

Normalisierung von Beobachtung und Dokumentation im frühpädagogischen Feld

Eine kritische kindheitstheoretische Perspektive

Helga Kelle und Anja Tervooren

Die gesellschaftliche Organisation der frühen Kindheit hat sich in Deutschland seit der Jahrtausendwende grundlegend gewandelt. Während die öffentlichen Institutionen für Bildung, Betreuung und Erziehung in den vergangenen beiden Dekaden ausgebaut wurden, vollzog sich eine Normalisierung der Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen in der Frühpädagogik (vgl. Schulz/Cloos 2013), in die alle am frühpädagogischen Feld Beteiligten stark involviert werden: die frühpädagogischen Fachkräfte, die Kinder, deren Eltern und die Kindertagesstätten als Organisation sowie die Kindertagesbetreuung als Institution. Gerade die frühpädagogischen Fachkräfte haben verstärkt professionelles Wissen über Diagnostik aufzuweisen, durchlaufen deshalb Fortbildungen und müssen sich bei steigender Arbeitsbelastung und verdichteten Anforderungen mit der Aufgabe der systematischen Beobachtung von Kindern und der Dokumentation ihrer Bildungsprozesse beschäftigen. Über diese neuen Facetten wird ihr Beruf im gesellschaftlichen Ansehen zwar symbolisch, in der Vergütung aber bisher nicht nennenswert aufgewertet.

Auch Eltern und Kinder werden gleichermaßen in die Entwicklungsbeobachtung einbezogen, zuerst durch das medizinische, dann durch das pädagogische Feld. Eltern werden seit Geburt ihres Kindes zunächst in der Kinderarztpraxis, später in Kita und Grundschule über die Entwicklung ihrer Kinder informiert. Auch durch den Kontakt mit vielen anderen Kindern des gleichen Geburtsjahrgangs, die ebenfalls pädagogische Organisationen besuchen, bauen Eltern selbst ihre Fähigkeiten der Beobachtung und des Vergleichs zwischen Kindern aus. Sie lernen entsprechende Fragestellungen kennen und können sie anwenden: Wie viel spricht mein Kind, wie gut artikuliert es sich, wie bewegt es sich, wie arbeitet es mit einer Schere usw.? Die fortlaufend und verbindlich angebotenen medizinischen Kindervorsorgeuntersuchungen (U1 bis U9) und die ausgebauten pädagogische Diagnostik bis zum Schulanfang lässt sie zu Mitwirkenden werden: Sie begleiten ihre Kinder zu den Untersuchungen und bereiten sie auf herausgehobene diagnostische Situationen vor. Diese Mitwirkung verstärkt eine Responsibilisierung als

Eltern (vgl. Seehaus 2014; Jergus 2018; Jergus/Krüger/Roch 2018), lässt sie sich allerdings auch manchmal kritisch zum Thema positionieren.¹

Die Kinder selbst kennen die Settings der diagnostischen Situationen: Bei der Kinderärztin oder dem Kinderarzt sind immer wieder längere Termine eingeplant, in denen sie ohne krank zu sein untersucht und befragt werden oder etwas zeigen, malen oder tun müssen. In den pädagogischen Organisationen, der Kindertagesstätte und später in der Grundschule, machen sie die gleichen Erfahrungen. Sie erleben früh eine »Enkulturation in entwicklungsdiagnostische Verfahren« (Kelle/Janscó 2010) und zeigen in diesen Kontexten bisweilen auch Verweigerung von Mitwirkung. So gilt z.B. die U7 (im Alter von 21 bis 24 Monaten) im Teilnehmer:innenwissen des medizinischen Personals als diejenige Untersuchung, in der Kinder am häufigsten ihren Unwillen bekunden. Die U7-Untersuchungen seien »immer die schlimmsten«, so einige Ärzt:innen im Interview, die Kinder seien »in der maximalen Fremdelphase« respektive, in alternativer entwicklungspsychologischer Interpretation, in der »Trotzphase«, »das sind dann manchmal so richtige Schreivorsorgen« (ebd.: 140). Die entwicklungspsychologische Interpretation der Widerstände der Kinder schützt das medizinische Personal davor, diese als legitime Bekundungen ihres Rechts auf Selbstbestimmung ernst zu nehmen. Nicht nur die Kinder, auch die erwachsenen Beteiligten artikulieren in einigen Fällen Unzufriedenheit, Abwehr oder Widerstand gegen die diagnostische Praxis. Gleichzeitig können sie sich dem Zwang zum Mitmachen jedoch nicht entziehen, denn dass die diagnostischen Bemühungen zum Besten der Kinder geschehen, lässt sich nicht so leicht in Frage stellen.

In dem Dreieck Kinder, Eltern und (medizinische sowie fröhlpädagogische) Fachkräfte konnte sich also eine Situation durchsetzen, in der Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation als selbstverständlicher Bestandteil von früher Kindheit verstanden wird. Alle Beteiligten leisten einen spezifischen Beitrag dazu und sind – auch wenn sie eine kritische Distanz einnehmen – stets in das Messen der Leistungen von Kindern eingebunden. Sie teilen Vorstellungen von dem, was Kinder in einem bestimmten Alter – im Vergleich zu Gleichaltrigen – können sollen, und involvieren sich gegenseitig in Praktiken des Vergleichens. Die beteiligten Fachkräfte haben Praktiken der Beobachtung und Dokumentation fest in ihre organisationale und pädagogische Praxis integriert und die Institution der Kindertagesbetreuung hat sich als solche gewandelt. Eine Normalisierung von Beobachtung und Dokumentation im fröhlpädagogischen Feld kann demnach als durchgesetzt gelten.

