“ (Rabe-Kleberg 1999, 106) pädagogischer Wissensformen und Programmatiken ohne dezidierten erziehungswissenschaftlichen Bezug kennzeichnete, erwies sich die avisierte Professionalisierung des Berufsstandes jedoch als strukturell schwierig. Entsprechend wurden zur Realisierung des Professionalisierungsprojekts von wissenschaftlicher und politischer Seite zwei ineinander verknüpfte Strategien verfolgt: Einerseits kam es zu einer umfassend geförderten Institutionalisierung der akademischen Disziplin ‚Kindheits- und Frühpädagogik‘. Diese sollte vor allem das Vakuum innerhalb der bundesdeutschen Hochschullandschaft füllen und eine eigenständige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit kindlichen Bildungsprozessen und ihrer professionellen Gestaltung profilieren (vgl. DGFE 2005, 17). Die in den geschaffenen Studiengängen ausgebildeten Kindheitspädagog\*innen sollten zudem nach und nach als Praktiker\*innen mit universitärer Ausbildung in die Kindertagesbetreuung einmünden und zu einer graduellen Professionalisierung des Feldes beitragen (vgl. hierzu ausführlich Maiwald 2024).

In dieser Übergangsphase sollte das Feld andererseits durch eine hintergründige qualitative ‚Aufwertung‘ der pädagogischen Praxis von Erzieher\*innen strukturiert werden. Dies wurde durch die Installation unterschiedlichster Transfersysteme wie Weiterbildungen, Evaluationen, Fachberatungen und

---

3 Trotz ihres rein quantitativen Umfangs (s. o.) nimmt die Kindertagesbetreuung innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses historisch eine eher periphere Stellung ein (vgl. Rabe-Kleberg 1999, 106). Vergleicht man etwa das Publikationsvolumen der pädagogischen Teildisziplinen in der Zeitschrift für Pädagogik im Zeitraum 1981 bis 2021, tragen lediglich 0,86% der Publikationen die Disziplinenklassifikation „Pädagogik der frühen Kindheit“ (Eigene Berechnungen anhand bibliographischer Daten des digitalen Open-Access- Repositoriums des Fachportals Pädagogik). Diese periphere Stellung des Feldes im erziehungswissenschaftlichen Diskurs lässt sich weniger auf wissenschaftliches Desinteresse zurückführen, sondern verweist vielmehr auf die entkoppelte Position, die das Feld zu (erziehungs)wissenschaftlicher Wissensproduktion im Allgemeinen annimmt.

-aufsichten unterlegt, mit denen erziehungswissenschaftliche Wissensbestände und politische Impulse in das Feld disseminiert wurden (vgl. Engelhardt & Ernst 1992, 432). Diese Ersatzprofessionalisierungsstrategien sollten vor allem vorübergehender Art sein und eine gesellschaftliche wie berufsständische Aufwertung des Feldes erwirken, bis die Akademisierungsbestrebungen eine tatsächliche Professionalisierung des Berufsstandes ermöglichen würden:

„Bis die Ausbildungsreform greift, sind allerdings die Stützsysteme für die Praktikerinnen und Praktiker in der Pflicht: Leitungskräfte, Fachberatungen und die Verantwortlichen bei den Trägern und Aufsichtsbehörden“ (Land Sachsen-Anhalt 2004, 27).

Für die Betrachtung der innerhalb des Feldes wirksamen Kräfte- und Machtverhältnisse ist es entsprechend entscheidend, die unterschiedlichen Professionalisierungsimpulse im Feld nicht vorrangig als Bemühungen eines Berufsstandes zu verstehen, der sich angesichts veränderter gesellschaftlicher Anerkennungsordnungen „aus sich selbst heraus professionalisiert“ (Hoffmann 2013, 317). Die Versuche der Etablierung einer universitären Frühpädagogik und programmatischer ‚Ersatzprofessionalisierungsstrategien‘ wurden weniger von Berufsverbänden und Praktiker\*innen vorangetrieben, sondern waren vor allem Folge feldexterner Zugriffe und „öffentlich geförderter Impulse“ (ebd.), die – unter vorrangig wissenschaftlicher und politischer Regie – darauf abzielten, das Feld und die für es leitenden Topoi und Praxisvollzüge durch den Transfer von programmatischen Leitfiguren und -sätzen (vgl. Jergus & Thompson 2011, 112) an die veränderten wissenschaftlichen und politischen Ansprüche anzupassen.

### 3 Reflexionsimperative im Feld der Kindertagesbetreuung

Knapp 20 Jahre nach diesen Reformimpulsen und Verschiebungen ist das gesamtgesellschaftliche und politische Interesse an der Professionalisierung des Erzieher\*innenberufs passé und die erziehungswissenschaftliche Reform euphorie abgeklungen. Die von den bildungsadministrativen, -politischen und -wissenschaftlichen „Stützsystemen“ installierten Ersatzprofessionalisierungsstrategien hingegen haben sich weitestgehend verstetigt und institutionelle Formen gefunden<sup>4</sup>.

