

Sandra Koch/Melanie Schmidt

# Pädagogiken auf Probe

*Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen*

**Zusammenfassung:** Aus einer kulturwissenschaftlich-praxeologischen Perspektivierung nehmen wir im Beitrag Aus- und Fortbildungen als Professionalisierungsgeschehen in den Blick. Fragen von Professionalisierung werden dabei insbesondere hinsichtlich der Konstitution pädagogischer Wissensfelder und der Möglichkeit einer Zugänglichkeit und Zugehörigkeit zu diesen pädagogischen Wissensfeldern für die sich professionalisierenden Subjekte diskutiert. Zentrales Anliegen des Beitrags ist es, diese Frage unter dem konzeptionellen Begriff der ‚Probe‘ zu systematisieren. Mit ‚Probe‘ werden Aus- und Fortbildungen als Räume kenntlich, in denen Wissen inszeniert, ausprobiert, geprüft und auf die Probe gestellt wird. Im Anschluss an diese Systematisierung werden zwei ausgewählte empirische Szenen aus Forschungsprojekten im Kontext pädagogischer Aus- und Fortbildungen zum Zwecke der illustrativen Erprobung des Probebegriffs analysiert. Dabei wird methodologisch auf Ansätze der Diskurs- und Autorisierungsforschung zurückgegriffen.

**Schlagnworte:** Autorisierung, Wissen, Professionalisierung, Aus- und Fortbildungen, Subjekt

## 1. Einleitung

Den Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen bilden pädagogische Aus- und Fortbildungsveranstaltungen. Diese lassen sich als Settings kennzeichnen, in denen die Professionalisierung von (angehenden) Pädagog\*innen durch die Präsentation, Weitergabe, Aneignung und Einübung pädagogischen Wissens eine zentrale Zielstellung ist.

Professionalisierungsprozesse beschränken sich indes, so unsere These, nicht allein auf Aspekte der Vermittlung und Aneignung von fachspezifischem bzw. pädagogischem Wissen und Kompetenzen (zu diesem Professionsbegriff siehe z. B. den Expertiseansatz nach Baumert & Kunter, 2006) oder auf ein fallbasiertes, reflexives Urteilen angesichts grundlegender Widersprüchlichkeiten im pädagogischen Handeln (siehe den strukturtheoretischen Ansatz, z. B. Helsper, 2002) sowie auch nicht allein auf eine Habitualisierung praktischen Erfahrungswissens (z. B. Bohnsack, 2020). Mit Professionalisierung sind weitergehend auch Vollzüge des „Eintretens in ein Wissensfeld“ (Wrana, 2012, S. 208) für die Lernenden verbunden, beispielsweise in Form der Artikulation von Lesarten pädagogischen Wissens (vgl. Wrana, 2012) oder entlang von Teilnahme und Teilhabe an (Aus- und Fort-)Bildungsprozessen (vgl. Jergus & Thompson, 2017b).<sup>1</sup>

1 Unsere Perspektive ist stark inspiriert von einer kulturwissenschaftlichen Autorisierungsforschung, wie sie Christiane Thompson und Kerstin Jergus empirisch am Feld der Frühpäd-

Mit dem Eintritt in ein pädagogisches Wissensfeld ist aufgerufen, dass in Prozessen der Wissensvermittlung auch Fragen nach den *Bedingungen und Möglichkeiten der Zugehörigkeit* zum pädagogischen Wissensfeld und nach der Organisation des Wissensfeldes als solchem aufkommen, deren Beantwortung für die Autorisierung und Ausübung pädagogischer Berufe relevant ist (vgl. auch Pille, 2013). Demnach ist das in den Professionalisierungssettings zu vermittelnde Wissen eines, das nicht nur an soziokulturelle Praktiken der Weitergabe und Einübung gebunden ist, sondern diese Praktiken auch maßgeblich gestaltet: Wissen muss aktualisiert, neu bewertet, zur Geltung gebracht und mit Subjekten und Feldern verknüpft werden, so dass diese als *pädagogische* Subjekte und Felder wahrnehmbar und zustimmungsfähig werden.

Diese Überlegungen gewinnen wir ausgehend von Bourdieus Konzeption des Feldes, mit der eine topographische Figuration benannt ist, „die ihre Struktur durch Positionen (oder Stellen) bekomm[t], deren Eigenschaften wiederum von ihrer Position in diesen Räumen abhäng[t] und unabhängig von den (partiell durch sie bedingten) Merkmalen ihrer Inhaber untersucht werden“ kann (Bourdieu, 2018, S. 107). Wenngleich der Fokus in dieser Definition stärker auf dem Aspekt der Strukturiertheit eines Raums liegt, so ist anzumerken, dass Felder nicht vorgegeben sind, sondern im Rahmen soziokultureller Praktiken stets aufs Neue gestiftet, wiederholt und bestätigt werden müssen, so dass diese grundlegend instabil sind. Die Grenzen des Feldes sind für unseren Untersuchungskontext ebenfalls von Relevanz. Grenzen bilden im Feldverständnis von Bourdieu (2018) einen Riegel, durch den (Un-)Zugehörigkeiten (vgl. Rieger-Ladich, Casale & Thompson, 2020) von Positionen zum Feld bzw. Ein- und Ausschlüsse organisiert werden und die Stabilität des Feldes zu sichern gesucht wird. Dem folgend lassen sich die spezifischen Ausformungen des jeweils zu untersuchenden Feldes erforschen, indem die Grenzziehungsprozesse in den Blick genommen werden. Bourdieu folgend zeigen sich Grenzziehungen vornehmlich dort, wo auf eine Zugehörigkeit zum Feld gedrängt wird, insbesondere im Sinne von Verhandlungen „zwischen dem Neuling, der die Riegel des Zugangsrechts zu sprengen versucht und dem Herrschenden“ (Bourdieu, 2018, S. 107). Entlang der Annahme, dass die zu professionalisierenden Subjekte der Aus- und Fortbildung derart als „Neulinge“ pädagogischer Felder aufgefasst werden können, interessiert uns nachfolgend, wie diese Verhandlungsprozesse der Feldzugehörigkeit konzipiert und empirisch untersucht werden können. Wir verstehen pädagogische Felder mit Wrana (2012) als *Wissensfelder*, die von der Pluralität und Inkommensurabilität pädagogischer Wissensformen gekennzeichnet sind (vgl. z. B. Oelkers & Tenorth, 1991), und fokussieren vor diesem Hintergrund auf die praktisch-situativen Umgangsweisen mit Wissen in Aus- und Fortbildungssettings als Praktiken der Organisation von Feldpositionen und -grenzen: Was gilt als legitimes pädagogisches Wissen,

---

agogik bezogen auf Subjektivierung entwickelt haben (Jergus & Thompson, 2017a). Ein herzlicher Dank für eine gemeinsame Diskussion dieses Textes ergeht insbesondere an Christiane Thompson und Kerstin Jergus sowie an das an der Universität Frankfurt a. M. stattfindende Kolloquium bei Christiane Thompson.

dass im Rahmen von Aus- und Fortbildungen anzueignen ist? Wie wird dieses als ein legitimes begründet und gegenüber anderen Wissensformen behauptet? Welche Zugehörigkeiten werden dabei über den Bezug auf legitimes Wissen organisiert?

Vor dem Hintergrund der dargestellten Annahmen und Fragen möchten wir im vorliegenden Beitrag die Prozesse der pädagogischen Professionalisierung als ein fortwährend praktisch auszuführendes, wissensbezogenes *Probegeschehen* konzipieren: als ein Konglomerat von Praktiken der Erprobung, probenhaften Aufführungen, der Prüfung und des auf-die-Probe-Stellens pädagogischen Wissens.

