

Berufsfeld Kindheitspädagogik

Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien
zu zentralen Themen der Frühen Bildung

Jörn Borke, Anja Schwentesius & Elena Sterdt (Hrsg.)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Sprecherkreises vom Forschungsnetz Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt (FFB)	7
Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers.....	9
I Kindheitspädagogische Bildungsprozesse	
Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis..... <i>Annette Schmitt</i>	17
Kinder als Akteure? – Eine Analyse von Fotos aus der pädagogischen Dokumentation eines Kindergartens	27
<i>Claudia Dreke</i>	
II Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) in der Kita	
»Früh übt sich ...!« – Mathematische Förderung kleiner und großer Mathehelden	51
<i>Wolfgang Lehmann, Ines Müller & Jeanne Rademacher</i>	
Verbesserung des visuellen Arbeitsgedächtnisses durch aktive Filmrezeption bei Kindern ab 3 Jahren	73
<i>Martin L. Pittorf, Anna Werner & Wolfgang Lehmann</i>	
III Die Bedeutung von Kultur, Kontext und Vielfalt	
Mit Kindern in die Welt hinaus: Praxisforschung zur Ontogenese von Inklusion und Exklusion für eine wissenschaftlich fundierte Pädagogik der Vielfalt	83
<i>Katrin Reimer-Gordinskaya</i>	
»Da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen.« – Ein Modellprojekt zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik	99
<i>Jörn Borke & Anja Schwentesius</i>	
IV Belastung und Resilienz	
Belastungen bei Erzieherinnen und Erziehern – Grundlagen und Ergebnisse	121
<i>Bernd Rudow</i>	
Schätze heben – Modellprojekt zur Resilienzförderung in Kindertagesstätten.....	141
<i>Claudia Bachtenkirch & Julia Chrapa</i>	

Bewegungsverhalten und Bewegungsförderung von Kindern im Vorschulalter – eine sozioökologische Perspektive.....	153
<i>Elena Sterdt</i>	
»Sonnenschein oder Störenfried?« – Ein systemischer Blick auf verhaltensauffällige Kinder	169
<i>Jeanne Rademacher, Ines Müller & Wolfgang Lehmann</i>	
V Professionalisierung des Feldes der Kindheitspädagogik	
Kindheitspädagogik und Professionalisierung – Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge.....	179
<i>Anja Schwentesius</i>	
Zehn Jahre Teilakademisierung der Frühpädagogik – Die Erwartungen und der Grad ihrer Einlösung.....	201
<i>Peer Pasternack</i>	
Autoren und Autorinnen.....	211

Kinder als Akteure? Eine Analyse von Fotos aus der pädagogischen Dokumentation eines Kindergartens^{1,2}

Claudia Dreke

In den Professionalisierungs-Debatten in Deutschland um die Frühpädagogik wurde seit den 1990er Jahren der normative Bezug auf das »Kind als Akteur seiner Bildungsprozesse« zentral (Ruppin, 2015, S. 8; Schwentesius, 2016, S. 72 ff.). Als »neues Bild vom Kind« soll es nun das pädagogische Handeln orientieren, wie die meisten der seit 2004 auf Landesebene entstandenen Bildungspläne zeigen. Entstanden sind diese Pläne im Zuge des KMK-Beschlusses von 2004 und einer darin akzentuierten »individuelle(n) und gesellschaftliche(n) Bedeutung kindlicher Bildungsprozesse« (*Kultusministerkonferenz [KMK]*, 2009, S. 2). Auch international ist die Idee virulent: Nationale Curricula wie z.B. die von Brasilien oder Neuseeland schließen an die Idee an, dass Kinder »active social beings« sind und orientieren auf (früh-)pädagogisches Handeln, das dies anerkennt (Kaga et al., 2010, S. 95, S. 48). »Children's agency« bzw. die Akteurschaft von Kindern und damit auch die Betonung ihrer Handlungsfähigkeit wurde weltweit nicht nur zum Kernbegriff im bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs, sondern setzt normative Standards für die Pädagogik. Gesellschaftskritisch werden diese auch als Ausdruck eines »need of autonomous, independent and entrepreneurial individuals« spätmoderner Gesellschaften verstanden (Vandenbroeck & Bouverne-de Bie, 2006, S. 139). In der kindheitssoziologischen Diskussion um »Kinder als Akteure«, die zunächst eher normativ geführt wurde, wird eine mögliche Akteurschaft von Kindern inzwischen in Relation zu anderen und zu sozialen Strukturen und deren (Re-)Produktion gesehen sowie entsprechend theoretisch konzeptionalisiert (z.B. Baader, Betz, Eßer & Hungerland, 2016).

Ganz neu ist das Bild vom Kind als Akteur nicht: Sowohl in der Romantik als auch in den reformpädagogischen Debatten im Übergang zum 20. Jahrhundert sowie in der Kinderladenbewegung der 1970er Jahre wurden Kinder, historisch variiert, mindestens in Deutschland als zu Besonderem fähige Akteure imaginiert und enthusiastisiert (Baader, 1996, 2005, 2016). Weitere starke Impulse erfuhren diese Vorstellungen mit der politischen Transformation pädagogischer Einrichtungen in der DDR bzw. den neuen Bundesländern ab 1989/90. Verbunden ist diese Vorstellung mit einem

1 Anmerkung: Diesem Beitrag liegt ein englischsprachiger Aufsatz zugrunde (Dreke, 2016), der für diesen Band überarbeitet wurde.

2 Wenn im Folgenden vom »Kindergarten« die Rede ist, beziehe ich mich auf diesen als eine pädagogische Institution, der Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren zugerechnet werden.

Begriff der Selbstbildung, der von (als traditionell verstandener) »Instruktion« und »Belehrung« abgegrenzt wird.³

Wie solche Vorstellungen handlungsorientierend bei pädagogischen Fachkräften werden, ist bislang kaum untersucht, jedoch relevant für das Verstehen ihres Handelns bzw. ihrer Handlungsorientierungen. Studien zur Implementierung der Bildungspläne ergaben, dass die Vorstellungen überwiegend zur Kenntnis genommen (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* [GEW], 2007; Honig, 2009; Schreiber, 2008) oder positiv angenommen wurden (Carle et al., 2011; Klein, 2010). Klein (2010) und Schwentesius (2016) zeigten auf der Basis von Expert/inneninterviews in Rheinland-Pfalz bzw. qualitativen Interviews in Sachsen-Anhalt unterschiedliche Verarbeitungen institutioneller Erwartungen durch pädagogische Fachkräfte, die von beanspruchter Orientierung am Bild vom Kind als (sich selbst bildender) Akteur über ambivalente Verarbeitungen bis zu Distanz zu dieser Vorstellung und den damit einhergehenden Erwartungen reichen. Als handlungsleitendes Wissen verstanden (Schwentesius, 2016), können diese Verarbeitungen zeigen, welche pädagogischen Handlungsorientierungen, insbesondere für die Gestaltung von Interaktionen mit Kindern, die Fachkräfte beanspruchen bzw. welches Handeln ihnen dadurch nahegelegt wird. Noch fraglich bleibt, wie sich dieses Wissen in pädagogischen Interaktionen der alltäglichen Praxis zur Geltung bringt.

Im vorliegenden Beitrag wird die Frage nach der Geltungskraft der Vorstellung vom »Kind als Akteur« exemplarisch durch die methodisch geleitete Interpretation von zwei Fotos aus einer pädagogischen Dokumentation bearbeitet, die als Teil der pädagogischen Praxis gilt. Der Intention nach sollen diese die besonderen Fähigkeiten von Kindern als Akteure zeigen. Theoretisch geleitet ist die Analyse durch ein institutionentheoretisches Konzept (Rehberg, 2002, 2014a, b), demzufolge sich die Imagination vom »Kind als Akteur« als ein Deutungsangebot für die Institution Kindergarten auffassen lässt. Im vorliegenden Beitrag orientiert diese Perspektive die empirische Frage danach, inwiefern im Kindergarten institutionell vermittelte Typisierungen von Akteuren und Formen von Agency symbolisch zur Geltung gebracht und sich damit als handlungsleitend erweisen (können). Gerade »natürliche« Daten sind dafür besonders geeignet, liegen sie doch schon als Ausdruck einer pädagogischen Praxis vor und können als solche befragt werden. Nach der Erläuterung von theoretischer Rahmung und methodischem Vorgehen werden beide Fotos ausführlich interpretiert und Schlüsse für die weitere Forschungsarbeit gezogen.