---

4 Dass sich dieser Modus vom Übergangsmodell zum Status Quo verstetigt hat, ist vor allem auf den bildungspolitischen Unwillen zurückzuführen, die Kosten für eine umfassende Aufwertung des Erzieher\*innenberufs (vgl. Pasternack & Schildberg 2005) zu tragen oder auf die Leistungsempfänger\*innen umzulegen. Entsprechend ist die Kita weitestgehend eine „akademiker[\*innen, J.S.]freie Zone“ (Rauschenbach & Schilling 2013, 107), in der lediglich 7,5% der Berufstätigen über einschlägige Hochschulabschlüsse mit erziehungswissenschaftlichem Bezug verfügen und Stand 2015 nur 3900 Beschäftigte aus den neu geschaffenen akademischen Ausbildungskanälen in das Praxisfeld einmündeten (vgl. Züchner u.a. 2017, 155).

Als eine der erfolgreichsten Ersatzprofessionalisierungsstrategien im Feld kann dabei die Anforderung an die Kindertagesbetreuung im Allgemeinen und die Organisation der Kindertagesstätte sowie pädagogische Fachkräfte im Besonderen gelten, ihre pädagogische Praxis reflexiv zu gestalten. Neben den Leitvokabeln Bildung und Qualität bildete Reflexion eine der zentralen Semantiken, mit der Umbaumaßnahmen im Feld wissenschaftlich begründet und politisch legitimiert wurden. Als Resultat dieser Impulse kann die Installation eines ‚Reflexionsdispositivs‘ angesehen werden, einem „Netz“, das sich zwischen einem „heterogene[n] Ensemble“ (Foucault 1992, 118f.) von Dispositivelementen aufspannt, sie bündelt und sich in der Alltagspraxis der Subjekte und den feldspezifischen Verfahrensweisen materialisiert und reproduziert.

Reflexion strukturiert das Feld zum einen auf einer institutionellen und organisationalen Ebene, indem sie zu einem Kernbestandteil fachschulischer Curricula sowie von Prozessen der Organisations- und Qualitätsentwicklung geworden ist (vgl. KMK 2020, 12; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2012, 10), die die Organisation der Kindertageseinrichtung zur stetigen kritischen Evaluation ihrer organisationalen Praxisvollzüge vor dem Hintergrund programmatischer Forderungen und/oder neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse auffordern: Ist unsere Kita kindgerecht ausgestattet? Erfüllen wir als Kindertagesstätte den in den Bildungs- und Erziehungsplänen formulierten Bildungsauftrag? Welche Möglichkeiten haben wir zur Verbesserung unserer pädagogischen Angebote?

Zum anderen wird mit der Aufforderung zur Reflexion auf Ebene der Subjekte eine Leitfigur pädagogischer Professionalität entwickelt, die die Berufsidentität des Erzieher\*innensubjekts und ihre Berufspraxis adressiert. In den sog. Bildungsplänen für die frühkindliche Bildung, die an der Schnittstelle zwischen fachwissenschaftlicher Expertise, Bildungspolitik und -administration sowie pädagogischer Praxis darauf abzielen, bundeslandspezifisch akzentuierte Standards pädagogischer Praxis als Leitmaßstäbe zu formulieren, wird die Forderung an pädagogische Fachkräfte, sich zu ihrer eigenen Berufspraxis in ein reflexives Verhältnis zu rücken, unterstrichen und als *conditio sine qua non* pädagogischer Praxis in Kindertagesstätten gesetzt<sup>5</sup>:

„Erzieherinnen reflektieren ihre eigenen Erfahrungserfahrungen und -vorstellungen um einen persönlichen und fachlichen Standpunkt zur Zusammenarbeit mit Eltern zu finden“ (Land Sachsen-Anhalt 2004, 87).

---

5 Zu den figurativen Aspekten entsprechender diskursiver Praktiken ausführlich am Beispiel sozialer Ungleichheit in Bildungs- und Erziehungsplänen für die Kindertagesbetreuung (vgl. Meyer 2017, 156f. sowie 284f.).

„[...] zum Kerngeschäft jeder pädagogischen Fachkraft gehört es, pädagogische Prozesse deutend zu verstehen, um darauf aufbauend neue Prozesse zu planen und durchzuführen und ihre Wirkung wieder durch Reflexion zu überprüfen“ (Land Mecklenburg-Vorpommern 2022, 49).