In verschiedenen Beiträgen haben wir diese gesellschaftlichen, institutionellen und organisationalen Entwicklungen beschrieben und vor dem Hintergrund der Konzepte »Ausstreuung von Diagnostik« (Tervooren 2010) und »Entgrenzung vorschulischer Diagnostik« (2018) analysiert. War der Begriff der »Ausstreuung« dem Foucaultschen

¹ Das Thema hat auch Eingang in die großen Elternzeitschriften gefunden, die immer noch hohe Auflagezahlen haben und zunehmend online-Angebote machen. Sie beschäftigen sich mit den alltäglichen Herausforderungen und Nöten des Elterneins. Unter dem Titel »Die Vermessung der Kindheit. Wenn Kinder ständig unter Beobachtung stehen sorgt dies für unnötigen Druck« (Herrbold 2018) wurde im Elternmagazin *kizz* das Verhältnis von Kindesentwicklung und zunehmender Diagnostik und der Druck, der für Eltern aufgebaut wird, thematisiert. 2020 zog die Zeitschrift *Eltern* mit dem Artikel »Druck der Norm« nach. In beiden Fällen holten die Journalist:innen Expertise aus der Erziehungswissenschaft ein.

diskurstheoretischen Ansatz entlehnt und rückte die gesellschaftliche Diskursivierung des Kindes als Ressource in den Vordergrund, so stellt der in der Erziehungswissenschaft stärker eingeführte Begriff der Entgrenzung eher auf die Veränderung verschiedener Systeme, des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystems, und der verschiedenen pädagogischen Institutionen ab. Eine kindheitstheoretisch informierte und praxis-analytisch-ethnographische Forschungsperspektive auf die frühe Kindheit, wie wir sie in unserer Forschung vertreten, fokussiert nicht im engeren Sinne das Feld der Fröhlpädagogik (in der Kita), sondern situiert die Fröhlpädagogik in einem institutionell vernetzten, »größeren« Feld von wohlfahrtsstaatlichen Leistungen und Maßnahmen in der Kindheit, das sich durch multiprofessionelle und transorganisationale Praktiken auszeichnet (vgl. Baader/Kelle 2019).

Für eine *kritische* kindheitstheoretische Perspektive lehnen wir uns in diesem Beitrag an Luc Boltanskis Zugang zu (Sozial-)Kritik als Praxis an, die nicht Wissenschaftler:innen vorbehalten und gleichwohl als Gegenstand über Felder und Alltagswelten hinweg soziologisch zu erforschen sei (vgl. Boltanski/Rennes/Susen 2017: 10). Kritik tragen wir weniger von außen an das Feld der Fröhlpädagogik heran, als dass wir davon ausgehen, dass wir sie im Feld finden (vgl. Vobruba 2020). Mit Judith Butler gehen wir dabei davon aus, dass Kritik niemals allgemein formuliert werden kann, sondern stets als »Kritik einer institutionalisierten Praxis, eines Diskurses, einer Episteme, einer Institution...« (Butler 2002: 249) ausgearbeitet werden muss.

Im Folgenden stellen wir erstens die Intensivierung der Diagnostik in der frühen Kindheit seit den 2000er Jahren genauer dar. Wir nehmen dann zweitens, unter Fokussierung auf das fröhlpädagogische Feld, die – auch nicht intendierten – Auswirkungen einer intensivierten Beobachtung und Dokumentation anhand von ethnographischen Studien in den Blick. Wir enden drittens mit einem Fazit, in dem die kritischen Anfragen mit Fokus auf Beobachtung und Dokumentation in der Fröhlpädagogik pointiert werden.

1. Zur Intensivierung der Diagnostik in der frühen Kindheit seit der Jahrtausendwende

Mit dem ersten PISA-Schock im Jahr 2000 setzte sich mehr und mehr die Auffassung durch, dass eine intensivierte Diagnostik möglicher (zukünftiger) Entwicklungsbeeinträchtigungen und deren Prävention durch eine Förderung der kindlichen Entwicklung und Bildungsprozesse so früh wie möglich, nämlich bereits vorschulisch, erfolgen sollte.

Der Begriff der Entwicklung ist heute einer der zentralen Begriffe der Fröhlpädagogik (vgl. Blaschke-Nacak/Thörner 2019 sowie den Beitrag von Carnin/Wehren i.d.B.). Dabei ist – in einem kurzen historischen Exkurs – daran zu erinnern, dass eine Vorstellung von kindlicher Entwicklung sich erst ab dem 17. Jahrhundert nach und nach durchsetzte (vgl. Tervooren 2008) und eine Vorstellung von »normaler« Entwicklung eng mit disziplinären und technologischen Entwicklungen verbunden ist, die André Turmel (2008) in seiner historischen Soziologie der Kindheit beschreibt. Die sich etablierenden Bevölkerungswissenschaften und der Ausbau von Statistik spielten in dieser sich vom 19. bis in das 20. Jahrhundert auch international vollziehenden gesellschaftlichen Entwicklung eine

zentrale Rolle. Gerade aus den jungen Kindern wurde ein spezifisches Objekt des Wissens gemacht (vgl. Eßer 2011) und die Kinderwissenschaften differenzierten sich entlang von neu entworfenen »social technologies« (Turmel 2008: 115) aus. Bevölkerungswissenschaftliche Reihenuntersuchungen, ›klinische‹ Beobachtungen durch Medizin und pädagogisches Personal in den sich institutionalisierenden Betreuungs- und Bildungseinrichtungen und die Methoden der experimentellen Entwicklungspsychologie trugen dazu bei, dass die Vorstellung von Entwicklungskindheit auf das Engste mit der Idee einer ›normalen‹, altersgemäßen Entwicklung verknüpft wurde (vgl. Kelle 2010: 25).

Eine Intensivierung von Entwicklungsdiagnostik war also bereits an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zu beobachten. Seit Anfang des 20. Jahrhunderts hielt Diagnostik von Entwicklungsverläufen im Bildungssystem vor allem im Bereich der Volksschulbildung Einzug. Ab 1907 fanden im Deutschen Reich die ersten Schuleingangsuntersuchungen statt, in denen mit einem Begriff von Entwicklung gearbeitet wurde, der eine Vorstellung voraussetzte, nach der sich v.a. Organisches nur zu entfalten habe: »Schulreife« wurde deshalb anhand der Gestalt des Körpers festgestellt (vgl. Tervooren 2010).

Ist die medizinische Schuleingangsuntersuchung auch bis heute die erste und einzige statistische Vollerhebung eines Altersjahrgangs von Kindern, so werden doch fast alle Kinder von Geburt an bis zum Schulanfang einer fortlaufenden Entwicklungsdiagnostik durch unterschiedliche Professionen unterzogen: beginnend mit den Früherkennungsuntersuchungen durch Kinderärzt:innen, über Sprachstandserhebungen und -beobachtungen durch pädagogische und andere Fachkräfte in oder außerhalb von Kindertagesstätten bis hin zur Schuleingangsdiagnostik durch Schulärzt:innen und Lehrkräften an Grundschulen. Fähigkeiten von Kindern werden dabei sowohl mit standardisierten ebenso wie mit einer großen Vielfalt an ›hausinternen‹, selbst erarbeiteten Verfahren erhoben. Diagnostik ist »ein mehr oder weniger formalisiertes Setting, mit dem bestimmt wird, wer auf welche Weise unterschiedlich und unterschieden von anderen ist, denn mit Diagnosen, die nach einer Diagnostik vergeben oder verändert werden, werden Unterschiede benannt, aber auch Unterscheidungen hergestellt« (Tervooren 2024: 191). Die Fachkräfte in der Frühpädagogik sind damit nur für einen Teil der Entwicklungsbeobachtung und -diagnostik in der frühen Kindheit zuständig, doch bildet gerade die Institution Kindertagesstätte einen zentralen Knotenpunkt in einem Netzwerk, in dem junge Kinder unter fortlaufende Beobachtung gestellt werden.

