
Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung

Christiane Thompson

1 Eine modernisierungstheoretische Skizze zu „Wirksamkeit“

Die Pädagogik der Moderne konstituiert sich entlang des Anspruchs der Gerechtigkeit gegenüber den pädagogischen Adressat_innen (Schäfer 2007). Rousseaus Inanspruchnahme der Eigenheit der Kindheit (Rousseau 1963) steht paradigmatisch für eine moderne Begründung der Wissenschaft vom Menschen (Lévi-Strauss 1992), und das pädagogische Konzept der Selbsttätigkeit beinhaltet nicht zuletzt die Forderung, dass sich pädagogisches Handeln an den Selbst- und Welt-erfahrungen der pädagogischen Adressat_innen ausrichten sollte: Pädagogische Räume sollen dem Gegenüber Selbstbestimmung zugestehen (Schleiermacher 2000).

Diese Ausrichtung der modernen Pädagogik verleiht ihr eine paradoxe Struktur (Wimmer 2006); denn wie ist es möglich, dem anderen gerecht zu werden, wenn die Kategorien, unter denen man den anderen wahrnimmt, erkennt und bestimmt, diesen immer nur aus der Perspektive des Eigenen zeigen (Wimmer 2007; Jergus 2016)? Jedes Handeln, jedes Unterrichtskonzept, jedes pädagogische Arrangement etc. ist begleitet von der Frage seiner *Angemessenheit*. Der pädagogische Logos wird Maßstäbe hervorbringen, um sich der Angemessenheit zu versichern, wie z. B. Rousseau den Maßstab der Altersgemäßheit heranzieht. Zugleich lässt sich allerdings fragen, inwiefern eine solche Bestimmung des

C. Thompson (✉)

Goethe-Universität Frankfurt/M., Frankfurt/M., Deutschland

E-Mail: c.thompson@em.uni-frankfurt.de

Maßstabs nicht den ursprünglichen pädagogischen Anspruch der Andersheit der pädagogischen Adressat_in wieder *unterläuft* (vgl. bezüglich Rousseau: Liebsch 2007). In der Andersheit des Anderen liegt gewissermaßen eine ‚maßlose‘ Erfahrung, eine Inkommensurabilität des Anderen zum Eigenen.

So gesehen klappt in jedem pädagogischen Einsatz (des Denkens oder Handelns) eine Lücke. Eine prominente Fassung hat dieser Sachverhalt mit dem so genannten „Technologiedefizit in der Erziehung“ erhalten, das nach Luhmann und Schorr die Unmöglichkeit einer vollständigen Übersetzung zwischen praktischen Intentionen und Handlungserfolg beschreibt (Luhmann und Schorr 1979). Michael Wimmer hat in seinen Studien diese Lücke als konstitutiv für die Pädagogik überhaupt beschrieben, da sie sich andernfalls auf ein technologisches Geschäft reduzieren würde. Die Pädagogik existiert demnach als „Wissenschaft des Unmöglichen“ (vgl. Wimmer 2014).

Der Grundlegungsstreit, der in den 1990er Jahren um die „Allgemeine Pädagogik“ stattgefunden hat (vgl. Breinbauer 1995; Wigger 1996; Vogel 1998), sich zentrierend um die Frage, ob die Allgemeine Pädagogik nicht angesichts der Pluralität von Wissenschaftsentwürfen zerfalle, bezeugt die moderne Herausforderung der Pädagogik. Wie auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen hat der Streit um die Grundlegung unmittelbar Auswirkungen für die Geltung und Verbindlichkeit des wissenschaftlichen Wissens (Ruhloff 1979; Herzog 2005; Schäfer 2012). Gleichzeitig dokumentiert der Streit das Festhalten am Wissenschaftscharakter der Pädagogik und also an wissenschaftlicher Reflexion: Wissenschaftlich sich versicherndes Handeln markiert einen Unterschied zu dem, was ohnehin geschieht.

Die Situation ist einigermaßen komplex: Der wissenschaftliche Begründungsanspruch der Pädagogik beruht modern gesprochen auf einer Differenz zum Anderen. Dieser Anspruch hat eine Positivierung pädagogischer Konzepte und Maßstäbe zur Folge, die in der Art und Weise, wie sie ihre Bedeutung und Wirksamkeit konzeptualisieren, die zuvor genannte Differenz mehr oder minder einhegen. Dies gilt für jegliche Beschreibung pädagogischer Wirklichkeit, unabhängig davon, ob es sich um pädagogische Prinzipien (Benner 1987), Schlüsselqualifikationen (Klafki 1998) oder Kompetenzmodelle (Klieme et al. 2013) handelt. Die Vielfalt bestehender Konzepte zeugt von einer Umstrittenheit des Pädagogischen (Schäfer und Thompson 2009, 2013). Modernisierungstheoretisch lässt sich diese als Ausdruck von Ungewissheit und Kontingenz deuten: als Unbestimmtheit menschlichen Denkens und Handelns und als Ausdruck seiner permanenten Überholbarkeit (vgl. Makropoulos 1999; mit Blick auf pädagogische Felder vgl. Helsper et al. 2003).

Die existierende Vielfalt von wissenschaftlichen Beschreibungen der sozialen Welt fordert indes das Bildungs- und Sozialwesen in spezifischer Weise heraus; denn die Vervielfältigung von wissenschaftlichen Herangehensweisen und Erklärungsentwürfen hat nicht nur einen Autoritätsverlust der Wissenschaft mit sich gebracht (Weingart 2001; Weingart et al. 2007). Sie hat zugleich einem neuen Diskurs einen Weg gebahnt, der sich über „Wirksamkeit“ und „Steuerung“ definiert. Entscheidungen und Handlungsverläufe, die mit öffentlichen Kosten verbunden sind, sollen von den Entscheidungsträgern und Handlungsverantwortlichen gerechtfertigt werden und im Hinblick auf ihre Wirksamkeit belegt werden. Es entstehen neue Verwaltungs- und Mittelverteilungsstrukturen, die an das Erfordernis geknüpft werden, die Wirksamkeit von Maßnahmen zu belegen. Diese Strukturen bringen eine Neuausrichtung sozialer und öffentlicher Aufgaben mit sich. Was die an den Maßgaben von Wirksamkeit und Steuerung orientierten Veränderungen, die in den Umbau des Wohlfahrtsstaates hin zu einer leistungs-basierten Ökonomie eingebettet sind, für pädagogisches Denken und Handeln bedeuten, bildet den Hintergrund dieser Studie.

Im Fokus steht das Feld der Frühpädagogik und wie dort Frage und Aufgabe pädagogischer Wirksamkeit behandelt werden. In welcher Weise wird Letztere durch Steuerungshoffnungen strukturiert? An Fortbildungen lässt sich dies gut untersuchen, da in ihnen ein Wirksamkeitsversprechen eingelagert ist: Eine nachhaltige Veränderung pädagogischer Praxis paart sich mit dem Anspruch der wiederkehrenden Selbstüberprüfung. Es kommt ein komplexes Veränderungsgeschehen in den Blick, das zugleich den politisch und öffentlich forcierten Ausbau wie auch die Verwissenschaftlichung und Professionalisierung der frühpädagogischen Tätigkeit umgreift (vgl. die Studie „Professionalisierung“).