Kernmoment dieser Adressierung ist hierbei die an pädagogische Fachkräfte herangetragene Aufforderung, eine „forschende Haltung“ (Nentwig-Gesemann 2007) zur eigenen Berufspraxis und zu ihrem Gegenstand – dem sich bildenden Kind – einzunehmen. Sie sollen eine fachliche und damit von erziehungswissenschaftlichem Wissen geleitete „Reflexion des eigenen Tuns“ (Land Sachsen 2011, 13) leisten, die die Form einer „wiederkehrende[n] Reflexion des eigenen Verständnisses vom Kind, ein[em] Überdenken der eigenen Berufsrolle und des eigenen pädagogischen Handelns“ (ebd., 150) annimmt. Diese Anforderung an eine reflexiv zu gestaltende Berufspraxis ist bis zur Ebene der berufstätigen Erzieher\*innen vorgedrungen: So zeigt etwa eine von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Jahr 2007 durchgeführte Fachkräftebefragung, dass mehr als die Hälfte der Befragten in Folge der Einführung der Bildungs- und Erziehungspläne ihre „Erzieherrolle“ und ihre „Sicht auf das Kind“ reflektiert hätten (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2007, 39).

### 4 Beobachten und Dokumentieren als Reflexionstechnik im Feld der Kleinkinderziehung

Vor diesem Hintergrund gilt es die Vollzugsformen, mit denen Reflexion als soziale Praxis im Feld der Kindertagesbetreuung realisiert und aktualisiert wird, in den Blick zu nehmen. Eine der zentralen „Reflexivitätspraktiken“ (Reckwitz 2009, 177) resp. -techniken, mit der das frühpädagogische Reflexionsdispositiv auf Ebene des Organisationsalltags der Kindertagesstätte prozessiert wird, sind sog. Verfahren der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation, die ihren Ursprung vor allem in der internationalen kindheitspädagogischen Fachdiskussion haben (vgl. bspw. Carr 1998; Carr & Lee 2012)<sup>6</sup>. Im Rahmen der theoretischen und methodischen Ausdifferenzierung sowie der nationalen Rezeption der Verfahren wurden die dezidiert erziehungswissenschaftlich-methodologischen Impulse mit den bestehenden pädagogischen Diskursen zur Beobachtung und Dokumentation kindlichen

---

6 Zwar ist die Anregung zu pädagogischer Reflexion nicht das primäre Ziel prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation dar, zugleich wird diese – wie Kerstin Jergus und Kolleg\*innen (2013) in einer Analyse frühpädagogischer Beobachtungsdiskurse zeigen – gemeinhin als essenzielle Technik in der Herstellung einer reflexiv-professionellen Berufsidentität verstanden (ebd., 753).

Lernens verknüpft und auf die lokalen Traditionen und Feldspezifiken der Kindertagesbetreuung bezogen. In der bundesrepublikanischen Diskussion lässt sich zur Jahrtausendwende eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren identifizieren (vgl. bspw. Leu 2002; Leu et al. 2007; Schäfer 2004), die vor allem durch ihre explizite Markierung als „qualitativ-hermeneutische Verfahren“ (Leu 2011, 16) geeint werden und deren vorrangiges Interesse auf dem rekonstruktiven „Verstehen und Erklären kindlicher Aktivitäten“ (ebd.) und der „systematischen Erforschung der individuellen und sozialen Ressourcen oder Potenziale“ (Schäfer 2004, 57) von Kindern liegt. Heute bilden sie vor allem eine epistemische Ursuppe, aus der heraus sich ein breites Spektrum organisationsspezifischer, lokaler und mitunter differenter Beobachtungs- und Dokumentationskulturen ausdifferenzierte.

Die Übersetzung der Verfahren aus der vornehmlich akademisch-erziehungswissenschaftlichen resp. frühpädagogischen Debatte in die pädagogische Praxis vollzog sich über ein komplexes Transfernetzwerk, für das sowohl die Aufnahme der Verfahren in die Curricula der fachschulischen Ausbildung, deren Festlegung als integraler Bestandteil pädagogischer Praxis in den Bildungs- und Erziehungsplänen<sup>7</sup> sowie die Bereitstellung instruktiver Materialien und Handreichungen für die Kita-Praxis (vgl. Leu u.a. 2007) zentrale Kanäle bildeten. In einigen Bundesländern wurden sie als Teil pädagogischer Praxis soweit verbindlich gemacht, dass sie ihren Eingang in die einschlägige föderale Bildungs- und Betreuungsgesetzgebung und entsprechende Ausführungsgesetze des SGB VIII, wie etwa das nordrhein-westfälische Kinderbildungsgesetz (KiBiz) fanden (vgl. KiBiz 2019, §8). Wie empirische Erhebungen belegen, war diese umfassende Implementierung unter Wirksamkeitsgesichtspunkten äußerst erfolgreich: Heute finden sich die Verfahren in unterschiedlich akzentuierter Form in einem Großteil der bundesdeutschen Kindertagesstätten (vgl. Tietze u.a. 2013, 89) und werden hier von den pädagogischen Fachkräften als eine der zentralen Veränderungen ihres Berufsalltag in Folge der wissenschaftlichen und politischen Reformbestrebungen erlebt (vgl. GEW 2007, 39). Und wenngleich die Pluralität der unterschiedlichen Herangehensweisen an Bildungsbeobachtung und -dokumentation mitunter substanzielle Diskussionen darüber auslöst, welches Verfahren für die Realisierung frühpädagogischer Bildungsansprüche besonders geeignet sein könnte, besteht sowohl in der fachwissenschaftlichen, politischen als auch der pädagogischen Debatte Einigkeit darüber, dass das Beobachten und Dokumentieren einen unerlässlichen Bestandteil professioneller und qualitativ hochwertiger pädagogischer Praxis darstellt (vgl. Eßer 2011, 29).