1 »Agency« als Deutungsangebot für die Institution Kindergarten

Nach Rehberg (2002, 2014a) gelten Institutionen idealtypisch als »Sozialregulationen«, die Prinzipien und Geltungsansprüche einer Ordnung sozialer Beziehungen

3 Bildung gehört nach Brunner, Conze und Koselleck (1994) zu den politischen Grundbegriffen der Gesellschaft. Dass gerade Bildungsbegriffe für die (politische) Gestaltung pädagogischer Institutionen außerordentlich bedeutsam sind, zeigt sich v.a. mit Blick auf die Geschichte der Schule. Wie normativ der Bildungsbegriff aufgeladen ist, hat Rudolf Vierhaus (1994) in seiner historischen Rekonstruktion unterschiedlicher Bildungsbegriffe ebenso gezeigt wie die Verbundenheit bestimmter Bildungsbegriffe mit unterschiedlichen politisch-sozialen Gruppierungen in Europa.

zum Ausdruck bringen. Diese Sozialregulationen können sich in Leitideen verdichten, die diese Ordnung stabilisieren – bis hin zu dauerhaften Machtbeziehungen, etwa die zwischen Erwachsenen und Kindern. Institutionen gelten in dieser Sicht als normierende Handlungsordnungen, die Wirklichkeit allerdings nur durch das Handeln von Menschen erlangen, denen sie eine »kulturelle Form« bieten (Rehberg, 2014a, S. 53). Insofern vermitteln sie zwischen zu Struktur geronnenen Sinnsetzungen und Akteuren, die sich sinnhaft auf diese beziehen.

Als eine solche Institution kann der Kindergarten gelten, für den mit seiner Etablierung im 19. Jahrhundert zunehmend die (immer wieder umkämpfte) Idee zur Geltung zu bringen versucht wird, dass Kinder in ihm nicht nur, durch meist weibliche Erwachsene, betreut und erzogen werden, sondern auch Bildung erfahren sollen (Reyer, 2006, S. 97 ff.). Zwei Ideen konkurrier(t)en dabei vor allem: der Kindergarten als öffentliche Institution frühkindlicher Bildung für alle Kinder oder als eine der (familienergänzenden) Fürsorge ausschließlich für Kinder berufstätiger Mütter. Die politischen Auseinandersetzungen von »Fürsorgefraktion« und »Bildungsfraktion« (ebd., S. 97) darum, ob der Kindergarten dem Bildungs- oder dem Sozialhilfesystem zugerechnet werden soll, zeigen eben dies.

Von seiner Entstehung an strukturierte den Kindergarten als pädagogische Institution eine generationale Differenz, die mit der selbstverständlichen Annahme einherging, dass Erwachsene mehr Rechte und mehr Verfügungsmacht als Kinder haben. Aus kindheitssoziologischer Sicht ist diese Hierarchie als »generationale Ordnung« (Alanen, 2005) und »Ungleichheitsverhältnis« (Betz, 2010) gekennzeichnet worden. Ihr wurde nicht erst mit der Kinderladenbewegung, jedoch mit ihr besonders deutlich, die Idee einer »Enthierarchisierung der Generationendifferenz« entgegengesetzt (Baader & Sager, 2010, S. 255 f.). Eine ähnliche Orientierung konstatiert Grell (2011, S. 154 ff.) unter dem im aktuellen frühpädagogischen Diskurs prominenten Begriff der »Selbstbildung«, ein Diskurs, der die Begriffe »Erziehung« und »Betreuung« eher in den Hintergrund rücken lässt. Dem entspricht, dass Kinder verstärkt als »Akteure, die sich selbst bilden« gesehen werden (sollen), während von pädagogischen Fachkräften eher »Beobachtung« und »Begleitung«, auf jeden Fall größere Zurückhaltung in der Arbeit mit Kindern erwartet wird, welche eine generationale Hierarchie möglichst wenig bis gar nicht zur Geltung kommen lässt.

Leitideen sind mit institutionellen Persönlichkeitsentwürfen und Rollenerwartungen (Rehberg, 2014a, S. 45) verbunden. Bilder vom Kind als (noch) »ungezähmter Barbar«, als »Mängelwesen«, als »schutzbedürftiges Pflänzchen« mit Potential für das Gute oder als »kompetenter Akteur« können als eben solche Entwürfe verstanden werden, die unterschiedliche Rollenerwartungen an Pädagoginnen und Kinder sowie differierende generationale Verhältnisse nahe legen.⁴

⁴ Dass Zusammenhänge zwischen Imaginationen von Kindern, normativen Erwartungen, pädagogischen Handlungsorientierungen und Gesellschaftsvorstellungen auch empirisch vorfindbar sind, zeigten für die Grundschullehrkräfte in Italien und Deutschland z.B. Dreke (2012, 2014) und mit Bezug zu Interaktionsformen von Lehrkräften Alexi (2014).

Als entscheidend für die Suggestion einer institutionellen Leitidee als funktional und notwendig sieht Rehberg (2014a, S. 53) Symbolisierungen, mit denen Institutionen »sinnlich ausgedrückt und sichtbar vergegenwärtigt« werden (Rehberg, 2004a, S. 47), sie nicht nur repräsentieren, sondern zugleich schaffen (ebd., S. 56). Sichtbar werden sie in materiellen Zeichen, in regulierten Handlungen, Gesten, in Habitus- und Sprachformen. Solche »Verkörperungen« (ebd., S. 49) gelten als spezifisch für Institutionen; ihre Ordnung wird durch Sichtbarkeit suggestiv verstärkt und zugleich legitimiert (ebd., S. 48 f.). Symbolisierungen einer institutionellen Leitidee des Kindergartens müssten sich demnach auch in Kindertageseinrichtungen als einzelnen Organisationen »verkörpern«.⁵ Als deren sinnlicher Ausdruck können etwa die an den Fassaden sichtbar angebrachten Namen⁶ aufgefasst werden, ihre von anderen Institutionen unterscheidbare räumliche Gestaltung, Handlungsformen wie das »Freispiel« oder spezifische Formen der Beobachtung und Dokumentation.

Folgt man Rehberg (2014a), geben institutionelle Leitideen in symbolischer Weise Antworten darauf, was der Kindergarten sein soll. Entsprechende normative Geltungsansprüche bzw. Geltungsbehauptungen schließen dabei weder Chancen für den kreativen Umgang mit ihnen noch konkurrierende Sinnsetzungen aus. Grundsätzlich kann dies für alle »Trägergruppen« der Institution gelten: Kinder, Pädagoginnen, Eltern, Bildungspolitiker/innen usw. Ziel einer entsprechenden Analyse ist es, den unlösbaren Zusammenhang zwischen sozialen Strukturierungen und sozialen Akteuren zu erhellen bzw. danach zu fragen, wie institutionelle Angebote in Handlungskonzepte und Identifikationen von Menschen übersetzt bzw. vermittelt werden (Rehberg, 2014a, S. 54). Suchen lässt sich dann empirisch nach variierenden Vermittlungen institutioneller Deutungsangebote und danach, welche Ordnungsprinzipien (damit) zur Geltung gebracht werden.

Dabei können Trägergruppen der Institution wie Kinder und Pädagoginnen in einer interaktionstheoretischen Perspektive (z.B. Denzin, 1977; Mead, 1975) im sozialen, nicht normativen, Sinne als Akteure verstanden werden, insofern sie in sozialen Interaktionen wechselseitig aufeinander reagieren, sich aneinander orientieren und einander interpretieren. Soziale Interaktionen gelten jedoch zugleich als immer schon sozial bzw. kulturell vermittelt, als von institutionellen Ordnungen sowohl ermöglicht als auch beschränkt. So verstanden sind Kinder wie Erwachsene gleichermaßen aktiver Teil dieser sozialen Ordnungen bzw. des sozialen Ordners. Fragen lässt sich dann nach institutionell vermittelten Typisierungen von Akteuren (z.B. »selbständige Kinder«) und Formen von Agency, wie sie in Kindergärten symbolisch zur Geltung gebracht werden.

5 Im Unterschied zu Institutionen werden Organisationen als formale und zweckorientierte Zusammenschlüsse von Mitgliedschaftsgruppen verstanden. Nicht jede Institution muss danach formal organisiert sein, jedoch ist keine Organisation denkbar, die ohne symbolische Repräsentanz ihrer Zwecke und Ziele auskäme (Rehberg, 2002, S. 49 f.).

6 Systematische Unterschiede der Namen von Kindergärten finden sich etwa in Deutschland und Italien: Während in Deutschland die Einrichtungen häufig nach Namen von Tieren und Pflanzen, häufig im Diminutiv, oder Märchenfiguren benannt sind, liest man in Italien eher Namen aus Kunst, Politik oder Wissenschaft, die für Italien bedeutsam geworden sind. Das lässt sich durchaus als Hinweise auf institutionelle Unterschiede deuten.

Die folgende explorative Analyse zweier Fotos aus einem Kindergarten ist durch die Annahme geleitet, dass es sich besonders dort als aufschlussreich erweisen kann, nach der Geltungskraft der Orientierung auf »Kinder als Akteure« zu fragen, wo diese ausdrücklich normativ beansprucht wird. Dass gerade Fotos, als Teil von »Dokumentationen« produziert, Datenbasis sein sollen, wird nachfolgend begründet, bevor das methodische Vorgehen und die eigentliche Interpretation folgen.