In einem ersten Schritt dieser Studie wird zunächst die Thematik der „Wirksamkeit“ im Spiegel gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen zu verorten sein (2). Die Signatur des „New Public Management“ und die damit einhergehende Neuausrichtung des Bildungs- und Sozialwesens werden skizziert, um von hier aus die Lage der Frühpädagogik in den Blick zu bringen und einzuschätzen. Im dritten Abschnitt werden Fortbildungen in der Frühpädagogik Thema sein (3). Zunächst wird der Bezug der Fortbildung auf die pädagogische Praxis in ihrer „metapraktischen Gestalt“ skizziert, sodass sich eine erste Sichtung von Wirksamkeitsvorstellungen bzw. -unterstellungen vornehmen lässt. Im nächsten Abschnitt (4) wird eine das Material überspannende Figur der Wirksamkeit pädagogischer Objektivationen „im Horizont des Unendlichen“ entwickelt. Im Schlussabschnitt wird der daraus resultierende „Regress von Legitimation und Wirksamkeit“ in ein Verhältnis zu den aktuellen Entwicklungen gesetzt (5).

2 Wirksamkeit, Effektivität, Neue Steuerung

Im einleitenden Abschnitt wurde aufgezeigt, dass und wie „Wirksamkeit“ eine Art Knotenpunkt der modernen Pädagogik darstellt. Konfrontiert mit der Unmöglichkeit technologischer Reduktion bleibt die Pädagogik an die Anforderung gebunden, eine Wirklichkeit als pädagogische zu entwerfen und damit zu bestimmen, wie sich Folgen eines pädagogischen Einsatzes qualifizieren und quantifizieren ließen. Wenn nun seit geraumer Zeit der Begriff der „Wirksamkeit“ in der Wortkombination mit „Effektivität“ und „Steuerung“ gebraucht wird, so verweist dies auf die bereits angedeutete Entwicklung, bei der Mittel- und Ressourcenvergabe an Belege der Wirksamkeit im Sinne nachweisbarer Effizienz gekoppelt wird. Die damit implizierte kausallogische Orientierung, die im Spannungsverhältnis zum modernen pädagogischen Diskurs zu stehen scheint, lässt sich dabei durchaus auch als eine Folge moderner Verunsicherungs- und Pluralisierungstendenzen begreifen.

Im Folgenden soll zunächst anhand des Konzepts des „New Public Management“ der Hintergrund für die dominanter werdende Vorstellung von Wirksamkeit expliziert werden. Von hier aus lässt sich – beispielhaft an der Schule – die Verschränkung von Bildungspolitik und Bildungsforschung darlegen, wie sie sich im Kontext Neuer Steuerung vollzieht, um dann die Situation im Feld der Frühpädagogik in den Blick zu nehmen.

Mit dem so genannten „New Public Management“ wird seit den 1980er Jahren ein Führungsmodell beschrieben, das Instanzen und Institutionen auf ihren Leistungs- und Wirkungsbereich hin bestimmt und diese Leistungen und Wirkungen zu einem Gegenstand der Vereinbarung und Evaluation macht (vgl. Budäus 1998; Schedler und Proeller 2006). Gegen die Vorstellung einer hierarchischen Führung wird den jeweiligen Einrichtungen Autonomie – bezogen auf ihr jeweiliges Aufgabengebiet – zugestanden. Zugleich werden die Einrichtungen nicht mehr an ihren Ressourcen und Inputs, sondern vielmehr an ihrem Output und ihrer Effizienz gemessen. Fortan sind Einrichtungen also daran gebunden, ihre Leistung und damit ihre Daseinsberechtigung vorzuführen und zu belegen. Dieses sich über Aufgaben- und Verantwortungszuschreibung sowie über Leistungsüberprüfung vollziehende Führungsmodell ruft beständig zur Selbstüberprüfung und gebe-

nenfalls Neuausrichtung auf und mobilisiert zugleich – über den Output – einen Wettbewerb zwischen Einrichtungen mit gleichem Aufgabengebiet.¹

Den Umbau sozialstaatlicher Systeme in den letzten 25 Jahren zu skizzieren, ist allein aus Platzgründen nicht möglich.² Es handelt sich um eine komplexe Verschiebung in den ordnungspolitischen Strategien, die im Horizont von Staatsverschuldung, globalisierter Ökonomie und der Macht supranationaler Akteure zu beschreiben wäre. Ein wesentliches Element dieses Umbaus liegt indes in der Institutionierung des NPM. Ob mit diesem neuen Steuerungsmodell ein neuartiger Prozess der „Ökonomisierung des Sozialen“ (Bröckling et al. 2000; für den Bereich der Bildung: Höhne 2015) in Gang gekommen ist oder ob diese von Anfang an in der modernen Rationalität (Horkheimer und Adorno 1987) eingelagert gewesen sind, sei dahingestellt.³ Tatsache ist, dass das NPM in vielen Sektoren der öffentlichen Arbeit und Verwaltung stark präsent ist. Tatsache ist wohl auch, dass die Öffentlichkeit von steuer- und gebührenfinanzierten Einrichtungen auf Dauer den Nachweis ihrer effektiven Arbeit verlangen wird (Reinermann 2011, S. 269). Dies gilt auch für den Bildungsbereich, in dem „Neue Steuerung“ bzw. „(Good) Governance“ längst zum Diskussionsbestand gehört.

Blickt man auf die Schule, werden die Veränderungen und Umschriften deutlich, die mit „Neuer Steuerung“ einhergehen: Orientiert an einer dezentralisierten Führung über Leistungsvereinbarungen, muss ein Apparat installiert werden, der Leistungsbereiche messbar und diese auf Vergleichsmaßstäbe beziehbar macht. Kompetenzmodellierung, Bildungsstandards und Lernstandserhebungen sind Teile eines solchen Apparates. Die diesen Apparat umgebenden institutionellen Arrangements von Zielvereinbarungen, Evaluationen und Anreizstrukturen zielen auf „Wettbewerbsfähigkeit“ (Herzog 1997). Auf dieser Grundlage können Schulen „konkurrieren“, auch wenn das schulische Steuerungssystem in der Bundesrepublik nicht gänzlich markoliberal operiert (vgl. Weiß 2001; Bellmann und Weiß 2009).

¹Im New Public Management (NPM) kommen verschiedene Bezugsdiskurse vor allem aus dem Bereich der Ökonomie zum Tragen (vgl. hierzu Reinermann 2011, S. 264): eine markliberale Politik, ökonomische Denkfiguren der Rationalisierung und Effizienzsteigerung sowie die Institutionenökonomik mit ihrer Frage, wie das Eigeninteresse von Akteur_innen zum Nutzen einer Einrichtung beeinflusst werden kann, für welche die Akteur_innen tätig sind.

²Ich verweise an dieser Stelle auf Studien zu postwohlfahrtsstaatlichen Transformationen von Kessl und Otto (2009) und Castel (2005).