---

7 Beobachtung und Dokumentation werden in allen aktuellen Bildungs- und Erziehungsplänen als Kernaspekte pädagogischer Praxis beschrieben.

Dass die systematische Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen in der Kindertagesbetreuung genau in dem Moment aus der frühpädagogischen Fachdiskussion in das Feld disloziert werden, in dem die o.g. Reformdynamiken Fahrt aufnehmen, ist kein Zufall. Vielmehr schmiegen sich die Verfahren sowohl theoretisch als auch programmatisch eng an die Umstellung der für das Feld leitenden Kindheitskonzeption an: Während bestehende diagnostische Methoden im Feld auf Grundlage biologischer und psychologischer Entwicklungstheorien operierten und dementsprechend vorrangig dazu in Anschlag gebracht wurden, etwaige Abweichungen von der angenommenen Normalentwicklung zu identifizieren und zum Ausgangspunkt pädagogischer Intervention zu machen (vgl. Eßer 2011, 27f.), steht im Fokus der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation die pädagogische Reflexion des kindlichen *Bildungs*prozesses und bildet damit eine Einheit mit dem Leitbild des bildsamen Kindes. Kindliche Bildungsprozesse sollen so gerade in ihrer alltäglichen „Beiläufigkeit“ (Leu 2002, 21) durch den professionellen Blick in einer „Beobachtung mit ungerichteter Aufmerksamkeit“ (Schäfer 2004, 54) erfasst und als relevant markiert werden. Damit wird zugleich eine spezifische Modifikation pädagogischer Alltagspraxis avisiert, insofern wissenschaftliche Erkenntnisgenerierung und pädagogische Praxis in Eins gesetzt werden:

„Forschung wird als Form pädagogischer Praxis und die pädagogische Praxis als Form erziehungswissenschaftlicher Forschung verstanden“ (Honig 2010, 97).<sup>8</sup>

Die pädagogische Praxis von Erzieher\*innen wird als stetiges Zirkulieren zwischen begründeter pädagogischer Intervention und „hermeneutische[r] Spurenlese“ (Jergus u. a. 2013, 749), pädagogischer Involviertheit und wissenschaftlich orientierter fachlicher Suspendierung vom pädagogischen Tagesgeschäft konzipiert. Diese pädagogische Aufmerksamkeitsordnung verleiht sich in einem letzten Schritt zuletzt in Form einer Niederschrift in ein Aktenformat Ausdruck, in dem die relevanten Beobachtungen und Situationsdeutungen mitunter unter Rückbezug auf einen fachwissenschaftlichen Wissenshorizont aufbereitet und konserviert werden und von da aus den Ausgangspunkt für weitergehende Reflexionsprozesse bilden. Die kontinuierliche Ansammlung dieser Reflexionen auf das kindliche Lernen findet zumeist ihren Eingang in personalisierte Portfolios, die die Bildungs- und Organisationsbiographie des Kindes in ihrem Prozesscharakter narrativ aufbereiten (Eßer 2015, 181). Diese spezifische Codierung der Reflexionstechnik ‚prozessorientierte Bildungsbeobachtung und -dokumentation‘ führt uns in Anschluss an Reckwitz zu den Subjektivierungseffekten, die von dieser Programmatik bei den Orga-

---

8 Zu einer ausführlichen epistemologischen Befragung dieser Theorieoptik vgl. Honig 2010.

nisationsmitgliedern der Kindertagesstätte evoziert werden und die sich auf drei Ebenen festmachen lassen: Die *Ebene der pädagogischen Fachkraft*, die *Ebene der Kindertagesstätte als organisationaler Zusammenhang* und die *Ebene des beobachteten und dokumentierten Kindes*.