Dabei wird von staatlicher Seite reguliert, was eine Kindertagesstätte anzubieten hat. Ab 2002 wurden in allen 16 Bundesländern Bildungspläne und Kinderbildungsgesetze erarbeitet, die eine Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse als fachliche Aufgabe von Kindertageseinrichtungen markieren. Die Bundeskonferenz der Jugend- und Bildungsminister begründete diese Agenda 2004, indem sie die systematische Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse zu einer zentralen Aufgabe von Erzieher:innen erklärte, wobei der Begriff der Diagnostik vermieden und der neutralere der Beobachtung gewählt wird.² Vor diesem Hintergrund hat sich in den

² Dies zeigt sich auch in den meistens rund um diesen Zeitpunkt reformierten Kinderbildungsgesetzen. Im Kinderbildungsgesetz aus Nordrhein-Westfalen von 2019 heißt es etwa: »Grundlage der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages, insbesondere der individuellen stärkenorientierten ganzheitlichen Förderung eines jeden Kindes ist eine regelmäßige alltagsintegrierte wahr-

letzten 20 Jahren eine enorme Bandbreite an Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten sowie -praktiken für Kitas entwickelt, deren Spektrum von diagnostischen und defizitorientierten Einschätzungen, z.B. Assessments, bis hin zu prozess- und ressourcenorientierten Bildungs- und Lerngeschichten oder Portfolios reicht (vgl. Knauf 2019). Diese Vielfalt stellt an sich schon eine Herausforderung für die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften dar, die in jeder Organisation der Kindertagesbetreuung bearbeitet werden muss. Sie trägt so auch zur Ausdifferenzierung der pädagogischen Profile von Kindertageseinrichtungen bei.

Für welche Verfahren und Praktiken sich die einzelnen Kitas, Kommunen oder Länder auch entscheiden, in jedem Fall ist die beschriebene Transformation der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung mit einer Zunahme der »Documentation in Childhood« (Alasuutari/Kelle 2015) verbunden. Es ist v.a. den Forschungsgruppen von Cloos, Schulz u.a. zu verdanken, immer wieder darauf aufmerksam zu machen, dass Dokumentationen nicht einfach Bildungsprozesse »dokumentieren«, sondern diese erst »entdecken« (Cloos/Schulz 2011), »konstituieren« (Schulz 2013) und deren Sichtbarkeit überhaupt erst in spezifischen Weisen herstellen (vgl. Koch/Schulz 2020), auf die dann in und zwischen den Institutionen Bezug genommen werden kann und die über die Institutionen hinweg vernetzt werden.³ Vor dem Hintergrund eines »Strukturwandels von Elementar- und Primarbereich« (Kelle/Schmidt/Schweda 2016: 69) hat sich also die Gouvernementalität der frühen Kindheit in den letzten zwei Dekaden erheblich verändert, insofern die Erzeugung von »Wissen« über Kinder nicht nur in der Schule, sondern zunehmend auch in der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung mit Dokumenten ausgestattet wurde.

In den Schulgesetzen wie auch in den Kinderbildungsgesetzen steht die Sprachentwicklung im Fokus der vorzunehmenden Beobachtungen⁴; sprachliche Bildung kann deshalb als »hegemoniales Thema der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung« (Kelle/Mierendorff 2020: 83) gelten. In Kindertagesstätten liegt der Schwerpunkt seit einigen Jahren auf einer alltagsintegrierten Sprachbeobachtung und -bildung (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 109), nachdem eine Phase der Etablierung von (standardisierten) Sprachstandserhebungen bei allen Vierjährigen seit Anfang der 2000er Jahre in fachliche und disziplinäre Kontroversen führte, welche

nehmende Beobachtung des Kindes« (§18 Abs. 1 Satz 1 KiBiZ 2019); ähnliche Formulierungen finden sich auch in den Kinderbildungsgesetzen der anderen Bundesländer. Die gesetzlichen Regelungen legen jedoch keine konkreten Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation fest.

- 3 Dazu ein Auszug aus dem KiBiZ NRW (§18 Abs. 2 Satz 1): »Die Entwicklungs- und Bildungsdokumentation ist auch Gegenstand von Entwicklungsgesprächen mit den Eltern. Wenn die Eltern in zeitlicher Nähe zur Informationsweitergabe schriftlich zugestimmt haben, wird sie den Grundschulen zur Einsichtnahme zur Verfügung gestellt und von den Lehrkräften des Primarbereichs in die weitere individuelle Förderung einbezogen.«
- 4 Das Schulgesetz NRW (§ 36 Abs. 2 SchulG) regelt wie folgt: »Das Schulamt stellt zwei Jahre vor der Einschulung fest, ob die Sprachentwicklung der Kinder altersgemäß ist und ob sie die deutsche Sprache hinreichend beherrschen. [...] Beherrscht ein Kind [...] die deutsche Sprache nicht hinreichend und wird es nicht nachweislich in einer Tageseinrichtung für Kinder sprachlich gefördert, soll das Schulamt das Kind verpflichten, an einem vorschulischen Sprachförderkurs teilzunehmen.« Verfassungsrechtlich gesehen erlauben nur die Schulgesetze, nicht aber die Sozial- oder Jugendgesetze diese Form der Regelung.

bewirkten, dass standardisierte Verfahren (wie in NRW das Delfin 4-Verfahren) zum Teil wieder abgeschafft wurden. Relevante Kritik an diesen Verfahren wurde u.a. aus der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung formuliert (vgl. Tracy/Schulz/Voet Cornelli 2018; Voet Cornelli et al. 2023): Screening-Verfahren für die Kita waren häufig in Anlehnung an die Diagnostik spezifischer Sprachentwicklungsstörungen entwickelt worden, die allerdings für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder normiert sind (zur entsprechenden Kritik am S-ENS-Verfahren für die Schuleingangsdagnostik vgl. Kelle 2010). Die Sprachstandserhebungen sollen aber vor allem dem Ziel dienen, die Gruppe der Kinder, die voraussichtlich zu geringe Deutschkenntnisse bei Schulbeginn haben werden, früh in den Blick zu bekommen und deren frühe Förderung anzubahnen.