³Insofern als das NPM als *Fortsetzung* des sachorientierten Bürokratiemodells Webers (2000) gesehen werden kann, ist eine solche These durchaus plausibel.

Das Beispiel PISA ist ein wichtiger Referenzpunkt in der Diskussion um Neue Steuerung. *Erstens* haben die PISA-Studien wie nie zuvor die Frage der „Leistungsfähigkeit“ deutscher Schulen in das *Licht der Öffentlichkeit* gerückt. Das „schlechte Abschneiden deutscher Schüler_innen“ und das Markieren von Benachteiligungen bestimmter Schüler_innengruppen, hat maßgeblich dazu beigetragen, die Schule in ein *Regime der Leistungserbringung und -überprüfung einzubetten*. An den PISA-Studien lässt sich *zweitens* die Universalisierung des Wettbewerbs verdeutlichen. Mit der Effizienzmessung wird eine humankapitalorientierte Vorstellung menschlichen Lernens hegemonial; denn die Vermessung und Vergleichbarkeit von Leistungsfähigkeit – in ihrer Objektivierung durch Kompetenzfeststellungen – mündet in die Konkurrenz um Lebens- und Zukunftschancen – von Individuen genauso wie von Nationalökonomien. *Drittens* kann an PISA eine für die Neue Steuerung zentrale Verschränkung von Bildungspolitik und Bildungsforschung aufgezeigt werden. Wie Bellmann (2006) herausgestellt hat, lässt sich von einer neuen Allianz sprechen: Die Bildungsforschung stellt das Systemmonitoring und die Programmevaluationen bereit, die selbst schon als Teil von Steuerung und damit von bildungspolitischem Handeln gesehen werden kann (Bellmann 2006, S. 487 f.). Forschung und Politik verklammern sich paradigmatisch im Legitimationsmotiv: Bildungsforschung bestätigt und rechtfertigt das Ansinnen von Steuerung, die wiederum Vorgehen und Ergebnisse dieser Forschung ins Recht setzt. Dabei werden Verfahren und Forschungsansätze favorisiert, die kausallogisch bzw. (quasi-)experimentell operieren, d. h. Forschungsansätze, die über die Maßgaben von Effizienz und Evidenz *die Rationalität der Steuerung in den Forschungsprozess einschreiben* (vgl. Bellmann und Müller 2011; Thompson 2014).⁴

Die Rede von Wirksamkeit der Schule – so lässt sich resümieren – ist heute in den Apparat der Neuen Steuerung eingebettet. Die Verknüpfung von Bildungspolitik und Bildungsforschung stellt die Leistungen von Bildungsinstitutionen in den Legitimationsrahmen öffentlicher Verantwortung und Ressourcenallokation. Die Steuerungsbemühungen um die Institution „Schule“ sind

⁴Dass im Zuge dieser neuen Allianz von Bildungsforschung und Bildungspolitik neue „Vermittlungsagenturen“ eingerichtet werden, darauf hat Edgar Forster hingewiesen (2014, S. 162). Forster nimmt Bezug auf nationale „brokerage agencies“, wie sie im OECD-Bericht „Evidence in Education“ (Burns/Schuller 2007) im Zuge einer Ermöglichung der besseren Kommunikation zwischen Akteur_innen angeführt werden. Neben dieser organisational-institutionellen Analytik wäre eine genealogische Untersuchung anzustrengen, welche die Herkunft der Sozialwissenschaft aus der Biopolitik und Soziometrie diskutiert. Zur These der „Medikalisierung“ der Bildungsforschung vgl. Tröhler (2015).

in den letzten fünfzehn Jahren weit vorangeschritten. Mittlerweile wird schon die „Wirksamkeit Neuer Steuerung“ untersucht (Fend 2011). Anschließend an Kuhn (1967) könnte man von einer „Normalwissenschaft“ sprechen, wie sie sich beispielhaft an der Publikation von Handbüchern (Altrichter und Maag Merki 2010) festmachen lässt.

Die Frühpädagogik hingegen befindet sich im Kontext ihrer institutionen- und sozialgeschichtlichen Dynamik in einer anderen Lage. Eingesetzt als Nothilfe- und Kompensationseinrichtung war der pädagogische Auftrag des „Kindergartens“ *sozialpolitisch* und *sozialpädagogisch* begründet. Dies lässt sich erstens vor dem Hintergrund der wohlfahrtsstaatlichen Regelung und Regulierung von Kindheit im ersten Teil des 20. Jahrhunderts aufzeigen (Mierendorff 2014a). Der Kindergarten ist als institutionelle Antwort auf die Frage zu verstehen, welcher Ort den Kindern in modernen Gesellschaften zukommt bzw. zukommen soll, wobei sich darin Ansprüche von Öffentlichkeit und Privatheit überlagern (Reyer 2005). Zweitens ist dem Bereich vorschulischer Einrichtungen ein professionelles Selbstverständnis der Verantwortung und Sorge eingelagert, das sich mit seinem Bezug auf die *Soziale Frage* vom schulischen Professionsverständnis unterscheidet (vgl. für die Geschichte der Sozialen Arbeit als Profession: Eßer 2011). Drittens lässt sich an den Formen politischer Veränderungsbestrebungen im 20. Jahrhundert eine klare Differenzlinie zwischen den Initiativen im vorschulischen Bereich und den schulischen Bildungsreformbestrebungen ziehen.⁵

Unbestreitbar ist, dass sich in den letzten Jahren eine Veränderung des Feldes der Frühpädagogik dahingehend vollzogen hat, dass die Bereitstellung institutionalisierter Bildung und Betreuung eine Neu-Ausrichtung und Neu-Gestaltung erfährt (vgl. Drieschner 2010). In diese Veränderungen fließen Forderungen der Legitimation und Belege von Wirksamkeit ein. Es gibt einerseits Annäherungen an den schulischen Steuerungsdiskurs. Andererseits finden sich Aspekte der Differenz und Distanz zu diesem Diskurs.

Eine Annäherung ist dort feststellbar, wo die aktuelle Rede um die Bedeutung frühkindlicher Bildung sich nahtlos in die öffentliche Nach-PISA-Debatte einfügt. Es geht um die Verbesserung institutionalisierter Bildung und die Bereitstellung

⁵In eine sozial- und institutionengeschichtliche Betrachtung wären auch biopolitische Bezüge zur bürgerlichen Familie und die Entwicklung pädagogischer Professionen im Horizont der Frauenbewegung einzubeziehen, was an dieser Stelle nur erwähnt werden kann. Die komplexe institutionengeschichtliche Lagerung mit der aus ihr hervorgehenden institutionellen Vielfalt bildet indes einen wichtigen Ausgangspunkt für die Frage der Wirksamkeit des pädagogischen Handelns in frühkindlichen Institutionen.

der Möglichkeit, dass alle Individuen ihre Leistungspotenziale ausschöpfen. Es wird der Frühpädagogik – gerade mit Bezug auf die PISA-Studien – die Aufgabe des „frühen Nachteilsausgleichs“ zugesprochen: Um eine nachteilige Bildungskarriere in der Schule zu verhindern, werden die frühpädagogischen Einrichtungen zu Orten „früher Förderung“ (vgl. z. B. Lanfranchi et al. 2013).