1) *Ebene der pädagogischen Fachkraft*: Im Vordergrund steht – insbesondere in der frühen Phase der programmatischen Ausdifferenzierung der Verfahren – vor allem die pädagogische Fachkraft als Zielfläche von Reflexion. Durch die dezidiert wissenschaftliche epistemische Praxis, die den Verfahren zu Grunde liegt, werden die sie Vollziehenden als „action researchers“ (Carr 1998, 12) und „ProduzentInnen pädagogischen Wissens mit einem besonderen Realitäts- oder gar Authentizitätsgehalt“ (Jergus u.a. 2013, 755) positioniert. Das Erzieher\*innensubjekt wird im Rahmen der prozessorientierten Beobachtung und Dokumentation in widersprüchlicherweise adressiert: Durch die Verfahren sollen pädagogische Fachkräfte zwar einerseits für ein „Gewahrwerden mit den sinnlichen und emotionalen Möglichkeiten der Wahrnehmung“ (Schäfer 2004, 54) sensibilisiert werden. Zugleich jedoch sollen sie paradoxerweise auch für die Grenzen der eigenen Wissens- und Erkenntnismöglichkeiten sensibilisiert werden. So lädt bspw. ein Arbeitsblatt zur Umsetzung der Verfahren Erzieher\*innen dazu ein, sich „als Forschende und nicht als Wissende zu definieren“ (Andres 2002, 107). In dieser Adressierung als Forscher\*innensubjekte werden pädagogische Fachkräfte explizit auf eine strenge Interpretationsenthaltssamkeit, „Selbstrelativierung“ (Jergus u.a. 2013, 753) und Ablendung subjektiver und selektiver Wahrnehmungsmuster zu Gunsten einer induktiven Rekonstruktion verpflichtet, die „nicht nach Übereinstimmungen des individuellen Kindes mit einem wissenschaftlichen oder privaten „Modellkind“, sondern nach Besonderheiten individueller Kinder“ (Schäfer 2004, 54) sucht. Die strategische Suspendierung der ‚voreiligen‘ und ‚routinisierten‘ Deutung der kindlichen Praxis soll dabei einen „reflexive[n] Verstehensprozess“ (Schwarz 2012, 375) initiieren, der erst im Rahmen einer ersten Rekonstruktion des Beobachteten den Schluss auf vorrangig wissenschaftlich fundierte Deutungs- und Reflexionsangebote zulässt. Ziel dieses wissenschaftlich fundierten Verstehensprozesses ist es dabei, eine „theoretisch und methodisch fundierte Reflexion über das kindliche Handeln“ (Schulz & Cloos 2011, 93) in Gang zu setzen. Erst in einer dritten Schleife werden Erzieher\*innen angehalten, diese Reflexion „schließlich in eine pädagogisch begründete Intervention [zu] überführ[en]“ (ebd.).

2) *Ebene der Kindertagesstätte als organisationaler Zusammenhang*: Erst in dieser Flughöhe entfaltet sich eine zweite, den Fachkräften übergeordnete Ebene subjektiverer Effekte, die die Kindertagesstätte als organisationalen Gesamtzusammenhang betrifft. Die Beobachtung und Dokumentation kindlichen Lernens und kindlicher Bildungsprozesse wird hier als „organisational

task“ (Koch & Schulz 2020, 231) begriffen, die für die Gestaltung organisationaler Qualität des pädagogischen Alltagsgeschäfts entscheidend sei. Die Dokumentationsergebnisse sollen hierbei nicht nur dazu verwendet werden, die institutionellen Übergänge zwischen Kindertagesstätte und Schule zu moderieren und dabei die beteiligten Organisationen für deren Eigenlogik zu sensibilisieren. Darüber hinaus sollen sie die Kindertagesstätte und ihre Organisationsmitglieder auf einer organisationskulturellen Ebene zur „kollektive[n]“ (Schulz & Cloos 2011, 93) Reflexion anreizen. Die kontinuierliche Einbindung der Verfahren in den Organisationsalltag der Kita und die Rückbindung der Beobachtungs- und Dokumentationsergebnisse in Prozesse der Organisations- und Qualitätsentwicklung soll eine „Kultur der fallbezogenen und professionellen Reflexion von Bildungsprozessen“ (Urban u.a. 2015, 14) anregen. Hierbei eröffnen sich zeitgleich Einflugschneisen für einen hintergründigen Steuerungseffekt, bei dem die materialisierten Dokumentationsresultate zum Medium eines Feedback-Effekts werden, bei dem Akteuren, die nicht genuine Organisationsmitglieder sind (Lehrkräfte, Beratungsinstanzen, Eltern) die in den Dokumentationsergebnissen vorfindbaren organisationalen Abläufe der Kindertagesstätte sichtbar gemacht werden. Die Beobachtungs- und Dokumentationspraxis wird somit auf organisationaler Ebene zum Bestandteil eines „accountability systems within the institutional complex“ (Nilsen 2017, 926), in der die Kindertageseinrichtung als zur Reflexion fähiger organisationaler Zusammenhang gleichzeitig hergestellt und eingefordert wird und vor dem Hintergrund dieser Reflexionsfähigkeit für den in ihr sich vollziehenden pädagogischen Alltag responsibel gemacht wird.