Wie auch immer die fachlichen Kontroversen verlaufen, es existiert nach wie vor eine große Heterogenität der Praktiken und Verfahren der vorschulischen Sprachstandserhebungen und Sprachbeobachtungen in den Bundesländern. Die Bewegung hin zu alltagsintegrierter Sprachbeobachtung und -förderung in der Kindertagesbetreuung, die mit dem Programm »Sprach-Kitas«⁵ noch verstärkt wurde, bedeutet in jedem Fall, dass diese Aufgaben zunehmend zu einer entwicklungsdiagnostischen Anforderung für die Berufsgruppe der Erzieher:innen und einer Herausforderung für deren Aus-, Fort- und Weiterbildung geworden sind (Jergus/Thompson 2017).

Einige Bundesländer haben in den Schulgesetzen außerdem seit etwa 2005 festgelegt, die Einschulungsverfahren der Schulen zu verlängern. Das Vorziehen der Termine für Schulanmeldungen dient ebenso wie die Sprachstandserhebungen vor allem dem Ziel, die Gruppe der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache früh zu beobachten. Neben Hessen haben auch Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, NRW, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Thüringen die Schulanmeldungen für die Grundschule, meist begleitet von ersten entwicklungsdiagnostischen Überprüfungen der Einschulkinder, auf bis zu eineinhalb Jahre vor der Einschulung vorverlagert. Eine mikropolitische Regulierung und ›sanfte‹ Steuerung der Einschulungsverfahren erfolgt darüber hinaus z.T. durch die Bildungs- und Erziehungspläne (vgl. die Beiträge von Koch/Saborowski und von Sauerbrey i.d.B.), die in allen 16 Bundesländern eine gemeinsame Orientierung der an der Bildung von Kindern Beteiligten grundlegen sollen.⁶ So bilden etwa in Hessen Kindergärten und Schulen Tandems, die in der (diagnostischen) Beobachtung von Kindern und der Prozessierung von Bildungsentscheidungen mit den Eltern kooperieren; ähnliche Kooperationsformen und Vernetzungen finden sich auch in den anderen Bundesländern.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, wie Kita und Grundschule durch Gesetze und Bildungspläne zur Kooperation verpflichtet werden (und sich selbst dazu verpflichten) und sich beide Institutionen als Orte etabliert haben, in denen vorschulische Diagnostiken vornehmlich situiert sind. Elementar- und Primarbereich sind demnach konzept-

5 Mit dem Bundesprogramm »Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist«, das vom BMFSFJ 2016 bis Mitte 2023 gefördert wurde, wurde die sprachliche Bildung als fester Bestandteil der Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung etabliert.

6 Einige Bundesländer haben ihre Bildungspläne als *gemeinsame* Orientierungsrahmen für Elementar- und Primarbereich konzipiert, so etwa Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, NRW und Thüringen.

tionell und institutionell – bezogen auf die Vorbereitung der Kinder hin zur Schule – zusammengerückt. Um die Bedeutung des Kindergartens als erste Stufe des Bildungs- systems auf der einen oder als Betreuungseinrichtung auf der anderen Seite wird dabei in Deutschland schon lange gerungen, denn der deutsche Kindergarten nahm historisch im europäischen Vergleich immer eine Sonderstellung ein (vgl. Reyer 2006; Franke-Meyer/Reyer 2019) und war explizit kein Teil des Bildungssystems. Dass sich seit der Jahrtausendwende jedoch das Verständnis der Kita als Bildungsort (vgl. Koch 2022) mehr und mehr durchsetzt, ist auch eng mit der zunehmenden Diagnostik verbunden, denn die frühen Schulvorbereitungen materialisieren sich in Serien diagnostischer Überprüfung durch unterschiedliche Professionen.⁷

Dynamisiert werden diese Entwicklungen – neben dem Gebot der interinstitutionellen Kooperation – durch den Imperativ der Prävention. Prävention instituiert einen paradoxen Zukunftsbezug, insofern in der Gegenwart etwas verhindert werden soll, was in der Zukunft möglicherweise oder wahrscheinlich eintreten kann. »Es kann dabei zu einer losen Assoziation mit einer großen Vielfalt an möglichen zukünftigen Entwicklungsbeeinträchtigungen an der Schnittstelle von Gesundheit, Entwicklung und Bildung kommen – oder anders gesagt: zu einer Entgrenzung der Beobachtungsgegenstände« (Kelle 2018: 89).

Eine weitere Dynamisierung erfolgte dadurch, dass die Frühförderung, die im Nachgang der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention in den 2010er Jahren als Maßnahme, um Teilhabe in die Kindertagesstätte zu ermöglichen, in diese Institution und ihre Organisationen einwanderte; dieser Prozess zog paradoxe Effekte nach sich (vgl. Seitz/Hamacher 2021). Die Kindertagesstätte hat sich also multiprofessioneller aufzustellen und auch die Form von Diagnostik, die lange Zeit vorrangig in medizinischen oder psychologischen Berufen angesiedelt war, wird ein immer selbstverständlicherer Bestandteil im sich verändernden Feld der Fröhlpädagogik.⁸

⁷ Dabei sind Entwicklungen im Kinderschutz seit Inkrafttreten von Kinderschutzgesetzen der Länder und des BKiSchG 2012 hier noch nicht einmal berücksichtigt, die eine weitere Dynamisierung mit sich bringen (vgl. dazu Kelle/Mierendorff 2020). Pädagogische Institutionen wie Kita und Grundschule werden qua Gesetz dazu verpflichtet, sich in den Kinderschutz zu involvieren und Schutzkonzepte für ihre Einrichtungen zu entwickeln. Angesprochen ist damit eine weitere Entgrenzung zwischen Bildungs- und Jugendhilfesystem, die auch mit den Entwicklungen interferieren, die in diesem Beitrag im Zentrum stehen.