Der Begriff der *Probe* soll unterschiedliche Umgangsweisen mit Wissen in Aus- und Fortbildungssettings systematisieren. Wir schlagen ihn in einem ersten Schritt als heuristischen Begriff vor (1.) und werden in einem zweiten Schritt anhand zweier empirischer Fälle aus ausgewählten pädagogischen Aus- und Fortbildungsformaten illustrieren, wie Umgangsweisen mit Wissen als ‚Proben‘ empirisch kenntlich werden können. Hierfür werden wir in einer Art Zwischenspiel zunächst auf methodologische Überlegungen zur Autorisierungsforschung eingehen, die unseres Erachtens eine Übersetzung der konzeptionellen Annahmen von Probe für empirische Untersuchungen leisten (2.). Anschließend stellen wir Fälle aus zwei Forschungsprojekten im Sinne von Exempeln vor: zum einen die Szene einer Unterrichtsnachbesprechung bzw. eines Reflexionsgesprächs, das im Rahmen des hochschuldidaktischen Lehrformats des Schulpraktikums mit Lehramtsstudierenden durchgeführt wurde (vgl. zum Format u. a. Bauer, 2019; Brack, 2019); zum anderen eine Szene aus einer frühpädagogischen Fortbildung mit Erzieher\*innen (3.). So unterschiedlich beide Settings sind, z. B. hinsichtlich feldspezifischer Logiken und den Formalisierungen des jeweiligen pädagogischen Wissensfeldes, so ist ihnen doch gemeinsam, dass darin in besonderer Weise pädagogisches Wissen – und damit auch Positionsnahmen zu diesem Wissen – verhandelt und sichtbar gemacht werden. Schließlich fassen wir unsere Überlegungen zusammen und diskutieren diese hinsichtlich der Frage, welche Möglichkeiten und Grenzen mit der Justierung von Aus- und Fortbildungsgeschehen als Probe-Settings einhergehen (4.).

## 1. Aus- und Fortbildungen als Proberäume

Dem Terminus der Probe haften verschiedene Konnotationen an. Diese möchten wir im Rahmen der folgenden Argumentation nutzen, um die Spezifität von Umgangsweisen mit Wissen in Aus- und Fortbildungen aus einer kulturwissenschaftlich geprägten Perspektive herauszuarbeiten.

Erstens kann Probe im Sinne der *Aufführung* (z. B. einer Chor- oder Theaterprobe) verstanden werden, was auf den inszenatorischen, praktischen und prozessualen Charakter des Probens hinweist (vgl. Matzke, 2011). Eine Probe ist zweitens dem Ernstfall des öffentlichen Auftritts vorgelagert und bietet demnach einen von den Handlungszwängen der (pädagogischen) Praxis weitgehend entlasteten Schonraum, in dem etwas *Neues*, noch nicht vollständig Vorzeigbares, zunächst getestet, d. h. *erprobt* werden

kann, um sich für einen späteren Zeitpunkt zu bewähren<sup>2</sup>; insbesondere die Generalprobe markiert den Übergang zum Ernstfall. In einem dritten Sinne kann eine ausschnittshafte (*Kost-)Probe* von etwas genommen werden, wobei die Probe als Repräsentation einer abwesenden Gesamtheit erscheint, welche im Probenehmen als anwesend behauptet wird. Viertens lässt sich etwas Erprobtes oder Bewährtes auch auf die *Probe stellen*, sodass es hinsichtlich seiner Gültigkeit herausgefordert und neuerlich auf seinen Gehalt hin geprüft wird.

Übersetzt auf den Gegenstand pädagogischer Aus- und Fortbildungssettings lassen sich diese Verständnisse von Probe weiterverfolgen. In der ersten Hinsicht – dem *inszenatorischen Charakter von Probe* – lässt sich argumentieren, dass Aus- und Fortbildungssettings insofern Proberäume darstellen, als in ihnen feldspezifisches Wissen und die damit im Zusammenhang stehende Teilnahme am Feld inszenatorisch aufgeführt werden. Hierfür lässt sich ein Verständnis von Inszenierung in Anschlag bringen, dass diese als primäre Wirklichkeitsebene behauptet (vgl. zum inszenatorischen bzw. Aufführungscharakter von Erziehungs- und Bildungshandeln z. B. Wulf & Zirfas, 2007). Dieser Perspektive folgend liegen Wissen und Subjekte des Wissens nicht als gegebene und mit sich identische Entitäten vor, sondern werden im Akt des aufführenden Inszenierens als solche immer erst konstituiert: „Wir sind [...], um das zugleich eigene und fremde Selbst artikulieren bzw. inszenieren zu können, auf Medien, auf Übersetzungen, auf Gestaltungsmittel und -möglichkeiten angewiesen“ (Mayer & Thompson, 2013, S. 25). Die Gegenständlichkeit von Wissen etc. ist demnach von einer gegenüber der Inszenierung uneinholbaren Nachträglichkeit gekennzeichnet. Erst im Zuge dieser inszenierenden Konstitution werden Subjekte, Felder und Wissen zur Geltung gebracht, wobei keine Inszenierung ihre Gegenstände abschließend bestimmt; die Identität der Inszenierungsgegenstände ist somit nicht nur als nachträgliche, sondern auch als vorübergehende zu kennzeichnen. Dies knüpft an die eingangs formulierte Aussage zu den Grenzen pluraler pädagogischer Wissensfelder an und pointiert, dass die Aushandlung von Grenzen fortwährend und im Format von Praktiken erfolgt.

Zusammenhängend damit lässt sich der zweite Aspekt, die *Erprobung und Einübung von Neuem*, auf Aus- und Fortbildungssettings beziehen. Aus- und Fortbildungen lassen sich als vom grundlegenden Anspruch geprägt verstehen, den Teilnehmenden pädagogisches Wissen als Neues (und Anderes) und für eine angemessene Berufsausübung nötiges Wissen zu vermitteln und zu behaupten – ein Wissen, über welches die Teilnehmenden zuvor noch nicht verfügten. Im Horizont dieses Anspruchs stellen Aus- und Fortbildungen zugleich Räume dar, in denen dieses Neue durch die Teilnehmenden probeweise angeeignet werden kann (vgl. ähnlich zum Referendariat als „Trainingsprozess“ bei Pille, 2013). Jenes Ausprobieren bzw. Erproben ereignet sich zwischen dem

2 Der Aspekt der Handlungsentlastung spielt u. a. auch eine Rolle in Professionalisierungsprozessen, die mit reflexiver Distanznahme zum Praxisfeld verbunden sind und die Vermittlung theoretischer und praktischer Momente suchen, etwa in der Fallarbeit im pädagogischen Hochschulstudium. Zur Professionalisierung durch Fallarbeit am Beispiel der Lehramtsausbildung siehe etwa die Beiträge in Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen und Meier (2016).

Alten und dem Neuen; und stellt gleichsam eine Zone des Übergangs her, in dem verschiedene Wissensgehalte gleichzeitig präsent sind. In dieser Hinsicht stellen Aus- und Fortbildungen auch Schon- oder Schutzräume dar, da sie den Einsatz des anzueignenden Wissens in die alltägliche Berufspraxis aufschieben.<sup>3</sup> Die Aneignungen des Neuen verbleiben somit im Modus des Vorläufigen. Oder anders formuliert: Die Aneignungen stehen nur eingeschränkt auf einer Bewährungsprobe, da sie (zunächst) ohne Konsequenzen für die pädagogische Handlungspraxis bleiben. Sie stehen aber immer bereits in einem Verweisungszusammenhang zum Ernstfall des beruflichen Handelns und werden auf der Folie dieses Ernstfalls wahrgenommen und verhandelt.