Die Denkfigur, dass frühe Förderung oder frühe Bildung zunehmend als „Verhinderung“ späterer schulischer Probleme gedacht wird, lässt sich beispielhaft daran aufzeigen, wie in der Literatur „Wirksamkeit früher Bildung“ als eine Form der „Prävention“ ausgelegt wird.⁶ Die Frühpädagogik wird in den Nach-PISA-Legitimationsdiskurs eingegliedert, indem sie danach beurteilt wird, wie es ihr gelingt, Differenzen festzustellen und im Hinblick auf eine Verminderung von Benachteiligungen auszugleichen. Zugleich vollzieht sich eine Verschärfung der legitimatorischen Rede dadurch, dass ein Verfehlen des frühen Bildungsauftrags die *umfänglichsten* negativen Konsequenzen mit sich bringe.⁷

Stamm (2010, 2013) spricht in ihren Arbeiten von „frühen Kompetenzunterschieden“, womit die Entscheidung impliziert ist, wie auch immer geartete Unterschiede zwischen Kindern als Differenz in Fähigkeitsdispositionen auszulegen. Was auf den ersten Blick – z. B. hinsichtlich eines frühen Lesens von Kindern – trivial zu sein scheint, erweist sich beim zweiten Blick als voraussetzungsreiche Begriffsbestimmung: Da der Kompetenzbegriff maßgeblich als Wirksamkeitskategorie institutioneller schulischer Bildung – und nicht als individuell bestimmbare Intelligenz o. ä. – gedacht wird (vgl. Weinert 2001; Klieme und Leutner 2006), impliziert die Rede früher Kompetenzunterschiede einen Transfer des Kompetenzdenkens von der Schule auf den vorschulischen Bereich.⁸

⁶So lautet die Überschrift des sechsten Kapitels im „Handbuch frühkindliche Bildungsforschung“ (Stamm et al. 2013) „Entwicklung, Prävention und Wirksamkeit frühkindlicher Bildung“. Vgl. analog dazu die Kapitelüberschrift „Förder- und Interventionsmöglichkeiten und deren Erträge“ im ZfE-Sonderheft „Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter“ (Maaz et al. 2014).

⁷Hierhin gehört die neurowissenschaftlich gestützte Rede, dass sich zeitliche ‚Fenster des Lernens‘ öffnen und schließen. Betz (2013) hat an einer Analyse politischer Dokumente gezeigt, dass bezüglich der pädagogischen Fachkräfte zugleich hohe Erwartungen wie hoher Qualifizierungsbedarf artikuliert werden.

⁸Es wäre ein eigenes wissenschaftliches Unterfangen, die Vorgänge der Rekontextualisierung, der Refiguration oder auch der Aufpropfung herauszuarbeiten, die durch die Rede „früher Förderung“ bzw. „früher Kompetenzunterschiede“ bezogen auf den Auftrag und das Selbstverständnis frühpädagogischer Arbeit in Gang gekommen ist.

Im Zusammenhang einer Annäherung lässt sich mit Mierendorff (2014b) außerdem anführen, dass in den vergangenen Jahren ein folgenreiches Regulierungsgeschehen des Elementarbereichs mit zum Teil starkem Bezug auf die Schule eingesetzt hat. Dies ist an der Parallelität der neu eingeführten Bildungsbereiche zu den Fächern der Grundschule erkennbar, aber auch an den zunehmenden Praxis- und Forschungsprogrammen zum Übergang von der Kita in die Grundschule. Zu nennen sind an dieser Stelle auch die Verfahren der Sprachdiagnostik und Sprachförderung, die in allen Ländern unter Bezugnahme auf die jeweiligen Bildungspläne eingeführt worden sind.⁹

Die genannten Entwicklungen zeigen die Verschiebung des bildungspolitisch artikulierten Auftrags von frühkindlichen Bildungsinstitutionen eindrucklich: erstens durch institutionelle und curriculare Ausrichtungen an der Schule, zweitens durch die flächendeckende Implementation von kompetenzdiagnostischen Verfahren sowie drittens durch eine steuerungslogische Denkfigur, welche gegenwärtige Lernstände und Förderungsmaßnahmen als eindeutige Referenz für die individuelle und gesellschaftliche Zukunft bestimmen.¹⁰ In eben dieser Denkfigur ist die oben im Zusammenhang von Neuer Steuerung skizzierte Verknüpfung von Bildungsforschung und Bildungspolitik in der Frühpädagogik zu sehen.

Die Verknüpfung beruht auf einem humankapitalorientierten Diskurs, der mit Bezug auf die Kindheit bereits in den 1990er Jahren seinen Anfang genommen hat und der auf der Kategorie des „Risikos“ aufbaut. „Our Children at risk“ titelt ein OECD-Bericht aus dem Jahr 1995, mit dem aus einer krisenhaften Gegenwart eine bildungspolitische Legitimation gewonnen wird, die sich in Resonanz mit einer Forderung nach Evidenzbasierung in der Erziehungswissenschaft befindet (Forster 2014). Betz und Bischoff (2013; auch Betz 2014) haben die starke Präsenz und diskursive Vervielfältigung des Risikokonzepts in politischen Programmen und Erklärungen der BRD herausgearbeitet. Komplementär dazu fand der

⁹Beispielhaft verweise ich auf das Kindersprachscreening KISS in Hessen sowie auf die an Eltern und Erzieherinnen adressierte Broschüre „Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern“, herausgegeben vom Ministerium für Soziales und Integration (vgl. https://sozial-es.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/hmsi_sprachentwicklung_2015_lr_0.pdf; letzter Zugriff: 12.07.2015). In den Bundesländern kommen sehr unterschiedliche Instrumente und Testverfahren zum Einsatz, auch im Hinblick auf „Deutsch als Zweitsprache“. Ungeachtet der Kritik, die sich an diesen Verfahren vollzogen hat (vgl. z. B. die auch öffentlich geäußerte Kritik am Verfahren Delfin4), lässt sich ohne Zweifel feststellen, dass die Verfahren der Sprachdiagnostik, die zuvor meist im Rahmen medizinischer Indikation zur Anwendung kamen, auf pädagogischem Terrain nun flächendeckend eingerichtet worden sind.

¹⁰Die „schillernde Semantik“ der (frühen) Förderung hat Diehm (2012) untersucht.