2 Fotos als symbolische Visualisierungsform des Kindergartens

Für die Wahrnehmung und Verständigung in der Kindheitspädagogik sind visuelle Daten, darunter auch Fotos, immer bedeutsamer geworden. Seit von Pädagoginnen in Kindergärten im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen erwartet wird, individuelle Bildungsprozesse der Kinder durch Beobachtung zu begleiten und daraus pädagogisches Handeln abzuleiten, entstehen immer mehr textförmige und visuelle Daten. Vor allem das Zustandekommen ersterer ist Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion (Cloos & Schulz, 2011; Petterson, 2013; Schmidt, Schulz & Graßhoff, 2016; Sparrman & Lindgren, 2010; Wildgruber & Becker-Stoll, 2011, S. 71 f.). Die Einführung solcher Dokumentationen ist dabei ihrerseits der Vorstellung vom Kind als Akteur verbunden. Fotos finden sich in diesem Zusammenhang nicht nur in Portfolios von Kindern, etwa als Teil von »Bildungs- und Lerngeschichten«, sondern gehören auch zur organisationsintern präsentierten (Bildungs-)Dokumentation von Kindergärten.

Visuelle Daten, die zu pädagogischen Zwecken in Kindergärten entstanden sind, wurden im Gegensatz zu textförmigen (Cloos & Schulz, 2011) bisher selten auf ihre Bedeutung hin untersucht. Erforscht wurden z.B. die Partizipation von Kindern an pädagogischen Dokumentationspraktiken anhand von eigens erhobenen Videodaten (Petterson, 2013), die »Sichtbarmachung des Kindes der Frühpädagogik« (Koche & Nebe, 2013, Koch, 2016) in Bildungs- und Lerngeschichten mit Fotos, oder, aus diskursanalytischer Sicht, TV-Sendungen über »visual documentation«, die als neue »normalizing practice⁷ problematisiert wurden (Sparrman & Lindgren, 2010). An zwei Fotos aus Broschüren einer Berliner Bildungseinrichtung sowie der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport untersuchte Roswitha Staege (2015) Vorstellungen von frühkindlicher Bildung und kam u.a. zu dem Schluss, dass sich die Fotos mit aktuellen Vorstellungen von Kindern als (intrinsisch motivierte) Forscher decken. Mit »visuellen Argumenten« veranschaulichten die Fotos die Programmatik der beiden Institutionen (Staege, 2015). Die Auswahl von Fotos für die pädagogische Dokumentation und der Bildsinn der dabei entstandenen Fotos standen bisher nicht im Mittelpunkt von Analysen.

Nahe liegt aus institutionenanalytischer Sicht, dass für die Veröffentlichung jene Fotos ausgewählt werden, die in den Augen der Dokumentierenden und Auswählenden das eigene Tun im Kindergarten legitimieren können. Rehberg (2014b, S. 89) bezeichnet

7 Gemeint ist eine Praxis permanenter Beobachtung durch das technische Mittel Kamera, welche in der Folge eine Generation hervorbringen könne, die ständig beobachtet zu werden als normal akzeptiert (ebd., S. 260).

Öffentlichkeit in diesem Zusammenhang als »legitimatorischen Resonanzraum«. Die Präsentation von Fotos zielt demnach auf Wirkung gegenüber denen ab, an die sie sich richtet, und es lässt sich annehmen, dass sie nicht ohne Wirkung bleiben. Gerade der Begriff »Dokumentation« zeigt, dass deren Teile Beleg sein sollen für das, was im Kindergarten geschieht. In der folgenden Analyse werden sie hingegen als Visualisierungsform verstanden, in der institutionelle Ordnungen symbolisch repräsentiert werden. Diese Repräsentation kann, muss jedoch nicht mit den Intentionen der Dokumentierenden zusammenfallen. Bedeutsam wird zum einen, wer welche Fotos nach welchen Kriterien auswählt und zeigt und sie damit *als* Symbolisierungen für institutionelle Ordnungsarrangements zur öffentlichen Geltung bringt. Zum anderen stellt sich die Frage, wie *in* und *mit* den Fotos Institutionen symbolisch repräsentiert werden. Anschlussfähig sind hier bildanalytische Perspektiven (Bohnsack, 2008, 2009; Pilarczyk & Mietzner, 2005), die Fotos, als eine Bildart, als Konstruktionsleistungen aller Beteiligten und als Resultate von Interaktionsprozessen auffassen. Demnach sind es die am Zustandekommen des Fotos Beteiligten, die bestimmten institutionellen Ideen Präsenz verschaffen.

3 Methodik

Fotos als Konstruktionsleistungen aller Beteiligten

Mit Pilarczyk & Mietzner (2005, S. 106) wird angenommen, dass Fotos die Realität nie direkt abbilden, sondern das Abgebildete politische, soziale, moralische Zuschreibungen enthält, die als Wirklichkeitskonstruktionen rekonstruierbar sind. Fotos ermöglichen mehrperspektivische Untersuchungen insofern, als in ihnen unterschiedliche Perspektiven von unterschiedlichen Beteiligten miteinander verschränkt sind: Fotograf/innen, Abgebildete/r, Auftraggeber/in, Nutzer/innen, Adressat/innen, Rezipienten bzw. Pädagogen/innen, Kinder, Leitungspersonal, Eltern usw. Zudem lassen sich Fotos als Quellen für die Haltungen von Fotograf/in und Abgebildeten und deren Verhältnis zueinander und damit für die Untersuchung von jeweils aktualisierten Selbst- und Fremdrepräsentationen nutzen.

»Abbildende« und »abgebildete Bildproduzenten« (Bohnsack, 2009, S. 31) bringen dabei die soziale Welt erst hervor bzw. (re-)produzieren sie. Bohnsack betont im Anschluss an wissenssoziologische (Mannheim, 1964, 1980) und praxeologische Ansätze (Bourdieu, 1976) die handlungsleitende Qualität von Bildern: Nicht nur Deutungen der Welt würden in ihnen erkennbar, sondern das Herstellen der sozialen Welt selbst. Eben diese Praxis bzw. die ihr zugrundeliegende »praktische Logik« (Bourdieu, 1976, S. 228) dokumentiere sich im Bild und lässt sich interpretieren und explizieren. Insbesondere das intuitive, atheoretische, meist vorreflexiv bleibende Wissen (im Sinne Karl Mannheims) von sozialen Szenerien, Gebärden, Gestik, Mimik sowie das inkorporierte Wissen (im Sinne Pierre Bourdieus) sieht Bohnsack als handlungsleitend und damit das praktische Handeln orientierend. Dies ist insofern anschlussfähig an den institutionenanalytischen Ansatz, als diese so »verkörpernten« Wissensbestände auch auf Symbolisierungen institutioneller Ordnungsprinzipien verweisen können.

Die Fotos, von denen ich das erste ausführlicher interpretiere, das zweite zum Kurzvergleich heranziehe, sind Teil einer Serie von acht zusammen ausgestellten Fotos, die zu einem größeren Fotobestand eines Kindergartens in einer Großstadt nahe Berlins gehören (Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 132 ff.). Aufgefallen waren sie mir 2012 bei einem von zahlreichen Praktikumsbesuchen im Rahmen einer Lehrtätigkeit dadurch, dass sie durchweg mit Bildunterschriften versehen waren. Die Leiterin, die ich auf die Fotos ansprach und dabei mein Interesse am Zustandekommen der Fotos verdeutlichte, beabsichtigte damit vor allem den Eltern »Bildungsaktivitäten« und »Lernwege« ihrer Kinder zu zeigen und diese so als »Akteure« darzustellen. Insofern bezog sie sich ausdrücklich hier und auch in weiteren Gesprächen zustimmend auf das in der Kindheitspädagogik zirkulierende Deutungsangebot. Über die organisationsinterne Veröffentlichung der Fotos beansprucht sie in letzter Instanz zu entscheiden. Zur Veröffentlichung gehören auch »Fachkommentare«, ein Begriff, mit der die Leiterin die Fotos als Teil professioneller Arbeit kennzeichnet. Interessiert an Auswahlkriterien, bat ich die Leiterin, mir Fotos zu zeigen, die aus ihrer Sicht besonders gelungen bzw. weniger gelungen für die Veröffentlichung sind. Das nachfolgend interpretierte Foto sieht die Leiterin als »gerade noch vorzeigbar«. Auf diese Auswahl werde ich zurückkommen.