3) *Ebene des beobachteten und dokumentierten Kindes*: Insbesondere in den vergangenen Jahren lässt sich im Rahmen der Ausdifferenzierung der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation zudem eine neue programmatische Modifikation verzeichnen, mit der nicht mehr nur pädagogische Fachkräfte oder die Kindertagesstätte als solche als reflexive Subjekte adressiert werden, sondern zunehmend das pädagogische Klientel, allen voran Kinder. So sollen die Verfahren Kindern die Möglichkeit einräumen, sich über die vor allem in den Dokumentationsergebnissen materialisierenden Bildungs- und Lernerfahrungen in ein reflexives Verhältnis zu setzen. Der dokumentierten Bildungsbiographie wird hier als „externes Gedächtnis für die Kinder“ (Schäfer 2004, 57) begriffen, das diesen erlaubt und sie materiell in die Lage versetzt, sich mit der „eigenen Entwicklung auseinanderzusetzen, Erlebtes zu reflektieren, Veränderungen wahrzunehmen und sich der Weiterentwicklung [ihrer J.S.] Fähigkeiten bewusstzuwerden“ (Land Mecklenburg-Vorpommern 2011, 100). Kinder werden somit als Bildungssubjekte adressiert, die in der bildlichen und semantischen Reflexion der eigenen Bildungsbiographie auf der Oberfläche des Dokumentationsmaterials sich zu

sich selbst und ihrer eigenen Bildungsbiographie in ein kritisch-evaluatives Verhältnis rücken. Die Dokumentation der Beobachtungen wird somit in eine pädagogische Interventionsschleife zurückgespielt, die ihrerseits erneut Ausgangspunkt für neue Beobachtungen und Dokumentationen werden kann. So

„bieten Portfolios ein großes Potential für den Austausch mit dem Kind. Durch diesen Austausch erfährt es, dass schwierige Anforderungen aus eigener Kraft gemeistert werden können, es erhält Einsichten in sein Lernen und lernt seine Handlungen zu reflektieren und zu dokumentieren“ (Land Sachsen 2017, 34).

In diesem Kontext wird zudem auffällig, dass sich der in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vor allem für sekundäre und tertiäre Bildungsbereiche bereits empirisch aufbereitete Reflexionsanspruch (vgl. bspw. bei Wrana 2006) hier auf eine Lebensphase auszuweiten scheint, die bisher – sowohl von pädagogischer als auch wissenschaftlicher Seite – gerade dadurch definiert wurde, dass sich die in ihr befindlichen Subjekte eben durch ein (psychologisch, biologisch oder pädagogisch begründetes) *Defizit* an autonom-reflexivem Selbstbezug kennzeichnen. Sie ist zugleich zu verstehen in einer breiteren Institutionalisierungsdynamik, in der die an das kindliche Subjekt herangetragenen Bildungsansprüche und mitunter auch -aspirationen, sowie die Ansprüche möglichst zeitnaher persönlicher biographischer Profilbildung das „Ende des Müßiggangs kleiner Kinder“ (Grunau & Mierendorff 2022) einzuleiten scheinen.

## 5 Fazit und Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, diese Expansion von Reflexionsimperativen am Beispiel der Kindertagesbetreuung analytisch zu beschreiben, sie dabei in eine gesellschaftliche resp. kulturelle Transformationsdynamik einerseits einzubetten und andererseits die feldspezifischen Verhältnisse nachzuzeichnen, die die Etablierung eines frühpädagogischen Reflexionsdispositivs in Kindertageseinrichtungen und korrespondierende Reflexionspraktiken wie der prozessorientierten Bildungsbeobachtung und -dokumentation ausformen. Hierzu wurde vor allem die Ebene der Semantik über einen analytischen Zugriff auf die Programmatiken frühpädagogischer, pädagogisch-konzeptioneller und bildungspolitischer resp. -administrativer Dokumente in den Blick genommen, um die Konturen und Bedingungen dieses Dispositivs auf einer diskursiven Ebene zu beschreiben.

Über das empirisch beobachtbare Subjektivierungsgeschehen, das vom frühpädagogischen ‚Reflexionsdispositiv‘ und seiner Reproduktion durch Verfahren prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation im praktischen Vollzug des Alltags der Kindertagesstätte ausgelöst wird, ist mit

dem hier in Anschlag gebrachten ersten Zugriff wenig gesagt. Es wäre damit Aufgabe tiefergehender empirischer Untersuchungen, die konkreten Effekte empirisch nachzuzeichnen, die im Vollzug prozessorientierter Bildungsbeobachtung und -dokumentation im Feld der Kindertagesbetreuung distribuiert werden. Vor diesem Horizont eröffnen sich zugleich weiterführende Fragen nach der Involviertheit erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungsfeldern: Welches Wissen und welche epistemischen Praktiken finden den Weg in die konkrete Übersetzung in pädagogischen Praxisvollzügen? Mit welchen eigenwilligen und – aus ethischer und disziplinpolitischer Perspektive – möglicherweise unerwünschten Effekten gehen diese Dislokationen erziehungswissenschaftlichen Wissens einher? Wie gestalten sich die Verstrickungsverhältnisse zwischen Bildungspolitik, -administration, pädagogischen Handlungsfeldern und erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion? Eine Beantwortung dieser Fragen und die damit zusammenhängende Revitalisierung der Frage nach der Konstitution, Verbreitung und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens müsste zugleich vor dem Hintergrund einer erziehungswissenschaftlichen und erkenntnispolitischen Verständigung vorgenommen werden, deren Interesse der Frage nach der Performativität und Gegenperformativität (vgl. Diaz-Bone 2014) der eigenen Erkenntnis- und Wissensproduktion in pädagogischen Handlungsfeldern gilt.