Risiko-Begriff, z. B. über „Sozialisationsrisiken“ (Ahnert 2013), „Risikokonstellationen“ (Heilig 2014) oder auch den Komplementbegriff der „Resilienz“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013), Eingang in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Dass in den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursräumen zunehmend volkswirtschaftliche Gesichtspunkte berücksichtigt werden (vgl. Stamm 2010, S. 262 f.; Pfeiffer 2011), schließt den Kreis zur ‚Theorie‘ des Humankapitals.¹¹

Nachdem überblickshaft aufgezeigt worden ist, mit welchen Praktiken, Verfahren und Neuausrichtungen sich der Anschluss der Frühpädagogik an die Neue Steuerung im Bildungswesen vollzieht, soll im Folgenden auch die *Differenz* in der Transformation des Feldes der Frühpädagogik aufgezeigt werden. Diese lässt sich beispielhaft an den jüngsten kritischen Wendungen festmachen, die Vorschläge eines internationalen Leistungsvergleichs in der frühkindlichen Bildung durch die OECD hervorgebracht haben.¹² In einer Stellungnahme von Praxisvertreter_innen wird besonders auf die normierende Wirkung vermessender Forschung verwiesen. Hingewiesen wird ebenso auf die Vielfalt und Eigenheiten von Praxisformen, denen ein standardisiertes Verfahren nicht gerecht zu werden vermag. Die in der Stellungnahme artikulierte Kritik verweist auf ein wichtiges Ergebnis unseres Projekts, das sich in der Frage fassen lässt, wie überhaupt frühkindliche Bildungsprozesse angemessen zu beschreiben und zu erfassen wären.

Die hohe Relevanz, die offenen Verfahren der Dokumentation und Beobachtung zugesprochen wird, jenen Verfahren also, bei denen nicht im Voraus bestimmt ist, was am kindlichem Tun beobachtenswert ist (vgl. die Studie „Beobachtung“), stellen eine spezifische Antwort auf die Frage der Erschließung pädagogischer Prozesse dar; denn die Offenheit der Beobachtung impliziert eine *Autonomie* des pädagogischen Prozesses – in seiner Qualität, Struktur und Eigenzeit. Eine pädagogische Erschließung von Bildungsprozessen erfordert, im rechten Moment hinzusehen. Es erfordert auch, Valenzen und Relevanzsetzungen

¹¹In diesem Zusammenhang sind Normierung und Normalisierung von Kindheit im Rahmen gesellschaftlicher Regulierung bzw. Sicherung und Standardisierung festzustellen (vgl. Kelle und Mierendorff 2013; Kelle und Tervooren 2008). Während es diesen Forschungen um eine Inblicknahme des Aufwachsens im Zusammenhang institutioneller Praxen und individuierender Wissensproduktion geht, sind solche Verortungen von Individuen im gesellschaftlichen Raum in Humankapitaltheorien nicht Thema, da es ihnen mit dem Kapitalbegriff um eine abstrahierende Beschreibung von Zirkulation geht.

¹²Vgl. dazu die Seite der Bundeselternvertretung: <http://www.bevki.de/internationaler-leistungsvergleich-in-der-fruehkindlichen-bildung-eine-stellungnahme-dazu/> (letzter Zugriff: 10.04.2016).

nicht schon mitzubringen (im Gegensatz zu „Kompetenzdimensionen“), sondern diese in Relation zum kindlichen Tun zu eruieren.

„Beobachtung und Dokumentation“ als „funktionales Äquivalent“ von Kompetenzmessung zu verstehen, verweist darauf, dass dieses wie jenes entscheidend die *Bildungswirklichkeit* der jeweiligen Institution prägt.¹³ Zugleich wären die kategorialen Differenzen zwischen Bildungsprozessbeobachtung sowie -dokumentation und Kompetenzmessung zu berücksichtigen, die im Rahmen des vorliegenden Projekts zunehmend deutlich wurden und die besonders die verschiedenen Strategien der „Identifizierung“ von „Bildung“ betreffen.

Erstens unterscheiden sich die Maßstäbe der Vermessung von Bildungsprozessen; im Fall der Frühpädagogik werden diese erst aus dem Prozess gewonnen. *Zweitens* sind Differenzen in den Haltungen der Subjekte zu ihren Bildungsprozessen vorhanden: Die schulische Kompetenzforschung bezieht in der Ausdifferenzierung von Kompetenzdimensionen die Selbstverhältnisse der Subjekte nicht ein und rekonstruiert getrennt „motivationale und emotionale Aspekte“ (Weinert 2001). Demgegenüber wird kindlichen Bedeutungszuweisungen¹⁴ in der Frühpädagogik eine hohe pädagogische Relevanz zugesprochen. *Drittens* ist das Bildungsmoment in beiden Settings unterschiedlich gelagert. Während die Kompetenzmessung eine zu bewährende Identifikation von Kompetenz über Tests anstrebt, vollzieht sich Bildung in Verfahren der Beobachtung und Dokumentation *im Modus pädagogischer Vergegenwärtigung*. Anders gesagt, der Bildungsprozess konstituiert sich über Verfahren der Einschreibung von Beobachtung und Dokumentation (Koch und Nebe 2013; Schulz 2013; vgl. dazu Studie „Beobachtung“).

Zusammenfassend für den Bereich der Frühpädagogik lässt sich von einer eigentümlichen *Zwischenstellung* sprechen. Einerseits finden sich zahlreiche Rekontextualisierungen und Anknüpfungen an die Verfahren und Denkweisen Neuer Steuerung. Und andererseits liegt in der Offenheit gegenüber kindlichen Bildungsprozessen eine Wendung und Kritik gegen Vermessung. Wie nun verhalten sich Wirksamkeitsforderungen und -hoffnungen, wie sie sich in Fortbildungen der Frühpädagogik vorfinden, zu dieser Zwischenstellung? Welche Positionierungen und Verständigungen pädagogischen Handelns resultieren daraus?

¹³Zum Begriff der Bildungs- und Betreuungswirklichkeit vgl. Honig et al. (2013).

¹⁴Beispielhaft sei das Praxiskonzept „infans“ angeführt, das von den kindlichen Interessen, von ihrem „individuelle[n] Wollen“ ausgeht, um eine bestmögliche Unterstützung von Bildungsprozessen zu erreichen (vgl. <http://infans.net/pages/index.php?chapter=A&page=1>, letzter Zugriff: 20.06.2016).

3 Zur metapraktischen Gestalt frühpädagogischer Fortbildungen

Für die Wirksamkeit pädagogischen Handelns wird Fortbildungen eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Fortbildungen werden allgemein als Orte der fachlichen Weiterqualifizierung und der professionellen Weiterentwicklung gesehen.¹⁵ Sie sollen pädagogischen Fachkräften Möglichkeiten eröffnen, handlungsentlastet das eigene Denken und Handeln zu erweitern bzw. zu reflektieren. Als Zäsur gegenüber der institutionellen Realität werden sie auch mit der Hoffnung versehen, Räume bereitzustellen, um organisational bedingte Krisen- und Ohnmachtserfahrungen auf Distanz zu bringen und der Bearbeitung zugänglich zu machen. Des Weiteren wird dem kollegialen Austausch eine große Bedeutung zugeschrieben: Von diesem erhofft man sich, dass er im Sinne wechselseitiger Beratung weitere Professionalisierungsprozesse in der Institution in Gang zu bringen vermag. Im Anspruch der Fortbildung liegt demnach erstens die pädagogisch primäre Qualifikation und Professionalisierung und zweitens die Moderation und Prozessbegleitung des primären Prozesses in seiner institutionellen Einbettung.