Gerade in dieser Hinsicht, in der der Ernstfall ins Spiel kommt, stehen weiterhin die Teilnehmenden und deren Wissensaneignungen selbst auch auf der Probe: Sie sind fortwährend in die Position versetzt, ausloten zu müssen, welche Aneignungen – hinsichtlich des Ernstfalls, aber auch hinsichtlich der Situativität und den im Aus- und Fortbildungsgeschehen praktizierten Normen – als richtig und angemessen gelten können.<sup>4</sup> Es könnte formuliert werden, sie führen dabei ihre Aneignungen von und Verhältnissenahmen zu pädagogischem Wissen, als *Leistungen* auf (vgl. z. B. Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013). In diesem Sinne sind die Aus- und Fortbildungen auch als Prüfungsformate zu kennzeichnen, in welchem sich die Prüflinge hinsichtlich der Möglichkeit einer Zugehörigkeit zum pädagogischen Wissensfeld bewähren (müssen). Dieser, die Schonräumlichkeit von Aus- und Fortbildungen überkreuzende Aspekt, kann dem dritten Verständnis von Probe – der Probe *als Kostprobe* – entnommen werden. Damit ist auch markiert, dass die Teilnehmenden testweise an neuem Wissen partizipieren und jede Aus- und Fortbildung stets nur einen Ausschnitt und eine spezifische Zurichtung des Neuen – im Sinne eines ‚Appetizers‘ – darstellt bzw. darstellen kann. Die Aneignungen der Teilnehmenden können ihrerseits als Kostproben aufgefasst werden: Zwar stellen sie je singuläre Akte dar, gewinnen ihre Bedeutung als Leistungen aber nur über die Referenz auf eine Gesamtheit, die den einzelnen Akten als zugrundeliegend figuriert

3 Die Teilnehmenden nehmen hinsichtlich der Sortierung von Altem und Neuen eine Grenzposition ein, von der her sie in eine vollständige Partizipation am Feld des beruflichen pädagogischen Handelns involviert werden sollen. Weder sind sie, im Falle der Lehramtspraktika, bereits als richtige oder vollständige Pädagog\*innen anerkannt, da sie sich in diesem Falle nicht mehr ausbilden lassen und auf die Probe stellen lassen müssten. Zugleich sind sie nicht nicht ‚pädagogisch‘ qualifiziert – andernfalls wäre ihr Einsatz, in der Kita, im Praktikum, vor konkreten pädagogischen Adressat\*innen, riskant. Demnach müssen Studierende über ein gewisses Maß an Studierenerfahrung verfügen, um zum Praktikum zugelassen zu werden (siehe bspw. die Studienordnungen der Universitäten). Für Fortbildungen gilt das Umgekehrte: In diesen werden die pädagogischen Handlungen und Haltungen der Fortzubildenden so justiert, dass jenes, was bisher praktiziert wurde, nicht mehr gilt, anderes noch nicht umgesetzt wurde, weil es erst noch im Verlauf der Fortbildung anzueignen ist. Die Praktiken und Bedingungen des Involviertwerdens in das berufliche Feld, sind bereits Teil der entsprechenden beruflichen pädagogischen Praxis, denn diese definiert sich, wie jede Praxis, an und über ihre Grenzen (vgl. Schröder, 2017).

4 Eine vergleichbare Logik des auf der Probe-Stehens findet sich für den akademischen „Nachwuchs“ im wissenschaftlichen Feld (vgl. Jergus, 2019).

wird; etwa eine personale Kompetenz oder eine pädagogische Eignung (vgl. z. B. Breidenstein & Thompson, 2014).

Nicht zuletzt lässt sich auch die vierte Hinsicht von Probe – *etwas auf Probe stellen* – auf Settings der Aus- und Fortbildungen beziehen, wird in diesen doch permanent Wissen hinsichtlich dessen Gültigkeit verhandelt. Hier kommt nochmals der Feldbegriff zum Tragen: Da Aus- und Fortbildungen sich als Settings darstellen, an denen qua Wissen die Zugänge zum Feld reguliert werden, müssen die Grenzen des gültigen Wissens in aller Deutlichkeit markiert und verhandelt werden (vgl. Schröder, 2017). Dieser Gedanke der Verhandlung von Grenzen bezieht sich auf die Annahme, dass die Nachvollzüge und Aneignungen das anzueignende Wissen selbst – jenes neue und andere Wissen – nicht unberührt lassen, sondern dass sich Wissen in diesen Aneignungen transformiert (vgl. z. B. Butler, 2006; Thompson, 2017). Das heißt aus einer kulturtheoretisch inspirierten Perspektive lassen sich verschiedene, mitunter widersprüchliche oder inkommensurable Formate und Geordnetheiten von Wissen so verstehen, dass mit der Verhandlung von Wissen permanent Geltung und Richtigkeit beansprucht wird (vgl. Bhabha, 2000; Engel, 2019). Im Aufeinandertreffen verschiedener Geordnetheiten kommt es dabei zu Geltungskämpfen um Ordnungsvorstellungen:

die alleine durch Konzepte der Repräsentation oder der Verständigung (im Sinne eines Verstehens fremder Ordnungen) nicht ausreichend erfasst werden: Pädagogisch gesehen stehen hier also nicht mehr Fragen der Vermittlung, Aneignung und der Repräsentation von Wissen (bspw. für die nachwachsende Generation [...]) im Vordergrund, sondern vielmehr die Frage, wie Wissen und eine damit verbundene Ordnungsversion behauptet wird, besteht oder sich zu Gunsten anderer Ordnungsversuche auflöst. (Engel & Köngeter, 2019, S. 9)

Folgt man dieser Argumentation, die sich in systematischer Weise auf pädagogische Wissensvermittlung bezieht und somit auch auf Aus- und Fortbildungssettings übertragen werden kann, so ist davon auszugehen, dass Teilnehmende bereits über pädagogisches Wissen verfügen, wenn sie Aus- und Fortbildungen besuchen und somit Rückfragen an das *neue* Wissen und dessen Gültigkeitsanspruch stellen. Dies führt wiederum zu der Konsequenz, dass auch Aus- und Fortbilder\*innen auf der Probe stehen und ihr Wissen gegenüber den Teilnehmenden wiederholend als gültiges ausweisen müssen. Ausgehend von dieser Heuristik der Probe ließen sich Aus- und Fortbildungsformate folglich als Proberäume systematisieren. Nachfolgend soll es nun darum gehen, dieses Verständnis empirisch, im Sinne einer Illustration zu ‚erproben‘, d. h. nachzuvollziehen, welche Aspekte von Probe sich in ausgewählten Szenen von Aus- und Fortbildungen (wieder-)finden lassen.

## 2. Aus- und Fortbildungen als Analysegegenstände

Infolge unseres Anliegen, die vorhergehend dargelegte Heuristik von Probepraktiken für eine empirische Untersuchung von *Pädagogiken auf Probe* in Aus- und Fortbildungssettings zu übersetzen, rufen wir nachfolgend einige method(olog)ische Markierungen auf, die eine Analyse von diskursiven Praktiken im Sinne von soziokulturellen Autorisierungsprozessen ermöglichen.

Hierfür erscheint uns erstens der Anschluss an eine praxeologisch justierte Diskursanalytik (Foucault, 1981, 1991) lohnend, bei der von einer grundsätzlichen Heterogenität, Situativität und Dynamik von Wissen ausgegangen wird. Diskursive Praktiken werden zum einen als „wissensbasierte Tätigkeiten“ (Fritsche, Idel & Rabenstein, 2011) aufgefasst. Zum anderen konstituieren sie aber auch Wissen und dessen Geltung performativ-inszenatorisch, indem sie unterschiedliche Wissenselemente, d. h. Objekte und Subjekte sowie Bedeutungen miteinander in eine je spezifische Beziehung setzen.

Die Geltung des diskursiv Gesagten – als legitime Aussage über ein betreffendes Wissensfeld und dessen Grenzen – wird im Sprechen dabei jeweils im doppelten Wort Sinn behauptet (vgl. Wrana, 2012; Schmidt, 2020). Sie wird postuliert, da sie jenseits ihrer praktischen Verwendung auf keine andere Geltungsgrundlage referieren kann, andernfalls wäre sie kein Moment einer diskursiven Praxis. Die Geltung ist damit in gewisser Weise immer probenhaft und vorläufig, da es keinen Ernstfall im Sinne einer jenseits von Praktiken liegenden pädagogischen Wirklichkeit gibt. Zugleich wird sich durch eine Aussage erprobend behauptet, indem die Aussage die Geltung anderer Möglichkeiten der Artikulation von Wissen ausschließt, wodurch die Grenzen von Wissen kenntlich werden. Demnach treffen in den Aus- und Fortbildungssettings verschiedene Relationierungen pädagogischen Wissens und deren Geltungsbehauptungen aufeinander und stellen einander auf die Probe. Nicht alle dieser Behauptungen sind jedoch gleichwertig und können in gleichem Maße Gehör finden: Die Frage etwa danach, welche pädagogische Handlung dem im Praktikum vollzogenen Unterricht angemessen erscheint und wer als pädagogisches Subjekt dem pädagogischen Feld als zugehörig gilt, ist letztlich eine Frage nach den Machtverhältnissen, die sich durch die untersuchten pädagogischen Felder ziehen.