⁸ Kinder, die nach dem SGB IX »behindert« oder »von Behinderung bedroht« genannt werden und deshalb Anspruch auf spezifische Leistungen der Eingliederungshilfe haben, sind in der Debatte der Normalisierung von Entwicklungsdiagnostik noch gar nicht explizit in den Blick genommen worden. Ein Verständnis von ›behinderten‹ Kindheiten für eine Kindheitsforschung, die sich maßgeblich über die Kritik am Entwicklungsparadigma etabliert hat, ist aber unverzichtbar, um ihre eigenen vorausgesetzten theoretischen Grundlagen zu reflektieren (vgl. Tervooren 2022).

2. Auswirkungen intensivierter Beobachtung und Dokumentation in der Frühpädagogik: Ergebnisse ethnographischer Studien

Es ist nicht allein das institutionelle und konzeptionelle Zusammenrücken, das uns aus der Perspektive der Kindheitsforschung an den dargestellten Prozessen beschäftigt. Für die Kinder folgt aus der Ausweitung und Vorverlagerung vorschulischer diagnostischer Maßnahmen sowie deren Situierung in frühpädagogischen Institutionen eine Verlängerung des Übergangs zwischen Kindertagesbetreuung und Grundschule. Im Rahmen ihrer Entgrenzung vollzieht sich eine Normalisierung von diagnostischen und Fördermaßnahmen, die u.E. gerade auch in den frühpädagogischen Einrichtungen den Blick auf die zu betreuenden Kinder entscheidend prägen und verändern (vgl. Plum/Schmidt 2020 zum »gaze«). So dürfte die Aufwertung der Kitas als Bildungseinrichtungen – über die Aufgaben von Beobachtung und Dokumentation – auch einige Bedeutung für die Selbstverhältnisse und -verständnisse der heutigen Vier- bis Sechsjährigen haben. Die Subjektivierung der Kinder als Kita- oder Kindergartenkinder verschiebt sich über Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken hin zu einer Subjektivierung als Vorschulkinder und Noch-nicht-Schulkinder.

Wie schulische Belange in den Elementarbereich ›einsickern‹, analysieren unterschiedliche Beiträge in dem Band »Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood« (Alasuutari/Kelle/Knauf 2020). Die Beiträge zeigen für verschiedene europäische Länder, dass Kinder in vorschulischen diagnostischen Prozessen häufig und entgegen anderslautenden Absichten in den Verfahren in einer Defizitperspektive und unter der zeitlichen Perspektivierung von ›noch nicht‹ ausgebildeten (Schul-)Fähigkeiten betrachtet und dokumentiert werden. So analysieren etwa Ahrenkiel und Holm (2020) in einer policy-ethnographischen Perspektive, wie Sprachdiagnostiken dänischer Kindergärten, konzipiert im Rahmen des landesweiten Programms »Preschools of the Future«, einem Sprachverständnis folgen, das Sprache auf einzelne messbare linguistische Merkmale wie etwa das Vokabular reduziert. Aufgrund dieser Reduktion werden bestimmte Kinder im Vergleich zu den Gleichaltrigen als »behind« diagnostiziert, was zu der Einschätzung führte, es gäbe eine zu große Gruppe von Kindern, die bei Schulbeginn »two years behind« (hinter einer altersgemäßen Sprachentwicklung) seien. Anhand finnischer Übergangsdokumentationen, bei denen »*all appropriate information*« vor dem Übergang an Schulen verpflichtend weitergegeben werden sollen, zeigt Heiskanen (2020), wie Erzieher:innen eben diese auffassen und wie sie dabei stark subjektivierende, problemzentrierte Bilder von Kindern und ihren Defiziten in den Dokumenten zeichnen. Die beiden Beispiele machen deutlich, dass die Prozesse der Standardisierung und Institutionalisierung von entwicklungsdiagnostischen Verfahren in den nordischen (kleineren) Ländern weiter fortgeschritten sind als in der föderalen Bundesrepublik Deutschland. Die beschriebene Intensivierung von Diagnostik seit den 2000er Jahren trifft u.E. dennoch auf die nordischen und westlichen Wohlfahrtsstaaten gemeinsam zu (vgl. Kelle/Mierendorff 2020).

Auch im deutschen Kontext hat sich die Forschung zu den subjektivierenden und biografisierenden Effekten von Beobachtung und Dokumentation in der Kita (und darüber hinaus) entwickelt. So zeigen Koch und Nebe (2013) in ihrer Analyse von Bildungs- und Lerngesichten (BuLG) eindrucksvoll, wie diese als Technologien der Inschriftion in der

frühen Kindheit konkret wirken. Die BuLG sind eine relativ verbreitete Methode, mit der Kindertageseinrichtungen, die in den Kinderbildungsgesetzen der Bundesländer vorgeschriebenen Dokumentation der Bildungsprozesse nachkommen (können). Machold und Carnin (2018) untersuchen im Rahmen ihrer ethnographischen Rekonstruktionen von Re-Präsentationspraktiken in der Kindertagesstätte »entwicklungsbiografisierendes Sprechen« in Gesprächen zwischen Erzieher:innen und Eltern. Die allgegenwärtige Präsenz von quasi schulischen Praktiken in der Kita zeigt auch Carnin (2020) auf: Sie untersucht die Praktiken der »Verkörperung« von Schulkindsein und Schulkindheit vor und nach dem Übergang in die Grundschule ethnographisch. Schweda (2020) rekonstruiert »Logics and Practices of Documenting Diagnostic Findings in School Entry Proceedings«. Im Prozess des Einschulungsverfahrens, das in Hessen lange vor Einschulung beginnt und in Kooperation mit Kitas durchgeführt wird, werden diagnostische Befunde fortlaufend dokumentiert, miteinander verkettet und so bestimmte problematisierende Bilder von den einzuschulenden Kindern sukzessive verfestigt.

Plum und Schmidt (2020) untersuchen vorschulische Assessment-Instrumente dänischer Kindergärten, welche eine obligatorische Passage institutionalisieren und enaktieren, bei der Ideen zum Kind in einem zukünftigen Setting in den gegenwärtigen Kindergartenalltag eingeschrieben werden und den Blick auf das Kind konfigurieren. »... the children are assessed in relation to an implicit idea of a future institutionalized setting in which it is imagined that they will need to wait one's turn, be able to comfort themselves, manage – and preferably avoid – conflicts without adult intervention and generally be happy and engaged with whatever activities teachers might introduce. [...] The assessment of the child's development in the kindergarten is not carried out in the actual context in which the child spends his or her day, but is instead assessed from the optic of the child's fitness in future environment, the school« (ebd.: 70).