Im Bereich der Frühpädagogik steht die hohe Bedeutung von Fortbildungen im Zusammenhang des großen Qualifizierungsbedarfs, der mit dem Ausbau von Einrichtungsplätzen für Kinder unter 3 Jahren (U3) und dem elterlichen Rechtsanspruch auf Betreuung ihrer Kinder nach dem ersten Lebensjahr seit 2013 einhergegangen ist. Dass deutschlandweit die Betreuungsquote im Bereich U3 im Jahr 2008 bei 14 % lag und sich bis 2014 verdoppelt hat, belegt den institutionellen Umbau der Kitas und die fachliche Erweiterung des Betreuungsauftrags. Dieser Sachverhalt spiegelt sich deutlich im Angebot von Weiterbildungsinstitutionen wider: Zur Unterstützung von Bildungsprozessen von Kindern unter 3 Jahren bieten 60 % aller Weiterbildungsanbieter Fortbildungen an, zur Unterstützung von Bildungsprozessen für Kinder bis zum Schuleintritt liegt die Angebotsquote bei 74 % (Beher und Walter 2011, S. 17).

¹⁵Wenn im Folgenden die allgemeinen Hoffnungen und Ansprüche wiederholt werden, die an Fortbildungen gerichtet werden, so ist damit noch nichts darüber gesagt, inwiefern in Fortbildungen konkret diese Anforderungen gesetzt, geschweige denn aufgenommen bzw. erfüllt werden.

Wie die insgesamt steigenden Zahlen im Bereich von Angebot und Nachfrage von Fortbildungen belegen,¹⁶ stellt der Ausbau der U3-Betreuung nur eine Facette in einem größeren Mobilisierungszusammenhang der Frühpädagogik dar. Letzterer lässt sich paradigmatisch an den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder festmachen, die seit 10 bis 15 Jahren eingesetzt sind. Dass diese Pläne einen wichtigen Referenzpunkt der fachlichen Arbeit darstellen, lässt sich daran zeigen, dass 45 % aller Weiterbildungsanbieter Fortbildungen durchführen, welche sich mit der „Umsetzung der Bildungspläne in den Ländern“ beschäftigen (ebd.). Eine Sichtung und Analyse politischer Dokumente zur frühen Bildung zeigt außerdem, dass sich die öffentliche und politische Rede um eine *fähige frühpädagogische Fachkraft* zentriert, die es gegenwärtig aber nur unzureichend gebe (Betz 2013). Weiterbildung und Weiterqualifizierung stellen demnach fachliche *und* politische Antworten in einer öffentlichen Auseinandersetzung um die frühe Bildung dar. Anders gesagt schließt die breit gefächerte „Professionalisierungsoffensive“ das Risiko einer pädagogischen Prekarität bzw. prekären Fachlichkeit ein (Kessl et al. 2014), insofern als Erzieherinnen¹⁷ aktuell eine Position der fachlichen Erweiterungsbedürftigkeit zugewiesen wird.

Die *fachlich-politische Valenz* frühpädagogischer Weiterbildungen kann an der Gründung der so genannten „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) vonseiten des BMBF und der Robert Bosch Stiftung näher erläutert werden. Umgesetzt vom Deutschen Jugendinstitut hat die WiFF die Aufgabe, „Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit im Weiterbildungssystem frühpädagogischer Fachkräfte zu verbessern“, so Ministerin Wanka in ihrem Vorwort zum aktuellen Fachkräftebarometer (FB 2014). Mit dem Anspruch der Qualitätsverbesserung geht der politische Wille einer Qualitätsprüfung und -bereitstellung einher. Seit einigen Jahren wird also der Bereich der Weiterbildung *selbst weiterentwickelt*, um differenziert die gegenwärtige Qualifizierungssituation¹⁸ zu verstehen und darauf antworten zu können.

¹⁶Im Internet stehen mittlerweile zahlreiche Plattformen bereit, die erlauben, Fortbildungsangebote im Bereich der Frühpädagogik zu sichten. Vgl. dazu die Sammlung auf dem Deutschen Bildungsserver (<http://www.bildungsserver.de/Suchhilfe-Erzieherfortbildungen-Datenbanken-und-Sammlungen-2515.html>); letzter Zugriff: 29.07.2016).

¹⁷Hinzu kommt ein weiter Zufluss in den Erzieherinnenberuf aus anderen Sozialberufen (z. B. der Altenpflege), was ebenfalls die Prekarität von pädagogischer Qualifizierung unterstreicht. Auch darauf gehen Kessl et al. (2014) in ihrem Band ein.

¹⁸Betrachtet man den Anstieg der Fachkräfte von 1998 bis 2014 um 63 % auf 610.000 Personen und die gegenwärtige Anzahl betreuter Kinder in Höhe von ca. 3,2 Mio., so vermittelt dies die ‚Explosion‘ dieses Arbeitsfeldes, die das sogenannte Fachkräftebarometer, aus dem die Zahlen stammen (FB 2014), aufschlüsseln und einholen möchte. Dieses indikatorengestützte Monitoring lässt sich als Teil Neuer Steuerung begreifen.

Die WiFF hat seit 2008 zahlreiche Expertisen herausgegeben, die Angebotsstrukturen der Weiterbildung, Qualitätsentwicklungskonzepte etc. analysieren und entwickeln (vgl. Beher und Walter 2011, 2012; Hippel und Grimm 2010; Baumeister und Grieser 2011). Diese Expertisen befassen sich ausdrücklich mit den Rahmenbedingungen, die auf die Wirksamkeit von Fortbildungen Einfluss haben. Gegenüber einem unübersichtlichen Weiterbildungsmarkt nimmt die WiFF eine erschließend-differenzierende *und* sondierend-regulierende Stellung ein, was beispielhaft an der jüngsten Orientierung an Kompetenz in der Weiterbildung verdeutlicht werden kann (Beher und Walter 2012). Die damit einhergehende Vergleichbarkeit und Anerkennbarkeit von Fortbildungen soll die Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte transparenter machen.

Fortbildungen in der Frühpädagogik sind, um diesen Punkt nochmals zu betonen, Orte der professionellen Weiterentwicklung pädagogischen Handelns *wie auch selbst* Gegenstand von Weiterentwicklung. Damit nun konstituiert sich die Fortbildung in einer doppelten pädagogischen Faktizität: Sie steht zum einen unter der Erwartung einer direkten, die Erzieherinnen betreffenden, pädagogischen Weiterentwicklung und zum anderen unter dem aktuellen Anspruch, selbst in einer erneuerten Weise Weiterqualifizierung zu ermöglichen. Nach „Wirksamkeit“ von Fortbildungen in der Frühpädagogik zu fragen, impliziert, diese doppelte Faktizität in ihrer Artikulation und Verhandlung in Fortbildungen zu analysieren.¹⁹

Wenn im Folgenden die Artikulationen um Wirksamkeit in dieser doppelten pädagogischen Faktizität Thema werden, wird zum einen untersucht, wie die Fortbildung als eine pädagogisch wirksame Veranstaltung von den Beteiligten (Erzieherinnen, Fortbildner_innen, Wissenschaftler_innen) wahrgenommen, hervorgebracht und zugemutet wird. Von Interesse sind die Adressierungen an die Teilnehmerinnen der Fortbildung im Hinblick auf die Valenz der Fortbildung *als* Fortbildung: wie die Fortbildung zu einer Referenz der wie auch immer gearteten professionellen Weiterentwicklung zu sein vermag. Zum anderen soll analysiert