Damit im Zusammenhang, d. h. mit der Verhandlung von Geltungen und den Zugehörigkeitsbedingungen zu pädagogischen Feldern, knüpfen wir zweitens an kulturwissenschaftliche Forschungen zu Autorität und Autorisierung an.<sup>5</sup> Diese Forschungen weisen vermehrt darauf hin, dass Autorität keine Eigenschaft von Personen ist, sondern deren Geltung der Inszenierung bedarf: im Sinne der „Anforderung, sich und sein Handeln als pädagogisch begründungsfähig zu inszenieren“ (Jergus & Thompson, 2017a, S. 6). In diesen Inszenierungen wird die Erprobung von Wissen und Subjekten des Wissens „zwischen Inanspruchnahme und Zuerkennung“ (Jergus & Thompson, 2017a, S. 7,

5 Zu pädagogischer Autorisierung/Autorität vgl. etwa Reichenbach (2011), Schäfer und Thompson (2009), Wimmer (2009), zu einer Empirie von Autorisierung Jergus und Thompson (2017b) und Jergus, Schumann und Thompson (2012).

Hervorh. i. Orig.), wie Jergus und Thompson formulieren, offenkundig. Vor diesem Hintergrund schlagen die Autorinnen eine „Begriffsverschiebung von Autorität zu Autorisierung“ vor (vgl. u. a. auch Wimmer, 2009), um die „relationale und performative Qualität“ (Jergus & Thompson, 2017a, S. 7) ersterer anzuzeigen und halten dabei fest: „*Pädagogische Autorisierungen bezeichnen Prozesse bzw. Praktiken der Inszenierung pädagogischer Handlungsfähigkeit, die Räume der Objektivierung und Subjektivierung eröffnen.*“ (Jergus & Thompson, 2017a, S. 8, Hervorh. i. Orig.) Wenn wir dieser kulturwissenschaftlichen Perspektive folgen, legen wir allerdings den Schwerpunkt nicht in erster Linie auf Prozesse der Subjektivierung und deren Effekte, sondern stärker auf Autorisierungsprozesse von feldrelevantem Wissen, d. h. darauf, wie durch die Inanspruchnahme von Wissen Feldgrenzen und -zugehörigkeiten organisiert und verhandelt werden.

Um nun den Pädagogiken auf Probe in Aus- und Fortbildungen anhand der Methodik von diskursiven Autorisierungspraktiken nachzugehen, sollen nachfolgend zwei Szenen exemplarisch in den Blick genommen werden. Einige der vorhergehend genannten Aspekte von Probe werden dabei nicht allein in der Empirie aufzusuchen sein, sie fungieren vielmehr als Beobachtungsstandpunkt. So ist etwa das Inszenatorische des Probens eines, dass sich empirisch als solches erst hinreichend wahrnehmen lässt, wenn von der grundlegenden Annahme ausgegangen wird, dass pädagogische Wirklichkeit im Medium von Inszenierungspraktiken an Kontur gewinnt.

In Form einer Heuristik werden wir ausgewählte Materialstellen von protokollierten Aus- und Fortbildungssettings hinsichtlich der Aspekte von Probe befragen. Unsere Aufmerksamkeit richtet sich darauf, wie Aus- und Fortbildungen zu Orten der Verhandlung von Wissen an den Grenzen pädagogischer Wissensfelder werden.

### 3. Empirische Erprobungen

#### 3.1 *Pädagogiken auf Probe: Reflexion eines studentischen Unterrichtspraktikums*

Die nachfolgend gewählte Szene entstammt einem Forschungsprojekt, in welchem studentische Professionalisierungsprozesse im Rahmen des Lehramtsstudiums im Zwischenraum von wissenschaftlicher und schulpraktischer Wissensvermittlung untersucht werden. Das Datenmaterial besteht aus transkribierten Tonbandaufzeichnungen von Unterrichtsnachbesprechungen bzw. Reflexionsgesprächen, die im Rahmen eines von Studierenden zu absolvierenden, semesterbegleitenden Schulpraktikums zwischen Studierenden, Hochschuldozierenden und Lehrpersonen durchgeführt wurden. Die Gespräche beziehen sich thematisch auf Unterrichtseinheiten, die vor Gesprächsbeginn von Seiten der Studierenden (hier v. a. der\*die Studierende S1) eigenständig geplant, gestaltet und durch die Dozierenden und Lehrpersonen begleitet und beobachtet wurden.

Bei der hier ausgewählten Szene handelt es sich um eine Deutschstunde in einer ersten Klasse, in der als Stundenziel u. a. das Einüben orthographischer Regeln formu-

liert wurde. Die Schüler\*innen befanden sich zum Untersuchungszeitpunkt im zweiten Schulhalbjahr und haben bereits Grundkenntnisse der deutschen Schriftsprache erworben. Der\*Die Student\*in S1 führte mit den Schüler\*innen ein ‚Laufdiktat‘ durch, bei welchem einzelne Wörter auf kleinen Papierzetteln notiert und im Klassenraum verteilt wurden. Die Schüler\*innen hatten anschließend die Aufgabe, die Wörter zu entziffern, deren Schriftbild zu memorieren und dieses anschließend in den auf ihren Sitzplätzen befindlichen Heften zu notieren.

Die protokollierte Gesprächssequenz beginnt mit dem Feedback eines\*einer Studierenden (S3) aus der studentischen Kleingruppe, die gemeinsam das Praktikum absolvierten und von der einige Teilnehmende in dieser Unterrichtseinheit vornehmlich als Beobachter\*innen am Unterricht teilgenommen hatten. Im Verlauf beteiligte sich sowohl die dozierende Person der Universität (U), welche die Studierenden im Praktikum betreute, als auch der\*die Lehrkraft-Mentor\*in (L) am Gespräch, beide nahmen ebenfalls beobachtend am Unterricht teil:

S3: Was mir auch aufgefallen ist, ist, ähm, dass die Kinder Schwierigkeiten hatten mit der Schrift, also wieder mit dem ‚a‘, weil du eben keinen Comic Sans oder irgendwas verwendet hattest

S1: Ja, aber das wurde mir in der alten Grundschule gesagt, dass die Comic Sans nicht gut finden, weil die so, hmmm, verschnörkelt sei, zumindest im großen Text.

S?: Das hat aber-

S3: Oder Grundschrift kann man sich ja auch runterladen. Also, auf jeden Fall hatten da auch einige Kinder dann dadurch Probleme. Zum Beispiel Lenn hat das ‚a‘, obwohl er nachgefragt hatte, das ‚a‘ dann einfach immer groß geschrieben konsequent, weil er eben damit Probleme hatte, das irgendwie-

U: Wo tauchte jetzt das Schnörkel auf?

S1: Nicht das Schnör-das ähm,

S3: Das ‚a‘.

U: Hm, meine ich. Wo?

S3: Ääähh

S1: Beim Laufdiktat.

S3: Eben.

U: Ach, falsche Schriftart verwendet. Hmhm.

S3: Genau.

U: Stimmt natürlich.

L: Also, es gibt viele Schulschriften auch im-im Internet. Die man sich runterladen kann. Also, ich nehm‘ immer Comic (-)

S2: Ja.

[...]

S1: Auf was einigen wir uns endlich mal [lachend] für eine Schriftart?

S?: Na, Comic Sans.