Die Autorinnen (ebd.: 75) berichten, dass sowohl Eltern wie auch Fachkräfte Missfallen und Antipathien gegen die Assessments in dänischen Kitas äußerten, die ihnen wenig kindgemäß und zu fokussiert auf schulische Fähigkeiten erschienen. (Stereotype) Vorstellungen von den disziplinierenden Wirkungen von Schulen untermauerten diese Kritik und die Kita werde als Ort imaginiert, an dem Kinder noch frei davon sein sollten. Leistungsmessung werde von Eltern z.B. wie folgt kritisch karikiert: »How many centimeters of a good friend are you?« (ebd. 73). Der Widerstand gegen die Beobachtungsverfahren wachse insbesondere, wenn in Bezug auf das eigene Kind infolge der Assessments (therapeutische) Fördervorschläge gemacht werden. Dennoch zeigten die Eltern eine hohe *compliance*, so dass die Autorinnen die Haltungen der Eltern schließlich als paradoxe »double gesture« analysieren: Sie opponierten gegen die Assessments und adaptierten gleichzeitig deren fähigkeitsorientierte Maßstäbe in der eigenen Betrachtung der Kinder.

An diesem Beispiel zeigt sich Kritik als Praxis im Feld, die von Eltern und Erzieher:innen an Assessments und Dokumentationen geübt wird. Gleichzeitig zeigt sich darin die Unausweichlichkeit der Entwicklungs- und Förderdiskurse, die sich in den inkriminierten Instrumenten materialisieren: Trotz (beobachtbaren) Widerständen gegen die Anrufungen können sich die Beteiligten dem widersprüchlichen Involviertwerden in die Entwicklungs- und Förderdiskurse nicht entziehen.

3. Kritik an Beobachtung und Dokumentation aus kindheitstheoretischer Perspektive

Kindheitstheoretisch betrachtet verweist die Ausstreuung und Entgrenzung von systematischen Beobachtungen und Dokumentationen ab dem frühesten Kindesalter auf eine intensivierte Normierung und Normalisierung von kindlicher Entwicklung und Kindheit. Mit den Begriffen Normierung und Normalisierung fokussiert Kelle (2013: 23, Herv. i. O.) die Frage, »wie *Normen* in Prozesse der Strukturierung, Institutionalisierung und Standardisierung von Kindheit eingebunden werden [...]. Durch die Differenzierung in Normierung (eher Normsetzung, präskriptive und prospektive Perspektive) und Normalisierung (eher fortgesetzte Ausrichtung von Praktiken an Normen, deskriptive Perspektive) eröffnen sich zudem Möglichkeiten der Pointierung der Analysen moderner Kindheiten«.

Für solche Analysen sind auch die Ebenen der Regierung der Kinder und der Kindheit zu unterscheiden. Ähnlich wie die ärztlichen Früherkennungs- und Schuleingangsuntersuchungen (vgl. Kelle 2010) können die Beobachtungen und Dokumentationen in Kitas »als staatliche Programme der Entwicklungsbeobachtung der kindlichen Bevölkerung« interpretiert werden, »die sich an alle Kinder richten und deshalb nicht nur als zentrale Institutionen der Vermittlung von normalistischen und normativen Entwicklungsnormen an Eltern und Kinder«, sondern auch als Gelegenheiten der interaktiven Aushandlung von Maßstäben zur Beurteilung der je individuellen Entwicklung/Bildung und des Handlungsbedarfs zwischen Erzieher:innen und Eltern anzusehen sind, »bei denen Eltern und Kinder auf die Normalitätsanmutungen reagieren« (Kelle 2013: 30).

Gegenstand der Kritik ist in diesem Beitrag, in Anlehnung an Butler (2002), eine seit 20 Jahren zunehmend institutionalisierte Praxis in der Frühpädagogik: die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern in Kindertagesstätten. Die eingenommene kritische Forschungshaltung bringt eine beobachtete institutionalisierte Praxis auf Abstand, um sie nach ihren un hinterfragten Voraussetzungen zu befragen. In Bezug auf die beschriebenen Entwicklungen im Feld der Frühpädagogik gehört es zu den als selbstverständlich vorausgesetzten Vorannahmen, dass die Beobachtung und Dokumentation der Bildungsprozesse von Kindern in der Frühpädagogik notwendig sei, um pädagogisches Handeln und die »Förderung eines jeden Kindes« begründet ausrichten zu können. Von dieser Überzeugung sind die Kinderbildungsgesetze getragen und schreiben den Kinderbetreuungseinrichtungen deshalb Beobachtung und Dokumentation als Leistungen vor, welche die Institution zu erbringen hat. Mit dieser bindenden normativen Vorgabe mussten sich Kitas spätestens seit Verabschiedung der Gesetze auseinandersetzen und müssen dies auch weiterhin tun.

Durch ethnographische, detail- und dokumentenanalytische Rekonstruktionen der fröhlpädagogischen Praxis, so zeigen es die ausgewählten Studien, wird eine Folie erzeugt, vor deren Hintergrund die Herausforderungen und mehr noch die Zumutungen der praktischen Umsetzung normativer Vorgaben sichtbar werden. Die Rekonstruktion, v.a. der fröhlpädagogischen Praxis, lässt die Differenzen und Widersprüche zwischen Programmatiken der Entwicklungsbeobachtung auf der einen und Praktiken der Diagnostik auf der anderen Seite erkennbar werden. Diese Differenzen und Widersprüche haben die fröhlpädagogischen Fachkräfte in ihrer Praxis zu bearbeiten.