Angelehnt ist die folgende Interpretation der Fotos an die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2008, 2009). Auf eine vorikonografische Interpretation und damit die Darstellung aller Einzelheiten auf einem Foto wird hier aus Platzgründen verzichtet. Nach einer knappen Zusammenfassung der ikonografischen Beschreibung bzw. Interpretation und damit dessen, WAS gemäß Common-Sense-Wissens⁸ auf dem Foto zu sehen ist, folgt die Analyse der formalen Gestaltung des Fotos und damit der Flächenkomposition, der Perspektive und des Fluchtpunktes unter (weitgehender) Suspension textlichen Vorwissens. Suspensiert wird dabei zunächst auch die naheliegende Typisierung von Figuren als (bestimmte) Kinder und Erwachsene, um gerade nach deren bildlicher Herstellung fragen zu können und diese nicht schon vorauszusetzen. Ermöglicht werden soll so, das Bild als Bild wahrzunehmen und so von einem »wiedererkennenden Sehen« zum »sehenden Sehen« zu kommen (Bohnsack, 2009; Imdahl, 1994). Die Analyse der sozialen Szenerie, d.h. der Körperhaltungen, Mimik, Gestik und der Beziehungen der abgebildeten und abbildenden Körper zueinander schließt daran an und wird mit der Interpretation des sozialen Sinns verbunden. Die Interpretation zielt letztlich darauf ab, herauszufinden, WIE ein kulturelles oder soziales Phänomen, hier im weitesten Sinn die Institution Kindergarten, hergestellt wird. Dabei geht es weniger darum, Motive oder Absichten von Abgebildeten und Abbildenden herauszufinden, sondern vielmehr die sozialen Beziehungen und Handlungsorientierungen sowie die in diesen wirkenden institutionellen Strukturen, die sich im Bild dokumentieren und zu den ausdrücklichen In-

8 Als Common-Sense-Wissen (Schütz, 2004) lässt sich im weitesten Sinne jenes selbstverständlich-gewisse, in Beziehungen mit anderen zustande gekommene, intersubjektiv geteilte und eher weniger reflexiv verfügbare Wissen bezeichnen, mit dem Menschen ihre Alltagswelt(en) typisieren und ordnen – vom Wissen darüber, wie der Wasserhahn aufgedreht wird bis hin zu jenem, was Kinder und Erwachsene sind und welche sozialen Regeln in welchen Gruppen gelten. Solches Alltagswissen ermöglicht das Sich-Zurechtfinden in der (eigenen) Welt und sinnvolles Handeln in ihr.

tentionen kontrastieren können. Die Bildunterschriften, mit denen die Fotos jeweils unterlegt sind, werden erst nach der Bildanalyse interpretiert und zu den Fotos ins Verhältnis gesetzt, um zunächst das Bild selbst zum »Sprechen« zu bringen.

4 Interpretation des ersten Fotos⁹

Erstes Foto I

Bei dem ersten Foto handelt es sich um ein rechteckiges, horizontales Format in den Maßen 15,8 x 11,4 cm. Auf den ersten Blick erscheint das Geschehen als eine Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spielsituation, an der vier kleinere und ein größerer Körper beteiligt sind, alle am Tisch sitzend und nur halb zu sehen. Kontextualisiert ist es durch funktionale Einrichtungsgegenstände.



Abbildung 1: Erstes Foto

Erstes Foto II: Formale Gestaltung

Auffällig präsent durch Farbe und Form sind die viereckigen Flächen vom Tisch und die Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spielkartons. Deren Flächen ziehen sich wie eine Straße vom Bildvordergrund nach rechts oben und lenken den Blick aus der Spiel-

9 Ich danke der Arbeitsgemeinschaft »Sozialwissenschaftliche Interpretation von Körperbildern« für die gemeinsame Diskussion und dabei entstandene Anregungen.

konstellation hinaus bis zur Sitzfläche des leeren Stuhls und der Schrankkante. Verlängert man die vertikalen Begrenzungen der Spielgegenstände, rücken sowohl der Kopf der Halbfigur an der Stirnseite als auch der vordere Teil der rechten Hand des größten Körpers in den Blick – insbesondere deren Zeigefinger. Indem diese Hand die rechte Hand der an der Stirnseite sitzenden Halbfigur verdeckt, wird das betont, was nicht zu sehen ist. Die Figur an der Stirnseite ist zugleich die einzige, die von vorn zu sehen ist und deren Kopf weder angeschnitten noch teilweise verdeckt ist. Zudem liegt der schwarze Spielbereich, vor dem sie sitzt, im Bildmittelpunkt. Sowohl die große Figur als auch die kleine Figur an der Stirnseite erscheinen damit bildkompositorisch als besonders bedeutsam.

Erstes Foto III: Perspektive und Fluchtpunkt

Selbst offenbar stehend, erscheint die fotografierende Person dem sozialen Geschehen zugleich fern und nah: Die Aufsicht, aus der das Foto gemacht ist, erhöht und distanziert sie davon. Verlängert man allerdings die vertikalen Begrenzungslinien von Regal und Schrank, um den Fluchtpunkt zu ermitteln, so zeigt sich, dass diese Linien auf die Fotografin zurückverweisen. Damit fokussiert sie nicht nur Spielfeld, Zeigefinger und den kleinen Körper an der Stirnseite, sondern auch sich selbst und erscheint dem Geschehen wiederum näher.

Mit Blick auf die soziale Szenerie fällt die über dem Mittelpunkt liegende rechte Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger der größten und auf den rechten Bildrand weisenden Figur auf. Dass sich ihr rechter Unterarm mit dem ausgestreckten Zeigefinger und der linke Arm überkreuzen, verunklart die Gestik: Während die linke Hand durch Berührung des Spielfeldes andeutet, dass es um das Spiel geht, weist die andere über das Spielfeld hinaus. Zugleich wirkt die Gestik dadurch und durch das Anwinkeln der Arme zurückgenommen, fast unsicher. Verstärkt wird dies durch den gewählten Anschnitt, die Perspektive und das Querformat, das sie im Verhältnis zu den kleinen Figuren als gedrunken erscheinen lässt, und durch ihre Platzierung in der linken oberen Bildecke. Ihre Körperhaltung deutet an, dass der Tisch für ihre Körpergröße zu klein ist. Sowohl mit der widersprüchlichen Gestik als auch im Verhältnis ihrer Körpergröße zum Tisch und zu den kleineren Figuren erscheint sie deplatziert. Während die beiden vorderen Figuren mit ihren Blicken der Geste zu folgen scheinen, schaut die dritte, an der Stirnseite sitzende und bildkompositorisch hervorgehobene Figur, vor sich hin, ihrem (schwarzen) Spielbereich zugewandt. Noch deutlicher kontrastiert sie in ihrer Körperhaltung zu den beiden Figuren neben sich. Auf die markante Gestik der großen Figur schaut sie nicht.

Spielbereitschaft und Affektbeherrschung

Die dem Spielbrett zugewandten Körperhaltungen der drei Figuren lassen sich als Ausdruck von Spielbereitschaft und damit auch als Ansprüche auf das Mitspielen verstehen. Das schließt die Fähigkeit ein, das Spiel spielen oder zumindest lernen zu können. Dass jedoch eher Spielbereitschaft als Spielhandeln gezeigt wird und zudem eine große Figur anwesend ist, die anderen etwas zeigt, statt als potentielle Mitspielerin gekennzeichnet zu sein, lässt an Fähigkeiten der drei zweifeln. Zudem rückt so

die Haltung der kleinen Figuren zu einem Spiel mit einem sehr spezifischen Aufforderungscharakter in den Blick. Bereit erscheinen sie für ein Spiel, dessen Titel sich als Aufforderung zur Affektbeherrschung verstehen lässt. Dass diese Aufforderung bildkompositorisch auf die kleinen Körper zielt, konnotiert sie als diejenigen, die das nötiger haben als die große Figur. Mehr als über unterschiedliche Körpergrößen und -formen bringt das Foto damit eine Differenzierung zum Ausdruck, die zum Common-Sense-Wissen über Kinder und Erwachsene gehört und diese über spezifische Fähigkeiten hierarchisiert.

Zeigegeste als Symbolisierung einer generationalen Ordnung

Diese Differenzierung verstärkt sich mit der Analyse des Spielraums der Kinder. Das Spielbrett befindet sich soweit an der rechten oberen Ecke des Tisches, dass sich nur noch auf dem Spielbrett würfeln ließe – unpraktisch für das Spiel selbst. Hingegen ist die Lage für das Greifen und Setzen der Figuren für die kleineren Körper günstig. Begrenzt und zugleich ermöglicht werden die künftigen Spieloperationen bildkompositorisch durch die Erwachsene. Indem sie die Hand an das Spielfeld anlegt, selbst aber keine Figuren hat, positioniert sie sich stärker als die Kinder als diejenige, die über das Spiel bzw. die Spielräume verfügt.

Noch prägnanter wird die Differenz durch die Zeigegeste der großen Figur und damit einer, die zum gestischen Vokabular von Pädagogen gehört (Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 171 ff.). Prange (2005) nimmt das Zeigen sogar als die Grundstruktur der Erziehung an: Das Zeigen sei jene pädagogische Form, die allen Erziehungszielen vorgängig sei und in der Themen erst zu Lernaufgaben, Menschen zu Lehrenden und Lernenden werden (ebd., S. 55). Diese These hat Ricken (2006) in seiner kritischen Würdigung Pranges eingeschränkt auf eine Grundform der Pädagogik. Er beschreibt sie als eine Geste, mit der man sich selbst und zugleich anderen etwas zeigt und im Zeigen die Aufmerksamkeit anderer auf etwas lenkt. Zeigen erheische damit Antworten, und es sei auf entgegenkommendes Verstehen angelegt. Zugleich versuche es, das entgegenkommende Verstehen zu lenken oder zu dominieren. Mit Prange (2005) und Ricken (2006) lässt sich die Zeigegeste als Hinweis auf eine Form der Erziehung verstehen und damit zugleich als eine, die Überlegenheit beansprucht.