S?: Comic Sans. Das haben wir doch schon-

Für die Frage der Erprobung und Autorisierung von Wissen erscheint es uns relevant, in einer ersten Hinsicht danach zu fragen, was in dieser Szene zum Fall der Besprechung gemacht wird. In der gewählten Szene ist das ein solcher Moment, in dem die unterrichtliche *Reibungslosigkeit der Vermittlung* eines Lerngegenstandes – hier die Schriftsprache – auf Probe gestellt wird. Zunächst handelt es sich um einen Austausch unter Studierenden, bei dem der\*die Studierende S1 bezichtigt und dadurch individuell in die Verantwortung genommen wird, einen Fehler in der Inszenierung des von ihm\*ihr verantworteten Unterrichtsgegenstandes begangen zu haben. Im Nachfolgenden wird wiederholt erprobt, ob (bzw. dass) es sich beim gezeigten Verhalten tatsächlich um einen Fehler handelt und welches Gewicht dieser für die Einschätzung des Unterrichtsgeschehens hat. Während S3 die von S1 in der Gestaltung eines Laufdiktats eingesetzte Schriftart als falsche Wahl deklariert und dies als Thema setzt, inszeniert er\*sie sich als Wissende\*r, der\*die einen pädagogisch-didaktischen Prozess treffend beurteilen kann, d. h. nicht nur zu wissen, dass und inwiefern eine Schriftart – insbesondere: *Comic Sans* und deren druckschriftlicher Realisierung des Buchstaben ‚a‘ – das Lerngeschehen beeinflusst und sich (nicht) für den Einsatz im Unterricht eignet. Darüber hinaus ist er\*sie auch aufmerksam für die Probleme der Schüler\*innen im Umgang mit der Schrift, wofür der später namentlich benannte Schüler Lenn als Probe aufs Exempel dient. S3 zeigt sich somit als jemand, der\*die weiß, worauf es im (Beurteilen des) Unterricht(s) ankommt und positioniert damit nicht nur sich als qualifizierte\*n Pädagog\*in, sondern legitimiert auch das infrage stehende Wissen um die falsche Schriftart als unstrittig und gerade *nicht* infrage Stehendes.<sup>6</sup> Verknüpft werden in diesem Sprechakt Wissen, Subjektpositionen sowie pädagogische Verantwortlichkeiten auf eine Weise, die die Unterrichtsbesprechung des Praktikums als eine *Eignungsprüfung für die Studierenden* inszeniert. Der Aspekt des schutzräumlichen Erprobens von (neuem) Wissen spielt, so scheint es hier, zunächst weniger eine Rolle.

Die Frage nach der Wahl der Schriftart wird folglich mit der Frage der pädagogischen Eignung von Studierenden äquivalent gesetzt und als Zugehörigkeitskriterium zum pädagogischen Feld genutzt. Dabei sind nicht nur die (möglichen) Probleme mit der Wahl der Schriftart für die Schüler\*innen ein Argument, sondern weitergehend zeigen sich in dieser Inszenierung von Unterricht auch Annahmen hinsichtlich der Art und Weise, wie Schüler\*innen als sich reaktiv verhaltende Objekte der Unterrichtsgestaltung positioniert werden. Entlang der binären Differenzierung, *ob* das Kind Probleme mit der durch die Lehrkraft gewählten Schriftart hat oder nicht, wird Ersteres zum Bestandteil des Erprobungsgeschehens. Das Kind hat über seine Problematizität bezüglich des Lerngegenstandes hinaus keinen Eigenwert als Reflexionsanlass, wie sich am Beispiel von Lenn nachvollziehen lässt: Es bleibt z. B. offen, ob Lenns Falschschreibung

6 Dass die Schriftart als ein gewichtiger Unterrichtsgegenstand markiert wird, kann auch im Horizont deutschdidaktischer Auseinandersetzungen um das Schreibenlernen verstanden werden: Ob die eigene Handschrift des Kindes sich aus einer Druck- oder verbundenen Schreibschrift heraus zu entwickeln habe, ist beispielsweise umstritten (vgl. Brügelmann, 2015). In dieser Hinsicht zeigt sich die Studierende S3 als didaktisch informiert.

des Buchstaben ‚a‘ einer Protesthandlung gleichkommt oder auf tatsächliche Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb hinweist. Die Gründe sind auch nachrangig gegenüber dem Faktum, *dass* er falsch geschrieben hat.

Das Gegenargument von S1, dass die von S3 vorgeschlagene Schriftart *Comic Sans* von einer anderen Schule als ungünstig beurteilt wurde, kann hierbei als Einbringen einer pädagogischen Autorität verstanden werden. Doch irritiert dies insgesamt nicht den von S3 artikulierten grundlegenden Anspruch, die studentische pädagogische Eignung an die Wahl der Schriftart zu binden – nur *ob* die betreffende Schriftart für das Unterrichtsgeschehen unpassend sei, steht noch infrage.

Dass die Wahl der Schriftart nunmehr zu einem wichtigen Verhandlungsgegenstand schulpädagogischen Wissens an sich wird – und sich damit nicht mehr an konkreten Problemen von Schüler\*innen ausrichtet – zeigt sich auch darin, dass und wie sich die anderen Akteure am Reflexionsgespräch beteiligen: Erst bestätigt der\*die bis dato vom Gespräch etwas abwesend wirkende Uni-Dozierende („Wo war das Schnörkel nochmal?“) die Schriftart als unmittelbar erkenntliches Indiz für eine Fehlleistung von S1: „Ah, falsche Schriftart gewählt? Stimmt natürlich“. Kurz danach meldet sich auch der\*die Mentor\*in der Schule zu Wort und bestätigt *Comic Sans* als eine geeignete(re) Schriftart im Grundschulkontext. Dies wird autorisiert durch die praktische Erfahrung der Lehrkraft-Mentor\*in („ich nehm’ immer Comic“), womit eine zur von S1 zitierten Grundschule analoge Autorisierungsinstanz aufgerufen wird. Worin genau das Falsche der Schriftart besteht, muss angesichts der Eindeutigkeit der Verfehlung nicht mehr eigens thematisiert werden. Damit wird das Wissen um die richtige Schriftart in seiner Charakteristik des auf der Probe Stehens verschleiert und die Frage, ob es in der Situation noch um Andere(s) gehen könnte, bleibt unthematisiert bzw. unthematisierbar.

Inwiefern weiterhin der\*die Lehrkraft-Mentor\*in als praktisch erfahren und sein\*ihr (ebenfalls auf der Probe stehendes) Wissen als entsprechend legitimiert gelten kann, verdeutlicht sich u. a. durch den an S1 adressierten praktischen Tipp, dass viele geeignete Grundschulschriftarten „im Internet“ heruntergeladen werden könnten. Obwohl an keiner Stelle deutlich wurde, dass der\*die auf der Eignungs-Probe stehende Student\*in S1 nicht über die Fertigkeiten verfügt, sich der Möglichkeiten des Internets zu bedienen, wird in diesem Praxistipp durch die Lehrkraft die Schriftartwahl von S1 so gerahmt, dass sie über das richtige Wissen *noch nicht* verfüge. Demnach wird das Reflexionsgespräch hier als Lerngelegenheit für S1 inszeniert, aus der er\*sie ein neues Wissen für seine\*ihre spätere Praxis ‚mitnehmen‘ könne. Das gezeigte pädagogische Handeln von S1 wird folglich als *ein noch nicht vollwertiges pädagogisches Probehandeln* markiert. Dieses wird in den Horizont eines zu einem späteren Zeitpunkt eintreffenden Ernstfalls (nach erfolgtem Download der Schriftart) gestellt, so dass die pädagogische Eignung des\*der Studierenden S1 hier nicht vollständig aberkannt wird.

Die etwas später im Gespräch getätigte Äußerung von S1 führt hierzu eine Öffnung ein, indem sie auf einen spezifischen Abschluss der Thematisierung drängt: „Auf was einigen wir uns [...]“? Wenngleich die vorhergehende Auseinandersetzung um die Schrift auf *Comic Sans* fokussierte (und auf S1 im Kontext individueller Wahl bezogen wurde), wird sie nun von S1 als noch ausstehender Einigungsprozess gerahmt. Auf die-

se Weise wird die Schriftartwahl von ihrer Bindung an eine studentische pädagogische Eignung gelöst und als ein gemeinschaftliches Aushandlungsprodukt, eine Regel, an die sich künftig alle Beteiligten halten können, figuriert. Jenes Reclaiming eines offenen Aushandlungsraums wird mit der Antwort quittiert: „Na, Comic Sans“.