¹⁹Natürlich lässt sich für Fortbildungen generell behaupten, dass sich in ihnen zwei pädagogische Handlungseinsätze überlagern: das pädagogische Handeln der Teilnehmer_innen und das professionalisierende Handeln der Fortbildungsdozent_innen. Allerdings impliziert die *generelle Neuausrichtung* der Frühpädagogik eine grundlegende Infragestellung bisheriger Arbeitsweisen und eine Erweiterung der fachlichen Kenntnisse (insb. mit Bezug auf den Ausbau U3), die für Fortbildungen im Allgemeinen nicht selbstverständlich ist. Die hier angeführte doppelte pädagogische Faktizität kommt selbstverständlich nicht nur *in* Fortbildungen zum Tragen; sie betrifft zum Beispiel auch jene, welche die Organisation von Weiterbildungen für die pädagogisch Tätigen verantworten.

werden, mit welchen Konzepten und Kategorien eine Wirksamkeit des pädagogischen Handelns figuriert wird. In welcher Weise findet „pädagogisches Handeln“ eine Autorisierung dadurch, dass Erfolgsaussichten oder auch Grenzen des Handelns formuliert werden?

Die Fragestellung, die hier verfolgt wird, unterscheidet sich von gängigen Ansätzen der Erforschung der Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen. Letztere konzeptualisieren verschiedene „Ebenen“ der Wirksamkeit von Fortbildungen (Lipowsky 2011; Lipowsky 2014; Lipowsky und Rzejak 2014; Kirkpatrick 2006): a) die (positive) Einschätzung der Bedeutsamkeit seitens der Teilnehmer_innen; b) die (feststellbare) Erweiterung des Wissens der Teilnehmer_innen und eine Veränderung ihrer Einstellung oder Haltung, c) die (feststellbare) Veränderung des pädagogischen Handelns der Teilnehmer_innen; d) die (feststellbaren) Effekte auf die pädagogischen Adressat_innen. Problematisch an dieser Unterscheidung in Ebenen ist, dass sie die Frage, wie sich Handeln überhaupt als wirksam darstellen kann, in ihrer Komplexität reduziert.

Aufgrund der eingenommenen kausallogischen Perspektive ist es bei dieser Ebenendifferenzierung nicht möglich, die Adressierungen und Readressierungen der Beteiligten hinsichtlich ihrer performativen pädagogischen Bewährung bzw. Autorisierung zum Gegenstand zu machen.²⁰ Es wird demgegenüber kategorial die Wirksamkeit im kausallogischen Forschungsarrangement und damit zugleich die Identifizierbarkeit der pädagogischen Veränderung durch die Fortbildung *gesetzt*. Durch diese Vorgehensweise verliert die Frage nach Subjektivierung und Selbstverhältnissen ihren Ort im Forschungszusammenhang; gefragt werden kann nur nach den Einschätzungen der Fortbildungsteilnehmer_innen bei gleichzeitigem Hinweis darauf, dass dies für sich genommen kein Kriterium der Wirksamkeit zu sein vermag.²¹ Demgegenüber wird vorliegend nach Subjektivierungen und Autorisierungen gefragt. Es geht darum, jenes symbolische pädagogische Netz zu rekonstruieren, das allererst Wirksamkeit anzuzeigen bzw. zu identifizieren vermag.

Der hier vorgeschlagene Forschungseinsatz setzt bei der doppelten pädagogischen Faktizität – und damit bei der oben bereits ausgeführten doppelten

²⁰Vgl. die Einleitung zu diesem Band. Adressierungen und Readressierungen bringen Ordnungszusammenhänge hervor, die „Sinnbezüge konstellieren, Subjektpositionen setzen und Gegenstandsfelder konstruieren“ (Wrana 2012a, S. 207).

²¹Der hier artikulierte Einwand ist nicht als eine Generalkritik der Wirkungsforschung zu verstehen. Die Kritik wendet sich vielmehr gegen eine Totalisierung und dem damit einhergehenden Anspruch einer den Gegenstand ausschöpfenden Betrachtung.

Erwartungshaltung gegenüber der Fortbildung an. Diese weist der Fortbildung eine Qualität zu, die ich als „metapraktisch“ beschreiben möchte. Die Vorsilbe „meta-“²² verweist auf den Bezug zur pädagogischen Praxis und zugleich markiert sie eine „Überschreitung“ der pädagogischen Praxis. Wie bei der „Metaphysik“, in deren Anlehnung das Adjektiv „metapraktisch“ gebildet ist, stellt sich die Frage, wie die Überschreitung der gegenwärtigen pädagogischen Praxis sprachlich-praktisch Gestalt annehmen kann. Wie gewinnt eine wie auch immer ‚verbesserte‘ pädagogische Kita-Praxis im Fortbildungsgeschehen ihre Konturen? Wie werden „Fortbildungen“ zu einem Teil einer das Handeln autorisierenden Verständigung über pädagogisches Handeln?²³

Zur Untersuchung dieser Fragen bietet es sich an, im Material Auftakte und Abschlüsse von Veranstaltungen in den Blick zu nehmen. Im Verhältnis von Erwartungsabfragen und Abschlussevaluationen sind Teilnehmer_innen von Veranstaltungen zu Selbst- und Fremdpositionierungen aufgefordert, was die Fortbildung ‚gebracht hat‘: Sie müssen erworbenes Wissen qualifizieren, eine veränderte Einstellung oder Haltung demonstrieren oder auch kritisch äußern, in welcher Weise Erwartung und Anspruch an die Fortbildung nicht zur Erfüllung gekommen sind. Der Eintritt in die Fortbildung und das Austreten aus ihr verweisen also auf die metapraktische Anlage und pädagogische ‚Kompaktheit‘ der Fortbildung.²⁴

Im Folgenden werden zwei Materialstellen daraufhin untersucht, wie die Teilnehmerinnen innerhalb der Fortbildung deren Bedeutsamkeit und Wirksamkeit

²²Die griech. Vorsilbe „meta-“ bezeichnet gleichermaßen Assoziation und steigende Rangfolge. Vgl. hierzu die im Anschluss an Aristoteles tradierte Bestimmung von Metaphysik („*ta meta ta physika*“) als das hinter den Dingen Liegende – das, worauf die Dinge gründen. Möglicherweise geht diese Bestimmung aber auch auf eine Bücheranordnung in der Bibliothek eines antiken Aristoteles-Herausgebers zurück.

²³Genau wie bei einer metaphysikkritischen Haltung wird in der vorliegenden Analyse nicht behauptet, dass der Vollzug der Fortbildung tatsächlich eine Überschreitung der pädagogischen Praxis darstellt, sondern, dass Überschreitung von den Beteiligten in eben dieser Weise sprachlich-praktisch hervorgebracht wird. Ein metapraktischer Bezug auf die pädagogische Praxis kann auch durch Inszenierungen von Distanzierung und ‚Nicht-Wirksamkeit‘ hergestellt werden.