Die größte Figur zeigt sich mit dieser Geste als diejenige, die beansprucht, anderen etwas zu zeigen. Innerhalb des Kindergartens weist die Zeigegeste die Erwachsene als Pädagogin aus, die darüber die sozialen Beziehungen zu Kindern reguliert: Sie attribuiert sie als diejenigen, von denen sie erwartet, auf diese Geste zu antworten – und macht die Kinder damit erst zu Kindern in einem sozialen bzw. pädagogischen Sinn und die Situation zu einer pädagogischen. Mit Goffman (1977) gesprochen: Über ihre körperliche Präsenz liefert sie den primären sozialen Rahmen bzw. den Verständnishintergrund für die Szene, in der sie sich selbst als Pädagogin positioniert. Insofern aktualisiert sich sowohl in der Zeigegeste als auch in der Geste der linken Hand ein Anspruch auf ein hierarchisches generationales Verhältnis. Beide Gesten lassen sich als dessen symbolische Repräsentation verstehen. Insofern werden sie zu einer Form von Erziehung, die eine soziale Differenz herstellt und Machtanspruch signalisiert (Wulf, 2014, S. 182).

Diese symbolische Repräsentation erhält jedoch insbesondere von dem herausgehobenen Kind an der Stirnseite keine eindeutigen Antworten: Es schaut nicht hin, sondern ist mit etwas befasst, was hinter der Zeigegeste liegt und durch diese verdeckt wird. Im Verhältnis zur Erwachsenen erscheint es zwar als klein und zurückgesetzt. Gerade dies wird jedoch durch seine zentrale Position – aus der Perspektive der Fotografin – hervorgehoben und das Verhältnis zwischen beiden damit bedeutungsvoller gemacht. Das Kind selbst zeigt sich in seiner Körperhaltung der (institutionell vermittelten) Geste und ihrem symbolischen Gehalt gegenüber als indifferent und lässt diese dadurch schwächer erscheinen. Bei den anderen ist zumindest unklar, ob sie sich auf die Geste beziehen.

Die Positionen und Orientierungen nehmen die Körper zwar selbst ein, so ins Bild gesetzt werden sie jedoch vom Fotografen, der die Pädagogin erst als deplatziert erscheinen lässt. Deren ihr institutionell zugestandene Machtposition erweist sich dadurch als geschwächt, jene des fokussierten Kindes als gestärkt. Position und Orientierung der abgebildeten Pädagogin erscheinen so im Bild als diffus. Damit wird aber auch ein traditionell hierarchisches Verhältnis brüchig, in dem Erwachsene als überlegen und wirkmächtig, Kinder hingegen als unterlegen und weniger wirkmächtig gesehen werden. Die Positionierung der Pädagogin wirkt dabei ebenso wenig routinisiert und souverän wie der Akt des Abbildens selbst. Dass die fotografierende Person mit der gewählten Perspektive auch auf sich selbst weist, lässt sie als Teil dieser (Un-)Ordnung erscheinen, die vor allem von ihr als ambivalent gezeigt wird.

Insofern steht das Bild in Kontrast zu jener hierarchischen generationalen Ordnung, wie sie pädagogische Institutionen gemeinhin strukturiert. Diese gilt hier gerade nicht mit selbstverständlicher Gewissheit bzw. lässt als ungewiss erscheinen, wie es mit dieser Ordnung weitergehen wird – insofern zeigt das Bild ein krisenhaftes Moment. Diese Ungewissheit spiegelt sich symbolisch auch in einem anderen Element des Fotos wider: dem leeren Stuhl am Ende der »Straße«. Schon bei leicht veränderter Perspektive bzw. der Abmilderung der Aufsicht wäre er weniger präsent gewesen. Auch die Pädagogin hätte dann größer gewirkt. So jedoch ins Bild gesetzt, verstärkt er die Ungewissheit, die sich zu folgenden Fragen zuspitzen lässt: Wo gehören die Pädagoginnen hin? Als Mitspielerinnen an die Seite der Kinder? Als Entscheiderinnen über die Kinder und deren Tun? Als Beobachterinnen auf eine distanziertere Position? Eine solche Diffusität und Ambivalenz der Positionierungen lässt sich im Kontext eben jener neuen institutionellen Erwartungen an Pädagoginnen verstehen, die das generationale Verhältnis betreffen: Sie sollen eine ursprünglich eindeutige Rollenposition als selbstverständlich führende und erziehende Erwachsene zurücknehmen und Kindern sowie deren Tun mehr Raum geben. Und trotzdem sollen sie erziehen.

Es geht hier also nicht etwa um Kritik an vermeintlich unprofessionellen Fotos durch pädagogische Fachkräfte. Angenommen wird vielmehr, dass das Foto deren habituelle bzw. verkörperte Verunsicherung in pädagogischen Wandlungsprozessen zum Ausdruck bringt. Dies zeigt sich insbesondere an der Zeigegeste als einem institutionell legitimierten Symbol, dessen Symbolkraft und damit auch die vermeintlich selbstverständliche Führung von Kindern durch Erwachsene hier zweifelhaft wird.

Zwar mag das Foto unter zeitlich und räumlich limitierenden Bedingungen entstanden sein. Dass es jedoch für die organisationsöffentliche Präsentation von den Pädagoginnen ausgewählt und diese Auswahl durch die Leiterin bestätigt wurde, macht es zu einer materiellen Symbolisierung der Institution Kindergarten. Dafür spricht auch, dass es mit einem (hier anonymisierten) »Fachkommentar« versehen wurde.

Die Bildunterschrift

»Linus T., Linus M. und Phil-Jonas spielen gemeinsam mit Tina ‚Mensch-ärger-dich-nicht‘. Die Kinder zählen mit Freude die Augen des Würfels und setzen anschließend nach der richtigen Anzahl die Figuren. Dokumentiert von: Christine Meier und Teresa Schmitz«

Dass es sich bei den drei zuerst genannten um die Kinder und bei Tina um die Erwachsene handelt, daran lassen diese Differenzierung und der Blick auf das Foto kaum Zweifel. Die Initiative scheint zunächst bei den Kindern zu liegen: Sie sind es, die mit Tina spielen, nicht Tina mit ihnen. Allerdings verblüfft, was sie angeblich tun: Weder ist ein gemeinsames Spiel erkennbar, noch Spieloperationen von Kindern oder ihre Freude daran. Vielmehr dokumentieren sich in der Bildunterschrift erwartungsvolle Zuschreibungen der Pädagoginnen an Kinder: Die ihnen zugedachte Form der Agency bzw. Handlungsfähigkeit besteht in einem freudvollen Spiel, das zu richtigen Rechenergebnissen führt. Dass Kinder freudig spielen und dabei das Richtige lernen, gehört zu den zentralen Topoi einer romantischen Sicht auf Kinder, wie sie etwa in Fröbels Spieltheorie erkennbar wird (Baader, 1996, S. 232 f.). Dass der Würfel durch »Augen« beseelt wird, lässt sich als weiteres romantisierendes Element lesen. Indem die Bildunterschrift das richtige Zählen durch die (vermeintlich) spielenden Kinder hervorhebt, wird das Spiel pädagogisch aufgeladen und erscheint, im Kontrast etwa zu einer Sicht auf das Spiel als zweckfrei (z.B. Huizinga, 1996, S. 22) vor allem als didaktisches Lernmittel. Insofern rückt der Text die sich bildlich dokumentierende Ambivalenz zwischen Pädagogin und Kindern wieder zurecht, indem er die Kinder zu sich selbst bildenden Akteuren macht, die so Erwartungen von Erwachsenen (freudig spielen und dabei richtig rechnen) erfüllen und verweist damit sowohl auf die Darstellungsintention als auch auf die Definitionsmacht der Pädagoginnen. Deren generationale Überlegenheit ist damit wiederhergestellt. Erkennbar wird in der Bildunterschrift also weniger ein Moment der Selbstbildung als vielmehr ein Moment der Erziehung: Die pädagogischen Fachkräfte bezeichnen das »Richtige«, das Kinder tun, und unterscheiden es zugleich indirekt vom »Falschen« – eine Unterscheidung, die Luhmann als typisch für Erziehung annimmt und zugleich als unvermeidlich selektierend und hierarchisierend (Luhmann, 2002, S. 62 ff.).