Im Folgenden wollen wir abschließend unsere kritischen Anfragen in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation pointieren. Wir schließen damit zum einen an Cloos und Schulz (2013) an, die relativ abstrakt bildungstheoretische, beobachtungstheoretische und professionstheoretische Anfragen an Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren richten. Wir wollen zum anderen noch etwas grundsätzlicher die Pragmatik der Verfahren, ihre impliziten Annahmen und systematischen Begrenzungen in Frage stellen.⁹

Eine *erste kritische Anfrage* zielt auf die Vielfalt an praktizierten Verfahren (vgl. Knauf 2019), die den fachlichen Dissens zeigt, der bei diesem Thema herrscht, aber dennoch die Suggestion erzeugt, dass Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Bildungsprozessen *an sich* gut instrumentierbar und methodisierbar seien. Oder anders gesagt: Die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bauen die Illusion einer Verfügbarkeit und -machung von Bildungsprozessen auf. Häufig werden im Zuge pragmatisch notwendig begrenzter Beobachtungszeiten kleine Szenen ausgewählt (Beispiele finden sich etwa bei Koch/Nebe 2013), die durch die Dokumentation eine ungleich größere Bedeutung zu erlangen scheinen als unzählige andere Szenen mit dem Kind an dem Beobachtungstag oder in der Woche, die *nicht* beobachtet und dokumentiert werden. Solche Fokussierungen, diese Auswahl und Relevanzsetzungen sind notwendig und praktisch gar nicht anders denkbar – und sie sind auch als Wertschätzung erlebbar, allein dadurch, dass Szenen dokumentiert werden. Mit dieser Praxis wird jedoch die Komplexität von Bildungsprozessen und deren Unverfügbarkeit systematisch unterschätzt. Die Machtfeffekte, die mit der hochgradigen Komplexitätsreduktion in der Repräsentation von kindlichen Bildungsprozessen verbunden sind, werden kaum je problematisiert.

Die *zweite kritische Anfrage* richtet sich darauf, dass der Fokus der Beobachtungen in der Regel auf dem *einzelnen Kind* und seinen Aktivitäten liegt, die als lern- und bildungsrelevant interpretiert werden. Die Beobachtungen und Dokumentationen individualisieren Kinder, da es das Ziel ist, spezifische Anhaltspunkte für die passgenaue Förderung jedes einzelnen Kindes zu erhalten. Mit einer solchen Relevanzsetzung verschiebt die Praxis der Beobachtung und Dokumentation etwas in Bezug auf die Repräsentation der fröhlpädagogischen Praxis in Kitas, die grundsätzlich gruppenförmig organisiert ist und dadurch auch zur Beobachtung von Gruppenaktivitäten einladen könnte. Nicht allein kann überhaupt nur ein ganz kleiner Teil der bildungsrelevanten Aktivitäten von Kindern dokumentiert werden, sondern deren soziale Einbettung und das Sozialleben der Gruppen bleiben auch eher marginale Themen – auch weil es ungleich anspruchsvoller wäre, soziale Interaktionen in Gruppen zu beobachten. So ist nicht nur die Frage zu stellen, welche reduzierten Repräsentationen und »Inskriptionen« (Koch/Nebe 2013) von Kindern auf diese Weise erzeugt, sondern auch welche verzerrten Bilder vom Kita-Alltag und der fröhlpädagogischen Praxis in den Dokumentationen gezeichnet werden.

Den systematischen Begrenzungen der Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken (Komplexitätsreduktion, Vereinzelung), das ist unsere *dritte kritische Anfrage*, steht

9 Da wir die Kritik nicht an einem spezifischen Verfahren entwickeln, sondern systematische Punkte herausgreifen, die auf unterschiedliche Verfahren zutreffen können, mag sie manchen Leser:innen als kuriosisch erscheinen. Uns erscheint diese Form kritischer Anfragen an dieser Stelle angemessen; eingehendere kritische Analysen müssten jedoch folgen.

ein hegemonialer Diskurs entgegen, der wenig Zweifel an der Sinnhaftigkeit von Beobachtung und Dokumentation zulässt. Dieser Diskurs erreicht Fachkräfte spätestens in den Organisationen, in denen sie tätig sind, in Gestalt von Anforderungen an ihre Professionalität. Einem Teil der professionellen Tätigkeiten, der als herausfordernd, anspruchsvoll und zeitfressend erlebt wird, wird in der Praxis kollektiv Wert zugeschrieben und er ›darf‹ gewissermaßen nicht sinnlos sein. Auch weil die symbolische Aufwertung des Erzieher:innenberufs an diesem (neuen) Teil der professionellen Tätigkeiten hängt, ist es nicht unbedingt erwartbar, dass aus dem frühpädagogischen Feld heraus Zweifel an der Sinnhaftigkeit dieses Tuns laut werden und offen sowie öffentlich Kritik geübt wird. In Anlehnung an Foucault gesprochen stellt die symbolische Aufwertung der Profession das Wechselseitigkeitsprinzip für die Adaptivität der Fachkräfte an die neuen Praktiken dar.

In informellen Gesprächen mit Eltern und Fachkräften lässt sich jedoch nicht wenig Kritik an Beobachtungsverfahren vernehmen, auf die wir einleitend eingegangen sind. In der Forschung wird diese Kritik aus dem Feld heraus aber selten zum Gegenstand gemacht, die Studie von Plum und Schmidt (2020) ist da eher eine Ausnahme. Es würde sich lohnen, in der Forschung zur Frühpädagogik mehr bei dem anzusetzen, was im Feld der Frühpädagogik ›hinter vorgehaltener Hand‹ über die Praktiken der Beobachtung und Dokumentation zu erfahren ist. Lohnenswert wäre es, weil die Mitwirkung an Beobachtungsverfahren nicht nur zu einem Ausweis für die Professionalität der Fachkräfte, sondern auch zu einem Aspekt guter Elternschaft geworden ist.

Literatur

- Ahrenkiel, Annegrethe/Holm, Lars (2020): »Documentation of Children's Language Development«, in: Maarit Alasutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.), Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood, Wiesbaden: Springer VS, S. 41–57.
- Alasutari, Maarit/Kelle, Helga (2015): »Documentation in Childhood«, in: Children & Society 29, S. 169–241.
- Alasutari, Maarit/Kelle, Helga/Knauf, Helen (Hg.) (2020): Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood. Normalisation, Participation and Professionalism, Wiesbaden: Springer VS.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld: wbv Publikation.
- Baader, Meike S./Kelle, Helga (2019): »Transorganisationale Wohlfahrtspraktiken in der Kindheit. Einführung in den Schwerpunkt«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, ZSE 39(2), S. 115–118.
- Blaschke-Nacak, Gerald/Thörner, Uta (2019): »Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik«, in: Cornelie Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 35–45.
- Boltanski, Luc/Rennes, Juliette/Susen, Simon (2018): »Die Zerbrechlichkeit der Realität – Luc Boltanski im Gespräch mit Juliette Rennes und Simon Susen«, in: diskurs 2, S. 1–20.