Dass die Verhandlung des Wissens in dieser Gesprächsszene sich auf die dargestellte Weise vollzieht, mag mit der Bedingung zusammenhängen, dass es sich bei der Schriftart um einen Fehler zu handeln scheint, der vergleichsweise leicht behoben werden kann: Künftig könne ja die richtige Schriftart in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Dies markiert eine *Technisierung* des Lernvorgangs, insofern herausfordernde Momente – beispielsweise die pädagogische Unverfügbarkeit des Lernertrags – abgeblendet werden. Demnach stellt sich das Reflexionsgespräch hier im Lichte des Versprechens auf eine künftige Perfektionierung der pädagogischen Praxis dar, die es in diesem Verständnis durchaus geben kann. Vor diesem Hintergrund materialisiert sich in der Szene auch eine Wirksamkeit detaillierter pädagogischer Unterrichtsplanung.<sup>7</sup> Die Wahl der Schriftart oder gar eine Reflexion der Herausforderungen schriftsprachlicher Darstellungen des Deutschen im Generellen wird nicht als Thema didaktischer oder fachwissenschaftlicher Erwägungen rekontextualisiert. Die Szene verweist insgesamt eher darauf, dass selbst weniger komplexe und technisch relativ einfach zu lösende Probleme hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung einen Anlass für Probe und Eignungsprüfung darstellen können. Zugehörigkeit zum schulpädagogischen Wissensfeld wird als Eignungsprüfung für die ‚Neulinge‘ ausagiert, wobei das Wissensfeld selbst – mittels Techniken – als ein souverän gestaltbares erscheint.

### 3.2 Pädagogiken auf Probe: Frühpädagogische Fortbildung

Inwiefern sich ähnliche oder andere Facetten von Probe auch in frühpädagogischen Fortbildungssettings finden lassen, betrachten wir nachfolgend anhand einer zweiten Szene. Das ethnographische Material, auf das wir dabei zurückgreifen, wurde im Rahmen eines bereits abgeschlossenen DFG-Forschungsprojekts zu Professionalisierungsprozessen in der Frühpädagogik erhoben.<sup>8</sup> Im Zentrum des Forschungsprojekts stand

7 Dieser Fokus auf das Technische im Reflexionsgespräch spielt vermutlich zusammen mit der Funktion des Schulpraktikums bzw. der Unterrichtsnachbesprechungen, die im Rahmen des Praktikums durchgeführt werden, eine erhebliche Rolle, legitimieren diese doch ein Format der Vermittlung pädagogisch-didaktischen Wissens von eigener Qualität. Davon zeugt, dass die unterrichtlichen Inszenierungen der Studierenden in kurzem zeitlichen Abstand zum Thema eines gemeinsamen Sprechens werden, so dass der Eindruck eines Unmittelbarkeitsverhältnisses aus Handeln und sprachlicher Reflexion erzeugt wird. Zudem zeigen sich im Unterricht des Praktikums konkrete Ereignisse als Probleme, die es etwa im Sinne von Veränderungshinweisen zu bearbeiten gilt.

8 Das Forschungsprojekt *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Adressierungspraktiken in Fortbildungsveranstaltungen der Frühpädagogik* wurde von 2012–2015 an der Universität Halle/Saale gemeinsam von Christiane Thompson, Kerstin Jergus, Sandra Koch, Pauline Starke und Sabrina Schröder durchgeführt.

die Frage, wie pädagogische Fachkräfte vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Frühpädagogik ihre pädagogische Professionalität ausweisen. Hierfür wurden ethnographisch-diskursanalytische Untersuchungen zu Fortbildungsveranstaltungen in der Frühpädagogik durchgeführt (vgl. Jergus & Thompson, 2017b). Das in diesem Beitrag exemplarisch verwendete empirische Material zu frühpädagogischen Fortbildungsveranstaltungen entstammt diesem Projekt. Dabei handelt es sich um einen Ausschnitt einer In-House-Fortbildung mit Erzieher\*innen aus einer Kindertageeinrichtung. Thematisch geht es an diesem Fortbildungstag um die Themen Beobachtung und Beobachtungsverfahren, die als (neue) Praxis und grundlegende pädagogische Tätigkeit reflektiert werden sollen. In dem exemplarisch ausgewählten ethnographisch protokollierten Ausschnitt zu Fortbildungen in der Frühpädagogik wendet sich der\*die Fortbilder\*in (FB) an die Teilnehmenden (T).<sup>9</sup>

FB: Und jetzt kommt das andere Stichwort, wo ich eben sagte, dass Sie das nicht vergessen: Überraschung.

T2: Überraschung war das, hm.

FB: Ich sag manchmal, die wichtigste Eigenschaft eines Theaterpädagogen ist die Bereitschaft sich überraschen zu lassen und [da] komm ich wieder mal mit Brecht, bei-wenn man brechtisch mit Theaterstücken arbeitet, gehts immer um das nicht-sondern-anders. Romeo und Julia [sind] klar eine strahlende Heldin, ein strahlender Held und Brecht sucht die dunklen Seiten: Wo ist der Romeo, der strahlende Held, eigentlich ein Arschloch? Und wo ist die Julia ne ganz blöde dumme Pute, so ne richtig Fiese? Und dann ist die Figur plötzlich schillernd. Und hier können wir's umdrehen. Wenn wir den Matthias so kennen, dass der ein kleiner Ordnungsfanatiker ist, ich würde mich wahnsinnig gerne überraschen lassen von irgendwas, was dem entgegen spielt. Ich kann zum Beispiel fragen: Wie malt der? Malt der auch ganz exakt? Wie reagiert der, wenn wir abstrakte Bilder malen, wo es nur auf, auf Farbkompositionen ankommt und es muss nichts bedeuten? Wird der dann ganz nervös oder entdeckt der plötzlich was an sich, was der noch nicht ganz kennt? Also auch hier wieder [lächelt]: wo ist das ganz andere an diesem Kind, das, womit wir nicht rechnen?

T2: Das ist eine Sache, die er nicht gerne macht.

T3: Die ist noch nicht da.

T2: Die ist noch nicht da, diese Seite, diese- dieses sich fallen lassen, dieses kreativ sein, ich habe sie noch nicht gesehen

T1: Nee, ich auch noch nicht.

T3: Dann eher hier denken so Spiele und sowas(.) so mit'm Kopf(.)

T2: ⊥ ja ja Regelspiele(.) Regelspiele

[...]

FB: Hm/und er stellt Ordnung her und so ja(.) also das macht er dann gerne.

9 Das Material entstammt aus dem oben genannten DfG-Forschungsprojekt: *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (Jergus & Thompson, 2017b).

T2: Das macht er gerne.

T3: Ich habe noch nicht anders- aber das wäre jetzt wirklich mal eine Beobachtungsaufgabe

T2: Ja

[...]

T2: Na, das würde mich ja mal interessieren, wo der mal total-

T1,2,3: Machen wir am Montag mal

Fragt man auch hier zunächst danach, was in dieser Szene *zum Fall* wird, d. h. was zur Verhandlung steht, so lässt sich feststellen, dass es der\*die Fortbilder\*in ist, der\*die anhand des Topos der Überraschung eine Problematisierung von Routine vornimmt. Die eingespurten Blickmuster zu erweitern und sie damit auf die Probe zu stellen, wird als Lernanlass behauptet, wie es zur Aufgabe der Fortbildung wird, die Möglichkeit einer neuen Haltung zu erproben. Das Moment der Überraschung – autorisiert durch eine spezifische inszenatorische Haltung: „wenn man brechtisch mit Theaterstücken arbeitet“ – wird dafür als eine Art besonderes Gut eingeführt. Erprobt werden solle qua Überraschung eine *Überschreitung des Blicks* „immer um das nicht-so-sondern-anders“, der die Figur – hier die der\*des Helden\*Heldin – auch in seinem\*ihrem anderen Licht erscheinen lässt. Erst die Frage nach den dunklen Seiten von Romeo und Julia – so wie sie die Brecht'sche Inszenierung zur Darstellung bringe – würde die Figuren plötzlich schillern lassen. Die „dunklen Seiten“ werden so erst und nur durch die Umkehrung des Blicks, der sich hier als Überschreitung des Gewohnten bezeichnen lässt, sichtbar. Durch diese Analogisierung von Theater- und Elementarpädagogik wird der Anspruch an die Erzieher\*innen formuliert, eine *andere* Inszenierung des Kindes vorzunehmen, um dieses als schillernde Figur mit ambivalenten Charakteristika zur Erscheinung und zum Recht zu bringen. Die Erzieher\*innen werden damit als Subjekt der Erkenntnis angesprochen, wobei bemerkenswert ist, dass eine Aufforderung zu pädagogischer Negativität besteht: Erstens wird in Rekurs auf Brecht die Frage nach den Gründen obsolet, für die ein Schillern funktional sein kann. Als Ästhetisch-Inszenatorisches wird Schillern hier zum Selbstzweck. Zweitens handelt es sich bei den hier eingeführten Figuren von „strahlender Held“/„Arschloch“ eher um dualistische und weniger um schillernde Attribuierungen. Entlang des Modus der Vergemeinschaftung – „wenn wir den Matthias so kennen, dass der ein kleiner Ordnungsfanatiker ist“ – steht Matthias dann nicht nur als Exempel für das einzelne Kind, sondern auch für einen Gegenstand gemeinsamen Wissens aller Teilnehmenden der Fortbildung. Die Aufforderung zu pädagogischer Negativität wird dann auch mit einem Anspruch verknüpft, auf alteritätstheoretische Annahmen zuzugreifen bzw. diese als gültig aufzufassen. Die artikulierte Aufforderung, das Kind auf neue Weise in Szene zu setzen, impliziert dabei eine doppelte Überschreitung: Zum einen sollen die Erzieher\*innen ihren eingespurten Blick verlassen, zum anderen – in der Konsequenz des anderen Erzieher\*innenblicks – solle auch das Kind etwas Neues an *sich selbst* entdecken können. Beide Akteure also, das Kind und die Erzieher\*in, sollen das gewohnte Terrain verlassen (können). Vor diesem Hintergrund ist diese doppelte Überschreitung eingelassen in ein Erproben neuer Blick-