Was hatte das Foto für die Leiterin fragwürdig gemacht? Die Erzieherin und vor allem ihr Zeigefinger sei hier zu dominant, das Foto sei daher nur schwer vereinbar mit dem Bild vom Kind als kompetenten Akteur, für das die Kita steht. Pädagogische Gesten dürfen also nicht zu sehen sein, wenn ein Kind als kompetenter Akteur erscheinen soll (und damit auch der institutionelle und organisationsinterne Anspruch eingelöst werden soll). Dass das Foto trotzdem gezeigt werden durfte, legitimiert die Leiterin damit, dass die Geste zeigend und nicht ermahnend sei und

distanziert sich so auch von einer bewertenden Pädagogik. Das auf derselben Seite gezeigte und im Folgenden interpretierte Foto und dessen Kommentar hingegen lobt sie ausdrücklich.

5 Kurzinterpretation des zweiten Fotos

Das Foto kontrastiert in einigen Aspekten zu dem vorigen Bild: Es zeigt im Vordergrund den ganzen Körper eines einzelnen, winterlich bekleideten Kindes zwischen drei und vier Jahren, das der Fotografin zugewandt steht. Das Foto ist im Freien und offenbar bei kaltem Wetter gemacht. Typischerweise lässt sich an einen Wandertag denken. Flächenkompositorisch dominiert die Figur des Kindes mit dem Rucksack, außerdem der lange Stock, der sich diagonal über mehr als zwei Drittel des Bildes zieht und auf der linken Schulter des Kindes liegt. Die großen Flächen neben ihm rahmen seinen Körper geradezu ein, zwei weitere Kinder sind nur angeschnitten und im Hintergrund gezeigt. Auch dieses Foto ist aus der Aufsicht gemacht, der Fluchtpunkt liegt hinter der Tür des Gebäudes, zu der der gepflasterte Weg führt.



Abbildung 2: Zweites Foto

Zweites Foto

Durch Körperhaltung, Rucksack und Stock unterscheidet sich das Kind von den Kindern hinter ihm. Dass sein linker Oberarm im Bildmittelpunkt steht, macht das

Tragen des Rucksacks zu etwas Besonderem. Zudem lächelt es die Fotografin an, der es deutlich näher ist als die anderen Kinder. Indem diese ihn so fotografiert, zeichnet sie ihn aus und entwirft ein spezifisches Bild von ihm.

Mit der Aufsicht und dem Querformat verkleinert sie ihn zu einem niedlichen Zwerg und verstärkt damit nicht nur das Kindchenschema, sondern auch die Differenz zwischen »Groß« und »Klein«, zwischen Kindlichkeit und Erwachsenenheit.¹⁰ Indem bildkompositorisch und perspektivisch Attribute des Wanderns hervorgehoben sind – der Holzstock aus der Natur und der Rucksack – zitiert das Bild Elemente eines Motivs der literarischen und künstlerischen Romantik: das Wandermotiv. Allerdings wandert das Kind nicht, sondern steht in einem Spannungsverhältnis zwischen Innen und Außen: Während die Perspektive den Blick auf das Gebäude und damit auf das Innen zurückführt, weist der Unterkörper des Kindes in die entgegengesetzte Richtung. Das in seiner Körperhaltung eigentlich angelegte (Weg-)Gehen vom schützenden Gebäude, erscheint damit einerseits als festgestellt durch die positionierende Macht der Fotografin. Andererseits erkennt das Kind diese Macht zugleich an, indem es sich willig und mit freundlichem Lächeln fotografieren lässt und dafür auch seine Bewegung unterbricht. Seine soziale Beziehung zur Fotografin und zu Betrachtenden, wie sie sich im Moment des Fotografierens dokumentiert, lässt sich am ehesten als vorbehaltlose Kooperation mit der Fotografin verstehen und zugleich als williges Erfüllen ihrer Erwartung nach seiner Selbstpräsentation als (freundliches, zugewandtes und sich Erwachsenen unterordnendes) Kind. Alternativ wäre z.B. vorstellbar, dass das Kind nicht lächelt oder woanders hinschaut.¹¹ Diese Kooperation erscheint umso bedeutsamer, als das Kind auf dem Weg und in der leichten Drehung seines Unterkörpers eben eher auf Bewegen bzw. Gehen hin orientiert ist. Es steht jedoch still, als hielte es gerade in einer Bewegung inne, und präsentiert sich in der leichten Drehung seines Oberkörpers der Fotografin und auch dem Betrachter.

Insofern dokumentiert sich in diesem Bild vor allem die »kompetente Gefügigkeit« (Bühler-Niederberger, 2011, S. 202) eines Kindes. »Kompetente Gefügigkeit« bringen Kinder nach Bühler-Niederberger insbesondere in hierarchischen generationalen Verhältnissen zur Geltung, wie sie pädagogische Institutionen grundlegend strukturieren (ebd., S. 202 ff.). Kinder lernen, sich in diesen Verhältnissen gemäß der ihnen zgedachten Rolle ALS Kind zu verhalten und damit die Erwartungen der pädagogischen Institution bzw. ihrer erwachsenen Akteure zu erfüllen.¹² Was sich in Haltung, Mimik und Gestik des Abgebildeten verkörpert, lässt sich mit Bohnsack zugleich als atheoretisches Wissen eines Kindes fassen, das bereits gelernt hat, sich Erwachsenen gegenüber als ein Kind zu präsentieren, wie es von ihm in einem asymmetrisch strukturierten Verhältnis erwartet wird. Die Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kind erscheint in diesem Bild besonders ausgeprägt und zugleich durch

10 Dies ist auch hier nicht absichtsvoll-strategisch gemeint, sondern bildkompositorisch.

11 Solche Alternativen zeigen etwa die künstlerischen Porträtfotos von Herlinde Koelbl (1994) von Kindern ab einem Jahr, welche die Kinder zudem nicht als niedlich darzustellen suchen.

12 Mit Luhmann (2002) lässt sich ergänzen: Kinder lernen idealerweise (im Sinne der Institution), sich wie Trivialmaschinen zu verhalten, d.h. gemäß den Erwartungen von Erwachsenen und gerade nicht überraschend bzw. diese irritierend zu handeln.

das Kind anerkennt. Diese Hierarchie ist verstärkt durch eine romantische Idealisierung, deren Elemente das Wandermotiv, die verniedlichende Aufsicht, die zugleich auf die Schutzbedürftigkeit des Kindes verweist, sowie seine individualisierende Besonderung durch die Fotografin. Was sagt der (anonymisierte) Fachkommentar hier?

Bildunterschrift

»Jonas hat am Waldtag eine gute Idee entwickelt, um seinen Rucksack zu transportieren. Er hängt seinen Rucksack an einen Stock, weil die Träger von dem Rucksack von seinen Schultern rutschen. Dokumentiert von: Christine Meier und Teresa Schmitz«.

Auch hier erstaunt die Bildunterschrift: Wieder muss die als besonders behauptete Eigenaktivität eines Kindes in der Bildunterschrift reanimiert werden. Indem die dokumentierenden Pädagoginnen die nicht sichtbare Entwicklung einer guten Idee loben, zeigen sie sich zugleich als überlegen. Ihr Lob lässt sich als Machtanspruch und Herrschaftsinstrument (Paris, 1995) auffassen, das die generationale Ordnung als Ungleichheitsverhältnis reproduziert und bestätigt. Letztlich geht es auch hier um Erziehung und nicht um interessengeleitete Selbstbildung: Als dieses Richtige gilt auf der Textebene, eigenständig gute Ideen zu entwickeln – nicht, wie alternativ denkbar, Ideen von anderen auszuführen.

Die Anspielungen auf ein romantisches (Ideal-)Bild vom Kind setzen sich auf der Textebene fort, indem der Junge als erfinderisch, fast genial gekennzeichnet wird. Zu sehen, dass so kleine Kinder schon so gute Ideen haben können, wie die Unterschrift suggeriert, war für die Leiterin Anlass des Lobes. Ambivalent ist die Dokumentation allerdings darin, dass die dem Kind zugeschriebene Agency umso größer erscheinen muss, je kleiner es dargestellt wird – eben weil seine Idee nicht als selbstverständlich für ein Kind gilt. Damit aber wird das Bild ideologisch: Es stellt das Kind in seinem Status als (romantisierendes, kleines, schutzbedürftiges) Kind im bildlichen Sinne fest – im Interesse von Pädagoginnen. Und dieses Interesse stellt sich hier vor allem als jenes dar, die generationale Ordnung als hierarchisches, asymmetrisches Erziehungsverhältnis zu erhalten. Dies ist auch hier nicht etwa im Sinne absichtsvollen, strategischen oder gar falschen Handelns gemeint: Vielmehr dokumentiert sich darin jenes atheoretische Wissen von erwachsenen Pädagogen/innen, das deren sozialer Position in einer pädagogischen Institution entspricht, die strukturell asymmetrisch verfasst ist und auf Erziehung von Kindern zu künftigen Erwachsenen zielt.