### Literatur

- Andres, B. (2002): Beobachtung und fachlicher Diskurs. In: H.-J. Laewen (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 100–108.
- Archer, M. (2013): Reflexivity. In: *Sociopedia*, 1–14.
- Archer, M.S. (2012): *The reflexive imperative in late modernity*. New York: Cambridge University Press.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001): *Individualization*. London: SAGE.
- Bröckling, U. (2003): Das demokratisierte Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback. In: A. Honneth (Hrsg.): *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 77–93.
- Carr, M. & Lee, W. (2012): *Learning stories. Constructing learner identities in early education*. Los Angeles: SAGE.
- Carr, M. (1998): A Project For Assessing Children's Experiences in Early Childhood Settings. In: M. Carr, H. May & V. Podmore (Hrsg.): *Learning and Teaching Stories. New Approaches to Assessment and Evaluation in Relation to Te Wahriki*. Wellington: Institute for Early Childhood Studies, 8–18.
- Destatis (2022): Schuljahr 2020/2021: Teilzeitquote bei Lehrkräften bei fast 40%. Online unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22\\_N052\\_N052\\_742.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_N052_N052_742.html). (Abrufdatum: 10.09.2024).

- Destatis (2024a): Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html>. (Abrufdatum: 10.09.2024).
- Destatis (2024b): Tageseinrichtungen, Beschäftigte, Tagespflegepersonen und betreute Kinder. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/tageseinrichtungen-beschaeftigte-tagespflegepers-kinder.html>. (Abrufdatum: 10.09.2024).
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2012): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur konzeptionellen und strukturellen Ausgestaltung der Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. Online unter: [https://www.deutscher-verein.de/fileadmin/user\\_upload/dv/pdfs/Empfehlungen\\_Stellungnahmen/2012/DV-31-11-Kindertagsbetreuung.pdf](https://www.deutscher-verein.de/fileadmin/user_upload/dv/pdfs/Empfehlungen_Stellungnahmen/2012/DV-31-11-Kindertagsbetreuung.pdf). (Abrufdatum: 10.09.2024).
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: W. Thole (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 197–217.
- DGFE (2005): Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik“. In: *Erziehungswissenschaft* 16(31), 16–17.
- Diaz-Bone, R. (2014): Die Performativität der qualitativen Sozialforschung. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer, 103–116.
- Engelhardt, W.J. & Ernst, H. (1992): Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38(3), 419–435.
- Eßer, F. (2011): Laboratorien der Kindheit. Historische Reflexionen zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung. In: P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Eßer, F. (2015): Fabricating the Developing Child in Institutions of Education. A Historical Approach to Documentation. In: *Children & Society* 29(3), 174–183.
- Fangmeyer, A. (2011): Zeugnis gesellschaftskritischer (Ohn-)Macht? Der Paradigmenwechsel in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: M. Gubo (Hrsg.): *Kritische Perspektiven. „Turns“, Trends und Theorien*. Berlin: Lit, 86–106.
- Foucault, M. (1992): *Dispositive der Macht: Michel Foucault Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Freistaat Bayern (2003): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2007): *Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW*. Frankfurt a. M.: GEW.
- Göhlich, M. (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a: Beltz, 138–152.
- Grunau, T. & Mierendorff, J. (2022): Über die Ökonomisierung des Elementarbereichs und das Ende des Müßiggangs kleiner Kinder. Ein Ausblick. In J. Mierendorff, T. Grunau & T. Höhne (Hrsg.), *Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa, 244–260.
- Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer, 162–168.
- Hoffmann, H. (2013): Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, 311–323.
- Honig, M.-S. (2010): Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In: G.E. Schäfer & R. Staeger (Hrsg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 91–101.