muster (Erzieher\*innen) und anderer, fremder Erfahrungsräume (Kind Matthias). Diese Erprobung durch die Erzieher\*innen wird entlang von Fragen angeleitet und technisiert: „Wie malt der?“, „Malt der auch ganz exakt?“, „Wird der dann ganz nervös oder entdeckt der plötzlich was an sich, was der noch nicht ganz kennt?“ und „[W]o ist das ganz andere an diesem Kind, das, womit wir nicht rechnen?“. Diese Frageformulierungen legen nahe, dass sich Matthias zunächst als Erkenntnisgegenstand genähert wird, bei dem die verborgene Wahrheit des Kindes auf Probe steht. Mit diesem Erkenntnisdrang geht aber durchaus Verunsicherung und Riskanz einher, die sich allerdings nur bezogen auf das angenommene Selbstverhältnis des Kindes („Wird er dann ganz nervös?“) äußern.

Den Erzieher\*innen stellt sich folglich die Aufgabe, sowohl das Wissen über das Kind als auch das Kind selbst auf die Probe zu stellen. Indem u. a. T2 äußert: „Das ist eine Sache, die er nicht gerne macht.“ sowie, „dieses kreativ sein, ich habe sie noch nicht gesehen“ und dieses von T3: „Die ist noch nicht da“ und von T1: „nee, ich auch noch nicht“ bestätigt wird, tragen die Erzieher\*innen ihr (Nicht-)Wissen über das Kind zusammen, ratifizieren dieses wechselseitig und zeigen sich so als Expert\*innen für Matthias. Zugleich setzen sie dabei Beobachtung mit Beobachtbarkeit in ein Verhältnis: Was nicht gesehen wird, ist nicht vorhanden. Dass eine andere Beobachtung etwas Anderes am Kind hervorbringt, dieser in der Äußerung des\*der Fortbildner\*in implizierte Gedanke, wird zunächst nicht aufgenommen.

Die Übersetzung der Brecht'schen Theaterinszenierung in die Kitapraxis ermöglicht damit dann die Verhandlung von Beobachtungswissen und die sich daran anknüpfende Aufgabe der Prüfung dieses Wissens. So wird die *Technisierung des überschreitenden und umgekehrten Blicks* im Nachfolgenden von den Erzieher\*innen – im Sinne eines ‚reality checks‘ – der erprobenden Prüfung unterzogen. Die Beobachtung des Anderen bei Matthias wird dabei als praktische Herausforderung gerahmt. Während die Erzieher\*innen sich fragen, ob dies für Matthias überhaupt geht, fangen sie an, sich von der Möglichkeit eines anderen Beobachters faszinieren zu lassen, so dass sie letztlich beschließen, das andere Beobachten „am Montag“ auszuprobieren. Sie akzeptieren die ‚Wahrheit‘ des neuen, des anderen Beobachtens und damit, dass es ein ertragreiches und gehaltvolles Wissen sein könne. Damit wird das Moment des Überraschens in ein durchaus herausforderndes, aber dennoch praktikierbares Format überführt.

Indem die Erzieher\*innen die Technisierung des Blicks als Umkehrung des Gewohnten durchspielen, wird auch das Format Fortbildung selbst auf die Probe gestellt: die Erzieher\*innen argumentieren mit ihren Praxiserfahrungen und unterziehen Wissen, das der\*die Fortbildner\*in hier einbringt einer Prüfung, beglaubigen es aber schließlich. Im Zuge dessen und angeregt durch den Anspruch, etwas zu finden, was diesem Wissen über Matthias als „Ordnungsfanatiker“ „entgegen spielt“, wird Matthias nunmehr zu einem defizitären, weil eindimensionalen, Kind. Da die andere Seite von Matthias in Differenz zu seiner bereits vorhandenen Seite binärlogisch an Kontur gewinnt, erschließt sich der pädagogische Auftrag daraus, dieser Differenz zur Erscheinung zu verhelfen. Allerdings muss diese andere Seite gegenüber Matthias' Bedürfnissen abgewogen werden, insofern er „gern Ordnung herstellt“. Hier zeigt sich folglich ein anderer Umgang mit dem Kind, als es in der vorgehenden Szene des Tagespraktikums der Fall war: Wäh-

rend dort ein Problem manifest schien, das sich am einzelnen Kind (Lenn) exemplarisch zeigte, ist es hier das Kind als solches, das auch noch in seinem Selbstverhältnis problematisiert wird. Damit entstehen auch andere Positionsnahmen und subjektivierende Effekte für die Erzieher\*innen, die sich stärker am einzelnen Kind aus(zu)richten (haben).

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass in dieser kurzen Szene aus einer protokollierten frühpädagogischen Fortbildung um das *richtige* Wissen über Kinder und die *richtige* Technik, bezogen auf eingespurte Blickmuster der Erzieher\*innen, gerungen wird (vgl. Koch, 2017). Dabei werden zwei Varianten des Verweises auf andere Räume eingesetzt, die die Erzieher\*innen als Subjekte der Erkenntnis in doppelter Weise situieren: Während der\*die Fortbildner\*in seinen\*ihren Einsatz durch die Referenz auf die Theaterpädagogik autorisiert, die als ein heterotoper Raum des Pädagogischen bezeichnet werden kann, da dort mit Verschiebungen des Realen und der Wirklichkeit gespielt wird, autorisieren die Erzieher\*innen ihr Wissen hingegen über die Erfahrung des bisher gewohnten Sehens durch die pädagogische Praxis mit Kindern.

#### 4. Tagespraktikum und frühpädagogische Fortbildung als Pädagogen auf Probe?!

Wenn es nun abschließend darum gehen soll, die Erträge aus den Analysen der beiden konkreten Settings mit den vorhergehenden Überlegungen zum Probebegriff in Bezug zu setzen, so geschieht dies mit der Absicht zu erkunden, was in den Blick kommt, wenn man ein empirisches Setting unter der Heuristik des Probens befragt, welchen Beitrag also die empirischen Analysen rückwirkend für eine weiterführende Systematisierung von Aus- und Fortbildungen als Probesettings zu leisten vermögen.