6 Fazit

Gefragt wurde auf der Basis von Fotos als symbolische Visualisierungsformen des Kindergartens, welche sozialen, institutionellen Regulierungen darin zum Ausdruck kommen und welche Bedeutung kindheitspädagogische Deutungsangebote wie jenes vom Kind als kompetenter Akteur für das Handeln pädagogischer Fachkräfte gewinnen. Sowohl die Äußerung der Leiterin als auch die Fotokommentare zeigen den Anspruch der Pädagoginnen, Kinder als Akteure mit besonderen Fähigkeiten sichtbar zu machen. Insofern beziehen sie sich ausdrücklich zustimmend auf das

entsprechende Deutungsangebot. Was sich in den Fotos, vermittelt durch die daran Beteiligten, auf der Grundlage methodisch geleiteter Interpretation zum Ausdruck bringt und was die Pädagoginnen den Kindern in den sprachlichen Kommentaren zuschreiben, differiert jedoch: Es ist zum Teil anderes zu sehen als das, was laut Kommentar gesehen werden soll.

Die Differenz im Hinblick auf das erste Foto besteht darin, dass Kinder als freudig Spielende und Zählende imaginiert werden, obwohl beides mimisch und gestisch nicht erkennbar ist. Aus institutionen- und bildanalytischer Sicht drückt dieses Foto symbolisch, in der Gestik der Pädagogin und den darauf bezogenen Haltungen der Kinder, ein uneindeutiges generationales Verhältnis aus, das auf Textebene, zugunsten der Überlegenheit der Pädagoginnen, wieder vereinheitlicht wird. Die Differenz im Hinblick auf das zweite Foto besteht darin, dass der Kommentar dem Kind eine Kreativität zuschreibt, die das Bild nicht zeigt, dafür jedoch eine andere Form der Agency: seine »kompetente Gefügigkeit« als Kind (Bühler-Niederberger, 2011, S. 202). Zugleich erscheint hier das Verhältnis zwischen Pädagogin und Kind in Bild und Text eindeutig asymmetrisch.

Gerade der in den Bildunterschriften enthaltene Anspruch, die Fotos richtig verstanden sehen zu wollen, lässt erkennen, was für die Mitarbeiterinnen und die Leiterin *wünschenswerte* Formen der Akteurschaft bzw. des Handelns von Kindern und *wünschenswerte* Formen des Kindseins sind. Das gilt insbesondere für das zweite Foto, das Beweis für Jonas ausdrücklich gelobten Erfindergeist sein soll und das Kind sowohl auf Bild- als auch auf Textebene romantisiert und idealisiert. Aber auch der Kommentar zum ersten Bild lässt eine Romantisierung insofern erkennen, als dass Kinder auf Textebene als freudig Spielende imaginiert werden, während diese Fähigkeit auf Bildebene zweifelhaft erscheint.

Zusammenhänge zwischen Romantisierungen von Kindern und reformpädagogischen Orientierungen wurden in historischer Perspektive gezeigt und es wurde in diesem Zusammenhang auf mögliche Überhöhungen von Kindern hingewiesen (Baader, 2005). Entsprechendes zeigt sich an dem interpretierten Material ebenfalls. Dies ist insofern relevant, als diese mit einem spezifischen generationalen Ordnungsarrangement einerseits und darauf bezogenen erwünschten Formen der Agency von Kindern andererseits einhergehen. Diese erwünschten Formen fotografisch sichtbar zu machen und durch Zeigen zu privilegieren, kann entsprechende (Rollen-)Erwartungen an Kinder, aber auch an Erwachsene (weiter) generieren und verfestigen.

Zur Geltung bringt sich zudem eine generationale Hierarchie, die ebenfalls nicht der ausdrücklichen Intention entspricht: Dass gerade jenes Foto nur knapp der Zensur entging, das aus Sicht der Leiterin pädagogische Überlegenheit einer Erwachsenen durch auffällige körperliche Präsenz und Gestik symbolisieren könnte, zeigt die negative Konnotation dieser Macht und verweist auf liberale (reform-)pädagogische Denktraditionen. Paradoxerweise wird diese nichtintendierte Überlegenheit der Erwachsenen – gerade trotz ihrer bildlichen Unsichtbarkeit – sowohl im Bild als auch im Text noch verstärkt, die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen vergrößert. Gerade die vermeintliche Unsichtbarkeit von Erwachsenen in pädagogischen

Verhältnissen hat das Potential, auch jene Verhältnisse unsichtbar zu machen – und damit auch sozialstrukturelle Ungleichheiten wie die zwischen Erwachsenen und Kindern.

Insofern wird die ursprünglich selbstverständliche (kindheits-)pädagogische Leitidee, Kinder in einem asymmetrischen generationalen Verhältnis sozial zu regulieren, in dieser Kindertageseinrichtung nicht als offensichtliche Überlegenheit von Erwachsenen repräsentiert. Dies entspricht auch aktuellen institutionellen Erwartungen, etwa in Bildungsplänen, auf die Pädagoginnen reagieren.¹³ Allerdings bringt sich stattdessen eine soziale Regulierung des generationalen Verhältnisses über Formen der Dokumentation zum Ausdruck, die pädagogische Überlegenheit explizit verleugnet und sie gleichwohl, in verschleierte Form, zum Ausdruck bringt und sogar noch steigern kann. Dies gilt gerade dann, wenn nur das Kind gezeigt wird und sich die Pädagogin scheinbar ikonisch unsichtbar macht. Eben darin liegt pädagogisches Machtpotential begründet: Kinder als bestimmte Kinder, mit bestimmten Handlungsweisen bildlich und textlich sichtbar machen zu können, darüber normative Ansprüche geltend zu machen, ohne dass die Quelle der Macht – hier Pädagoginnen – ohne Weiteres sichtbar wäre. Zwar sind die Bildunterschriften mit Namen der Pädagoginnen versehen. Die Formulierung »dokumentiert durch« suggeriert jedoch, dass die Situation lediglich realitätsgetreu abgebildet und nicht in einem pädagogischen Auswahlprozess (der Bildmotive, der Aufbewahrung der Fotos, der veröffentlichungswürdigen Fotos durch Pädagoginnen, der Kontrolle durch die Leiterin) hergestellt sei.

Dass verschriftlichte Dokumentationen von pädagogischen Beobachtungen Bildungs- und Lernprozesse nicht einfach zeigen, sondern sie – als Konstrukt – erst hervorbringen und dies in asymmetrischer Weise geschieht, darauf wurde bereits aufmerksam gemacht (Schulz, 2013). Und sie bringen, so lässt sich anschließen, noch mehr oder sogar anderes hervor: In den hier analysierten Fotos dokumentieren sich gerade keine (Selbst-)Bildungsprozesse, sondern normative Erwartungen, die auf Erziehung bzw. Erziehungsabsichten verweisen.¹⁴ Die abgelehnte direkte und erkennbare Form pädagogischer Machtausübung verschiebt sich hier gleichsam hin zu einer indirekten Form, die sich als »Macht durch Dokumentation« bezeichnen lässt. Insofern erweist sich die Institution Kindergarten hier weniger als Bildungs- denn als Erziehungsinstitution.

Was auf die versuchte Realisierung guter pädagogischer Absichten folgt, welche Ergebnisse sie haben und inwiefern möglicherweise nicht das Erwünschte erreicht, sondern paradoxe Folgen produziert werden, ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und mit qualitativen Methoden bisher vor allem für die Schule thematisiert worden (z.B. Breidenstein & Schütze, 2008; Rademacher & Menzel, 2012). Und gerade für die Untersuchung der paradoxen Folgen von Reformierungsversuchen der Institution Kindergarten könnten qualitative bzw. rekonstruktive Zugänge produktiver gemacht werden als bisher.

13 Wobei analytisch noch offen ist, inwiefern diese ihrerseits widersprüchlich sind.

14 Fraglich ist, ob sich (Selbst-)Bildung ob ihrer Unverfügbarkeit überhaupt zeigen ließe.

Weiter zu untersuchen wäre die angenommene Verschiebung zu einer »Macht durch Dokumentation« – die Analyse hier liefert dazu erste Hinweise. Fragen ließe sich nach normativen Erwartungen von pädagogischen Fachkräften ebenso wie nach den imaginierten Formen der Akteurschaft von Kindern, nach institutionell vermittelten Ordnungsansprüchen ebenso wie nach deren Folgen für Kinder und Erwachsene. Im Hinblick auf Fotos könnte etwa eine seriell-ikonografische Fotoanalyse (Mietzner & Pilarczyk, 2005) weiterführend sein, die sich bei der Auswahl zu untersuchender Fotos allerdings nicht durch die der Forscherin, sondern systematisch durch die Auswahl derer leiten lässt, die an der pädagogischen Dokumentation beteiligt sind. Auf diese Weise könnten Kriterien für die Auswahl von Fotos untersucht werden, die Hinweise sowohl auf normative Erwartungen von Pädagoginnen an Kinder als auch auf deren Positionierungen in sozialen Strukturen geben, die diese Erwartungen fundieren sowie auf Interessen, die damit einhergehen.