- Jergus, K. & Thompson, C. (2011): Die Politik der ‚Bildung‘. Eine theoretische und empirische Analyse. In: R. Reichenbach, N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, 103–122.
- Jergus, K., Koch, S. & Thompson, C. (2013): Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 59(5), 743–761.
- KMK (2020): Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Koch, S. & Schulz, M. (2020): Keeping an Eye on Children. Observation and Documentation as a Constitutive Feature of Professionalism in German ECEC. In M. Alasuutari, H. Kelle & H. Knauf (Hrsg.), Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood. Wiesbaden: Springer, 225–240.
- Koch, S. (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krönig, F.K. (2022): Gibt es die postkritische Pädagogik auch moralinfrei? In M. Bittner & A. Wischmann (Hrsg.), Kritik und Post-Kritik. Bielefeld, Germany: transcript, S. 109–124.
- Kuhn, M., Machold, C. & Schulz, M. (2018): Die Multifunktionalität von Bildungsdokumentationen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11(1), 7–21.
- Land Mecklenburg-Vorpommern (2011): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Land Mecklenburg-Vorpommern (2022): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin: Ministerium Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern.
- Land Nordrhein-Westfalen (2019): Gesetz zur qualitativen Weiterentwicklung der frühen Bildung. KiBiz. In: Gesetz und Verordnungsblatt (GV. NRW.), 877–942.
- Land Sachsen (2011): Der sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar: Verl. Das Netz.
- Land Sachsen (2017): Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation in sächsischen Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. Leipzig: Sächsisches Staatministerium für Kultus.
- Land Sachsen-Anhalt (2004): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Magdeburg: Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt.
- Lenzen, D. (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. Oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In D. Benner, D. Lenzen & H.-U. Otto (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16. – 18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim: Beltz, S. 75–91.
- Leu, H.R. (2002): Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich. In: Diskurs 12(2), 19–25.
- Leu, H.R. (2011): Einführungsbeitrag: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Zur Kontroverse über eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H.R. Leu (Hrsg.): Forschung zur Frühpädagogik. 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag, 15–36.
- Leu, H., Flämig, K., Frankenstein, I., Koch, S., Pack, I., Schneider, C. & Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: Verl. Das Netz.
- Liesner, A. & Wimmer, M. (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzenbedingungen. In: W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, 23–49.

- Maiwald, A. (2024): Disziplin jenseits der Profession. Frühpädagogische Wissensproduktion an Hochschulen, aktuelle Studiengangskonstruktionen und die Nicht-Akademisierung des Erzieherinnenberufs. In: A. Mitterle, A. Matthies, A. Maiwald & C. Schubert (Hrsg.): *Akademisierung – Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer, 367–421.
- Meyer, S. (2017): Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse. Wiesbaden: Vieweg.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von Frühpädagoginnen. In: *Sozial Extra* 31 (5), 20–22.
- Nilsen, A. C. E. (2017): When texts become action. The institutional circuit of early childhood intervention. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 25 (6), 918–929.
- Pasternack, P. & Schildberg, A. (2005): Unbezahlbar? Die Kosten einer Akademisierung der Erzieherinnen-Ausbildung. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 14 (2), 154–187.
- Rabe-Kleberg, U. (1999): Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen. In: B. Rendtorff & V. Moser (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 103–116.
- Rauschenbach, T. (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: *Erziehungswissenschaft* 16 (31), 18–35.
- Rauschenbach, T. (2007): Kindertagesbetreuung in Deutschland – eine empirische Standortbestimmung. In: *DJI Bulletin* (80).
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2013): Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 104–120.
- Reckwitz, A. (2009): Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.): *Handeln unter Unsicherheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss, 169–182.
- Ruhloff, J. (1980): *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schäfer, G. E. (2004): Beobachten und Dokumentieren. In: *Jugendhilfe Aktuell* (3), 53–57.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2011): Die ‚Entdeckung‘ kindlicher Bildungsprozesse. Ethnographische Hinweise auf professionelle Praktiken der Beobachtung. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.): *Forschung zur Frühpädagogik. 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren*. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag, 91–120.
- Schwarz, B. (2012): Beobachtung und Reflexion als zentrales Instrument der Erziehungs- und Bildungsbegleitung in der Kindertagesstätte. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Wiesbaden: Springer, 373–378.
- Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V. & Hanisch, A. (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband; Diakonie; GEW.
- Urban, M., Cloos, P., Meser, K., Objartel, V., Richter, A., Schulz, M., Thoms, S., Velten, J. & Werning, R. (2015): *Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Vico, G. (1948 [1744]): *The New Science*. Ithaca: Cornell University Press.
- Westermann, S. (2014): *Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven*. Berlin: Mediabogen.
- Wrana, D. (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Wrana, D. (2013): Meinst du jetzt, ich solle lieber eine Mainstream-Auffassung annehmen? Professionalität als reflexive Positionierung in einem Wissensfeld. In: J. Seyss-Inquart & A. Czej-kowska (Hrsg.): Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Wien: Löcker, 53–74.
- Züchner, I., Schmidt, T. & Bröring, M. (2017): Berufliche Platzierung und Beschäftigungsbedingungen von Erzieher(inne)n und Kindheitspädagog(inn)en nach Ausbildung bzw. Studium. In: K. Fuchs-Rechlin (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Wiesbaden: Springer, 151–178.

### Autor

#### **Schreiber, Jakob**

ORCID: 0009-0004-9823-4354

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Analyse diskursiver Praktiken,

erziehungswissenschaftliche Wissenschafts- und Transformationsforschung,

Gouvernementalitätsanalyse im FBBE-Bereich

Email: [jakob.schreiber@soziologie.uni-halle.de](mailto:jakob.schreiber@soziologie.uni-halle.de)