So lässt sich erstens herausstellen, dass in beiden Settings unterschiedliche Bemühungen bezogen auf das Herausstellen pädagogischer Expertise angestellt werden, bei dem der Aspekt einer schonräumlichen Erprobung von Neuem kaum an Relevanz gewinnt. Die *Bewährungslogiken* erscheinen hingegen als eine vorwegnehmende *Einübung in die Grammatiken des jeweiligen Feldes*, was sich exemplarisch an den Bezugnahmen auf *das Kind* (als Objekt von Technisierung vs. als Objekt/Subjekt von Befremdung) nachvollziehen lässt.<sup>10</sup> Indem sich die Wissensverhandlungen als Bewährungen bzw. Eignungsprüfungen vollziehen, figuriert sich das jeweilige pädagogische Wissensfeld als eines, dessen Grammatiken unstrittig und damit als unbefragbar gelten. Dies wird interessanterweise von denjenigen autorisiert, die sich der Eignungsprüfung unterziehen (lassen) und damit um Zugehörigkeit zum Feld bitten. Jene, die als Herrschende ihr Wissen als das für das Feld gültige Wissen behaupten, inszenieren dies in Form einer Expertise, die eine Zugehörigkeit zum Wissensfeld markiert.

<sup>10</sup> Hieran anschließend wird weitergehend zu fragen sein, welche unterschiedlichen Vorstellungen, Konstruktionen und Bilder vom Kind/den Kindern den Grammatiken des jeweiligen Feldes eingeschrieben sind.

Zweitens: In beiden Settings geht es stets auch darum, etwas in der jeweiligen Szene nicht Vorhandenes als künftig Mögliches zu inszenieren und dieses im *Modus der Imagination* durchzuspielen. Dies verdeutlicht sich bspw. an der Verhandlung des Downloads der richtigen Schriftart in unserem ersten Beispiel und in der zweiten Szene an der Besprechung der Aufgabe, das Andere am Kind zu beobachten. Proben operieren demnach über den Bezug auf eine abwesende pädagogische Wirklichkeit und der Vorwegnahme künftiger pädagogischer Vollzüge, die gerade in der Differenz zur Präsenz der Probesettings als machbar erscheinen.

Beide Aspekte, die Einübung in die Grammatiken und die Vorwegnahme der Zukunft, lassen sich als Versuche der Technisierung des richtigen pädagogischen Umgangs markieren. Wie sich in beiden Szenen deutlich zeigt, wirken diese Technisierungen jedoch nicht ungebrochen: Sie werden überlagert von einem permanenten Ringen um Gültigkeit.

Im Nachgang der exemplarisch angestellten Analysen lässt sich argumentieren, dass sich in Aus- und Fortbildungsformaten verschiedene, einander zum Teil widerstrebende Dimensionen bzw. Funktionen überlagern, sich miteinander verbinden und einander verschieben: etwa jene der Prüfung, der Übung und des Sich-Bewährens *aller* Teilnehmenden der Veranstaltungen. Diese Überlagerungen verschiedener Aspekte lassen Aus- und Fortbildungen als Resonanzräume verschiedener Weisen des In-Erscheinung-Tretens, der Aushandlung, Begründung und Anerkennung pädagogischen Wissens erkennbar werden, die nicht auf den Aspekt der Wissensvermittlung zu reduzieren sind. Dass es stets auch um das jeweilige Verhältnis der Beteiligten zu diesem Wissen geht – und damit um deren pädagogische Konstitution und Positionierung bezüglich eines Wissensfeldes – macht Vorgänge der Wissensaneignung und der wissensbasierten pädagogischen Professionalisierung qua Aus- und Fortbildungen zu einem komplexen Geschehen, das den analytischen Blick nicht nur auf die je konkreten Situationen der Wissensverhandlung lenkt. Vielmehr lässt sich mit der Untersuchung der Verhältnissetzung und Positionierung zu den jeweiligen Feldlogiken die Verhandlung und Erprobung von Wissen aus dem personalen Bezug herauszulösen. Aus- und Fortbildungen als *Autorisierungsgeschehen* zu analysieren, erscheint uns insofern ertragreich, als dass die Erprobung und Verhandlung von pädagogischem Wissen selbst dann stärker in den Bezug zum jeweiligen pädagogischen Feld zu stellen ist, d. h. dass auf die Formierung eines Wissensfeldes und den institutionell-organisatorischen Bedingungen fokussiert werden kann. Der Blick auf die Artikulation, Weitergabe, Aktualisierung und Verhandlung von Wissen kann aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive die Verstetigung, Herausbildung und Etablierung eines professionalisierten Wissensfeldes in dessen Konstitutionsbedingungen ins Zentrum stellen.

## Literatur

- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg.
- Bauer, A. (2019). Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (8), 81–94.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (2018). Über einige Eigenschaften von Feldern. In Ders., *Soziologische Fragen* (6. Aufl., S. 107–114). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brack, L. (2019). Aufgaben aus Lernmaterialien im Unterricht als Fälle der Grundschullehrerbildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 67–82.
- Breidenstein, G., & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89–109). Weilerswist: Velbrück.
- Brügelmann, H. (2015). *Von der Druckschrift zur persönlichen Handschrift*. [https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/01/Bruegelmann\\_15-07-17.pdf](https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/01/Bruegelmann_15-07-17.pdf) [23.03.2020].
- Butler, J. (2006). *Hass spricht: Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Engel, N., & Köngeter, S. (2019). *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, N. (2019). Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, (5), S. 730–747.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Fritsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1), 28–44.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., & Meier, M. (Hrsg.) (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, K. (2019). Bedingte Zugehörigkeiten in der unbedingten Universität? Zur Bildung des Nachwuchses im Lichte von Subjektivierungen im Feld der Wissenschaft. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 263–280). Weinheim/Basel: Beltz.
- Jergus, K., & Thompson, C. (2017a). Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In Dens. (Hrsg.), *Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit* (S. 1–45). Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, K., & Thompson, C. (2017b). *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, K., Schumann, I., & Thompson, C. (2012). Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 207–224). Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, S. (2017). Das Subjekt der Beobachtung. Konturen des pädagogischen Subjekts zwischen Instrument und pädagogischer Handlungspraxis. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. (S. 91–130). Wiesbaden: Springer VS.

- Matzke, A. (2011). Versuchsballons und Testreihen. Wie auf Theaterproben Wissen hervorgebracht und standardisiert wird. In J. Roselt & M. Hinz (Hrsg.), *Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater* (S. 132–149). Berlin: Alexander.
- Mayer, R., & Thompson, C. (2013). Inszenierung und Optimierung des Selbst. Eine Einführung. In Dens. & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst* (S. 7–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991). *Pädagogisches Wissen* (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–690.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rieger-Ladich, M., Casale, R., & Thompson, C. (Hrsg.) (2020). *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machtheoretische Studien*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (Hrsg.) (2009). *Autorität*. Paderborn: Schöningh.
- Schmidt, M. (2020). *Unbestimmte Wirksamkeit, wirksame Unbestimmtheit. Eine diskursanalytische Studie zur Schulinspektion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, S. (2017). Die rote Karte zeigen. Grenzpraktiken im Fortbildungsgeschehen. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit* (S. 267–296). Wiesbaden: Springer VS.
- Thompson, C. (2017). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit* (S. 231–266). Wiesbaden: Springer VS.
- Wimmer, M. (2009). Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 85–121). Paderborn: Schöningh.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In Ders. & C. M. Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (2007). *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz.

**Abstract:** In this article we discuss teacher training and continuing professional development as settings for pedagogical professionalization from a practice-based perspective. In particular, questions of professionalization that refer to the possibility of accessibility and affiliation to the pedagogical field of knowledge are investigated in the context of authorization research. Pedagogical knowledge, its validity and potency will be examined in relation to the constitution of a recognisable pedagogical identity of all participants in the professionalization process. In this contribution, the debate about knowledge in the fields of pedagogical education and training is systematised as complex processes that are detached from the personal reference and analysed using selected empirical data material. Both approaches are linked by the concept of 'Probe': This German term combines several meanings including the probation period, a trial, or a sample. This concept serves as a heuristic for a comprehension of the authorization of knowledge.

**Keywords:** Authorization, Knowledge, Professionalization, Education and Training, Subject

**Anschrift der Autorinnen**

Dr. Sandra Koch, Stiftung Universität Hildesheim,  
Institut Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft,  
Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim, Deutschland  
E-Mail: [kochsa@uni-hildesheim.de](mailto:kochsa@uni-hildesheim.de)

Dr. Melanie Schmidt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,  
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften,  
Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft,  
Franckeplatz 1, 06099 Halle (Saale), Deutschland  
E-Mail: [melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de](mailto:melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de)