In diesem Zusammenhang ließe sich auch nach der anderen Seite der Unterscheidung fragen: Wenn Kinder idealerweise als aktive und sich selbst bildende Akteure gesehen werden (sollen), wer sind dann jene Kinder, die nicht als aktiv gezeigt werden bzw. sich selbst so zeigen?¹⁵ Immerhin gibt es empirische Indizien dafür, dass die Zuschreibung von Aktivität und Selbständigkeit ein Kriterium für die Herstellung sozialer Ungleichheit im Kindergarten ist (Beyer, 2013, S. 230). Mit welchen Darstellungsformen gelangen also welche Kinder in den Fokus der pädagogischen Kamera und werden durch Veröffentlichung hervorgehoben?

Letztlich zeigt die Analyse die subtile Geltungskraft der Leitidee einer über die generationale Ordnung regulierten Erziehung im Kindergarten, die nicht qua guter Absicht und nicht durch den Glauben an die Akteurschaft von Kindern außer Kraft gesetzt werden kann. Insofern erscheint die Annahme von Bühler-Niederberger (2011, S. 185, Herv. d. A.), dass Kinder immer nur eine »Akteurschaft *als Kind*« haben können, zutreffend. Dies gilt umso mehr in pädagogischen Institutionen, denen die generationale Differenz – und damit zugleich eine wesentliche Form (auch) sozialstruktureller Ungleichheit – Basis ihrer Legitimation ist. Gäbe es diese allerdings nicht, wäre auch die Pädagogik selbst nicht mehr legitimiert. Das Nachdenken darüber könnte zu einem reflektierteren Umgang mit pädagogischer Macht und Machtverhältnissen in Kindertageseinrichtungen beitragen.

Literatur

Alanen, L. (2005). Kindheit als generationelles Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Alexi, S. (2014). Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung. Opladen: Budrich UniPress.

15 Denkbar wäre auch die Unterscheidung von (noch) bildungshungrigen Kindern einerseits und inaktiven und uninteressierten Erwachsenen andererseits.

- Baader, M. S. (1996).* Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- Baader, M. S. (2005).* Erziehung als Erlösung. Weinheim: Juventa.
- Baader, M. S. (2016).* Tracing and contextualizing childhood agency and generational order from historical and systematic perspectives. In M. S. Baader, T. Betz, F. Eßer & B. Hungerland (Eds.), *Reconceptualizing Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies* (pp. 135–149). New York & London: Routledge.
- Baader, M. S., Betz, T., Eßer, F. & Hungerland, B. (Eds.) (2016).* *Reconceptualizing Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies.* New York & London: Routledge.
- Baader, M. S. & Sager, K. (2010).* Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 255–267.
- Betz, T. (2010).* Die Kindergesellschaft. Wie Kindheit und Ungleichheit zusammenhängen. *Sozial extra Heft*, 34, 37–41.
- Beyer, B. (2013).* Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2008).* The interpretation of Pictures and the Documentary Method (64 paragraphs). *Forum: Qualitative Research*, 9(3), Art. 26. Zugriff am 10.10.2014 unter <http://www.nbn-rsolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803267>
- Bohnsack, R. (2009).* Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014).* Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In B. Hungerland & H. Kelle (Hrsg.), *Kinder als Akteure – Agency und Kindheit.* *Zeitung für Soziologie der Erziehung*, 34(3), 263–279.
- Bourdieu, P. (1976).* Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. & Schütze, G. (Hrsg.) (2008).* Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bühler-Niederberger, D. (2011).* Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim: Juventa.
- Carle, U., Kosinár, J. & Leineweber, S. et al. (2011).* Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Evaluation. Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. Zugriff am 30.09.2016 unter http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=770
- Cloos, P. & Schulz, M. (2011).* Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Tätigkeiten. Eine Einleitung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun be-*

- obachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (S. 7–18). Weinheim: Juventa.
- Denzin, N. (1977).* Childhood Socialization. Studies in the Development of Language, Social Behavior and Identity. San Francisco, Washington & London: Jossey-Bass Publishers.
- Dreke, C. (2012).* Künftige Lebenswege von Schulkindern. Deutungsmuster sozialer Ungleichheit von Lehrkräften in Italien und Deutschland. Wiesbaden: VS Research.
- Dreke, C. (2014).* Bewegung im sozialen Raum? Schulische Sozialisation und künftige soziale Platzierungen von Kindern aus der Sicht von Lehrkräften in Italien und Deutschland. *sozialer sinn*, 1, 29–54.
- Dreke, C. (2016).* Agency. Educators' imaginations as triggered by photographs of pre-school children. In M. S. Baader, T. Betz, F. Eßer & B. Hungerland (Eds.), *Reconceptualizing Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (pp. 227–242). London & New York: Routledge.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007).* Wie geht's im Job? Ergebnisse der Kita Studie der GEW. Frankfurt a.M. Zugriff am 30.09.2016 unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf>
- Goffman, E. (1977).* Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Übersetzt von H. Vetter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grell, F. (2010).* Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 154–167.
- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009).* Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa.
- Huizinga, J. (1996).* Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Imdahl, M. (1994).* Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In G. Böhm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 300–324). München: Fink.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004).* Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Bonn. Zugriff am 12.01.2009 unter <http://www.kmk-org>
- Kaga, Y., Bennett, J. & Moss, P. (2010).* Caring and Learning together. A cross national study of integration of early childhood care and education within education. Paris: UNESCO.
- Klein, U. (2010).* Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen. Wiesbaden: Springer VS.
- 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.* Wiesbaden: Springer VS.

- Koch, S. (2016).* Der ge-sichtete Andere. Beobachtung, Blicke und Bilder in der Frühpädagogik. In F. Schmidt, F., M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), Pädagogische Blicke (S. 121–134). Weinheim: Beltz Juventa.
- Koelbl, H. (1994).* Kinder. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.
- Luhmann, N. (2002).* Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1964).* Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. Mannheim (Hrsg.), Wissenssoziologie (S. 91–154). Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980).* Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1975).* Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paris, R. (1995).* Die Politik des Lobes. KZfSS, Sonderheft 35, 83–107.
- Pettersson, K. E. (2013).* Playing a part in preschool documentation. A study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents. »Linköping University Sweden«.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2005).* Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, E. (2005).* Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rademacher, S. & Menzel, C. (2012).* Die »sanfte Tour«. Analysen von Schülerselebst-einschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. sozialer sinn, 1, 79–99.
- Rehberg, K.-S. (2002).* Institutionen, Kognitionen und Symbole – Institutionen als symbolische Verkörperungen. Kultursoziologische Anmerkungen zu einem handlungstheoretischen Programm. In A. Maurer & M. Schmid (Hrsg.), Neuer Institutionalismus (S. 39–56). Frankfurt a.M.: Campus.
- Rehberg, K.-S. (2014a).* Institutionen als symbolische Ordnungen. Leifragen und Grundkategorien zur Theorie und Analyse institutioneller Mechanismen. In H. Vorlaender (Hrsg.), Institutionen als symbolische Ordnungen (S. 43–84). Baden-Baden: Nomos.
- Rehberg, K.-S. (2014b).* Die »Öffentlichkeit« der Institutionen. In H. Vorlaender (Hrsg.), Institutionen als symbolische Ordnungen (S. 85–118). Baden-Baden: Nomos.
- Reyer, J. (2006).* Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, N. (2006).* Klaus Prange. Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. 6, 904–908.

- Ruppin, I. (2015).* Einleitung. In I. Ruppin (Hrsg.), *Professionalisierung in Kindertagesstätten* (S. 7–24). Weinheim: Juventa.
- Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (Hrsg.) (2016).* *Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Schreiber, N. (2009).* Die Einführung der neuen Bildungspläne in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse von Begleitstudien in drei Bundesstudien. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 431–437.
- Schütz, A. (2004).* Common-Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 157–197). Konstanz: UVK.
- Schwentenius, A. (2016).* Bildungsreform und Professionalisierung. Eine Interviewstudie mit Pädagoginnen zur Implementierung des Programms »Bildung: elementar« in Sachsen-Anhalt. Opladen: Budrich UniPress.
- Sparrman, A. & Lindgren A.-L. (2010).* Visual Documentation as a Normalizing Practice: A New Discourse of Visibility in Preschool. *Surveillance & Society*, 3/4/2010, 248–261. Zugriff am 15.05.2015 unter <http://www.surveillance-and-society.org/ojs/index.php/journal/article/view/documentation/documentation>
- Staeger, R. (2015).* Bilder früher Bildung. Fotografische Darstellungen in Bildungsprogrammen für den Elementarbereich. In R. Bohnsack, M. Burkard & A. Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 283–303). Opladen: Barbara Budrich.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-de Bie, M. (2006).* Children's Agency and Educational Norms. A tensed negotiation. *Childhood*, 13(1), 127–143.
- Vierhaus, R. (1994).* Bildung. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (S. 508–551). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011).* Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*. Zugriff am 15.05.2015 unter <http://www.urn:nbn:de:0111-opus-70846>
- Wulf, C. (2014).* *Die Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur.* Bielefeld: transcript.