- Butler, Judith (2002): »Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend«, in: DZPhil 50, S. 249–265.
- Carnin, Jennifer (2020): Übergänge verkörpern. Adressat:innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit, Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, Cornelie/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hg.) (2019): Theoretische Zugänge der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa.
- Eltern (2020): »Druck der Norm. Warum sich Kinder unterschiedlich entwickeln«, in: Eltern, 11/2020, S. 72–75.
- Eßler, Florian (2011): »Laboratorien der Kindheit. Historische Reflexionen zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung«, in: Peter Cloos/Marc Schulz (Hg.), Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen, Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–32.
- Franke-Meyer, Diana/Reyer, Jürgen (2019): »Kindertageseinrichtungen im 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Institutionengeschichte. Die Geschichte des Kindergartens«, in: Cornelie Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 172–183.
- Hamacher, Catalina/Seitz, Simone (2021): »Schattenseiten der Optimierung – Befunde und Analysen zur Fallkonstitution in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Frühförderung«, in: Zeitschrift Frühe Bildung, Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis 10, S. 119–125.
- Heiskanen, Noora (2020): »Constructing Appropriate Information in School Transition. Documents as Institutional Agents of Topicalising Children's (In)Capabilities and Pedagogical Practices«, in: Maarit Alasutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.), Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood, Wiesbaden: Springer VS, S. 79–101.
- Herbold, Astrid (2018): »Die Vermessung der Kindheit. Wenn Kinder ständig unter Beobachtung stehen sorgt dies für unnötigen Druck«, in: kizz. Das Elternmagazin für die Kindergartenzeit, 3/2018, S. 14–18.
- Jergus, Kerstin (2018): »Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes«, in: Kerstin Jergus/Oliver Krüger/Anna Roch (Hg.), Elternschaft zwischen Projekt und Projektionen. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 121–140.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018). Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band, in: Dies. (Hg.), Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–29.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga (Hg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik, Opladen: Barbara Budrich.
- Kelle, Helga/Jancsó, Julia (2010): »Kinder als Mitwirkende in medizinischen Vorsorgeuntersuchungen. Zur Enkulturation in entwicklungsdiagnostische Verfahren«, in:

- ren«, in: Friederike Heinzel/Agyro Panagiotopoulou (Hg.), Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, S. 132–150.
- Kelle, Helga (2013): »Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe«, in: Helga Kelle/Johanna Mierendorff (Hg.), Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 15–37.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga/Schmidt, Friederike/Schweda, Anna (2016): »Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit«, in: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.), Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS, S. 63–79.
- Kelle, Helga (2018): »Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik«, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, S. 85–100.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (2020): »Childcare, education, protection and prevention: the transformation of early childhood policies in Germany since 2000«, in: Katja Repo/Maarit Alasutari/Kirsti Karila/Johanna Taskula, (Hg.), The Policies of Child-care and Early Childhood Education. Does Equal Access Matter?, Northampton: Edward Elgar Publishing, S. 73–91.
- Knauf, Helen (2019): Bildungsdokumentationen in Kindertageseinrichtungen. Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung, Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, Sandra/Nebe, Gesine (2013): »Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen«, in: Ralf Mayer/Christiane Thompson/Michael Wimmer (Hg.), Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien, Wiesbaden: Springer VS, S. 111–136.
- Koch, Sandra/Schulz, Marc (2020): »Keeping an eye on children. Observation and documentation as a constitutive feature of professionalism in German ECEC«, in: Maarit Alasutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.), Documentation in institutional contexts of early childhood, Wiesbaden: Springer VS, S. 225–240.
- Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa.
- Machold, Claudia/Carnin, Jennifer (2018): »Re-Präsentationspraktiken von Kindsein und Kindheit in der Migrationsgesellschaft und ihre Ungleichheitsrelevanz. Sprechen über Kinder in Tagesstätte und Grundschule«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.), Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 233–248.
- Plum, Maja/Schmidt, Lene K. S. (2020): »The Present Future: Child Assessment Tools as a Passage of Inscribing Ideas of the Future into the Present«, in: Maarit Alasutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.), Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood, Wiesbaden: Springer VS, S. 59–77.
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule, Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schulz, Marc/Cloos, Peter (2011): »Die ›Entdeckung‹ kindlicher Bildungsprozesse. Ethnographische Hinweise auf professionelle Praktiken der Beobachtung«, in: Klaus Fröhlich-Gildhoff/Hans Rudolf Leu/Iris Nentwig-Gesemann (Hg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnosizieren*, Freiburg/B.: FEL Verlag, S. 91–120.
- Schulz, Marc (2013): »Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 33(1), S. 26–41.
- Schulz, Marc/Cloos, Peter (2013): »Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen«, in: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 787–800.
- Schweda, Anna (2020): »The Logics and Practices of Documenting Diagnostic Findings in School Entry Proceedings«, in: Maarit Alasutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood*, Wiesbaden: Springer VS, S. 103–123.
- Seehaus, Rhea (2014): *Die Sorge um das Kind. Eine Studie zur Elternverantwortung und Geschlecht. (›Geschlechterforschung für die Praxis‹, Band 2)*, Opladen: Barbara Budrich.
- Tervooren, Anja (2008): »Auswickeln, Entwickeln und Vergleichen. Kinder unter Beobachtung«, in: Helga Kelle/Anja Tervooren (Hg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung*, Weinheim/München: Juventa, S. 41–58.
- Tervooren, Anja (2010): »Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausstreuung von Diagnostik«, in: Doris Bühler-Niederberger/Johanna Mierendorff/Andreas Lange (Hg.), *Kindheit als Risiko und Chance. Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*, Wiesbaden: Springer VS, S. 253–271.
- Tervooren, Anja (2022): »Die soziale Kategorie Behinderung als Desiderat einer intersektionalen Kindheitsforschung«, in: Claudia Machold/Raphael Bak (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 137–153.
- Tervooren, Anja (2024): »Diagnostik«, in: Markus Dederich/Jörg Zirfas (Hg.), *Optimierung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Wiesbaden: Springer, S. 191–197.
- Tracy, Rosemarie/Schulz, Petra/Voet Cornelli, Barbara (2018): »Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich«, in: Cora Titz/Sabrina Geyer/Anna Ropeter/Hanna Wagner/Susanne Weber/Marcus Hasselhorn (Hg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 101–116.
- Turmel, André (2008): *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*, New York/Cambridge: Cambridge University Press.
- Vobruba, Georg (2020): *Kritik zwischen Praxis und Theorie*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Voet Cornelli, Barbara/Geyer, Sabrina/Müller, Anja/Lemmer, Rabea/Schulz, Petra (2023): *Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi – Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule*, 2. Aufl., Weinheim: Beltz.