²⁴Dass die Fortbildung einen komplexen Referenzraum zur pädagogischen Praxis eröffnet, der ein Spiel von Differenzen für Subjektivierungsprozesse entbindet, anstatt eindeutige Wirkungen festzustellen, steht in Übereinstimmung mit einer Subjektivierungsforschung, die Anrufungsverhältnisse nicht in Faktizität aufgehen lässt, sondern Überdeterminiertheit und Verschiebung mitdenkt (Wrana 2006, 2012b).

verhandeln. Bei der ersten Stelle handelt es sich um eine Situation relativ zu Beginn einer Fortbildung. Im Zuge der Vorstellung der Ethnografin kommt es zu einem wissenschaftlichen Austausch unter den Teilnehmerinnen hinsichtlich des Verhältnisses von Teilnahme (an Fortbildungen) und Wirksamkeit. Wie sich die teilnehmenden Erzieherinnen unter Nutzung der Stimme der Wissenschaft positionieren, wirft ein Licht darauf, wie „Grenze“ und „Überschreitung“ pädagogischer Praxis relationiert werden.

Die zweite Materialstelle stammt aus einer Abschlussveranstaltung zu einer Fortbildungsreihe in einer Kita, bei der auch Vertreter_innen des Trägers und der Eltern anwesend sind. Die Erzieherinnen sind in dieser Situation aufgefordert, den Vertreter_innen des Trägers und der Elternschaft die Wirksamkeit der Fortbildung vorzuführen, um von diesen wiederum als professionalisierte Fachkräfte anerkannt zu werden. In Verlauf und Dynamik der „Wirksamkeitsdemonstration“ bemühen sich die Erzieherinnen um eine Übersetzung ihrer pädagogischen Erfahrungen aus der Fortbildungsreihe.

Auftakt: Wirksamkeit von Fortbildungen und wechselseitiger Legitimationsauftrag

In der Anfangssituation einer Fortbildung zu einem Beobachtungskonzept wird die Teilnahme der Ethnografin an der Veranstaltung zum Thema gemacht. Die Ethnografin, die kurz das Projekt vorstellt, wird von einer der Teilnehmerinnen danach gefragt, welche Fortbildungen vom Forschungsprojekt untersucht werden. Nachdem dies erläutert worden ist, meldet sich eine andere Teilnehmerin zu Wort:

Ich finds schon interessant sagen wir mal äh diese Vielfältigkeit ne? Wenn sie sagen ihr großes Thema is ja diese Forschungsgruppe Fortbildungsmaßnahmen //E: hm-hm// is schon sehr umfangreich dass dann unterm Strich irgendwo dann diese *vielen* diese Kompaktheit zusammenfließen zu lassen und dann zu einem Ergebnis zu kommen also //E: hm// das läuft das jetzt schon n paar Jahre und wird irgendwann abgeschlossen sein mit einem Abschlussbericht könnte man den dann auch irgendwo das wär für mich auch mal interessant ne? (023/106 ff.).

Die Teilnehmerin äußert ihr Interesse am Forschungseinsatz des Projekts und setzt bei der Vielfältigkeit der Fortbildungsangebote an, die durch die Vorstellung der Ethnografin, welche unterschiedliche Veranstaltungen schon forschend begleitet wurden, im Raum stand. Dabei werden Fortbildungen als „Maßnahmen“ beschrieben, bezüglich derer „unterm Strich“ ein Ergebnis zu formulieren wäre. Der Forschungseinsatz des Projekts wird damit in den Horizont der Wirksamkeit

eingestellt, für den die Teilnehmerin „Interesse“ bekundet. Ein Abschlussbericht hätte angesichts der Vielgestaltigkeit von Fortbildungen eine informative Qualität, würde die sehr unterschiedlichen Fortbildungsinitiativen „unterm Strich“ sortieren. Im weiteren Verlauf wird diese Erwartungshaltung an das Projekt wiederaufgenommen und verstärkt:

Ich persönlich fände es zum Beispiel auch also sie sind ja da um zu gucken wie wirken die Fortbildungsmaßnahmen oder wie werden die rüber gebracht so hab ich das verstanden [...] und mein Gedankengang dabei is eigentlich der ich fänds viel sinnvoller wenn sie nich nur in die Fortbildungseinrichtung in die Fortbildungsveranstaltungen gehn sondern dann auch in die Einrichtung gehn um zu gucken wie wirts umgesetzt ham bring die Kollegen nehm die das mit also dann hat ja erst ne Fortbildung wirklich Sinn wenn die auch so angenommen wird in der Kita und umgesetzt wird das zum Beispiel wär mein Gedankengang (023/167 ff.).

Interessant an dieser Protokollstelle ist, wie die oft instituierte Unterscheidung von wissenschaftlich Beforschten und wissenschaftlich Forschenden (vgl. dazu Jergus 2014) dadurch eine Repositionierung erfährt, dass die Beforschte im Setting „Fortbildung“ auch selbst in die Position der Forschenden einrückt: Die Teilnehmerin reinstituiert die wissenschaftliche Praxis in ihrer Überlegenheit gegenüber der pädagogischen Praxis und nimmt zugleich die Überlegenheit dieses Blickwinkels für sich in Anspruch, indem sie der Ethnografin zu verstehen gibt, dass das Forschungsprojekt in seiner Frage nach der Wirkung von Fortbildungen und des „Rüberbringens“ sozusagen nur die halbe Strecke geht. „Sinnvoller“ sei es zu erforschen, ob die Inhalte in der Kita „angenommen“ würden.

Die Teilnehmerin formuliert eine durchaus verständliche Erwartung an die Fortbildung, welche durch die Wirksamkeitsforschung genährt wird, indem sie nach der Übersetzung in die Kita fragt und mit dem Begriff „annehmen“ sowohl die Ausführung als auch die gemeinsame Akzeptanz durch die Erzieherinnen als bedeutsam herausstellt. Zugleich verkompliziert sich damit die Situierung aller Beteiligten in der Fortbildung: War zuvor durch die Aufforderung an die Ethnografin, sich vorzustellen, klar markiert, dass sie gegenüber den anderen in einer anderen Weise Teilnehmerin ist – eine Art „beobachtender Gast“ –, überlagern sich mit dem nun geäußerten „Forschungsauftrag“ verschiedene Adressierungen, die eben nicht nur methodologisch als Frage des Zugangs zum Feld bedeutsam sind. Vielmehr zeigt sich darin, wie die Beteiligten sich und anderen „Anteile“ an der Situation zusprechen bzw. als Erwartung formulieren (vgl. dazu Koch 2014).

Es wäre zu kurz gegriffen, die vorliegende Situation, das Nachhaken der Teilnehmerin, unter dem Begriff der „Verwissenschaftlichung“ zu fassen. Zwar identifiziert sich die Teilnehmerin mit einem wissenschaftlichen Anliegen und

im Anschluss ergibt sich ein Wortwechsel über den vorgeschlagenen Forschungsauftrag unter den weiteren Teilnehmerinnen – *ohne* Beteiligung der Ethnografin. Es handelt sich dennoch nicht nur um eine Grenzüberschreitung aus der Position der Praxis in die Position der Wissenschaft, wenn die Teilnehmerin der Veranstaltung den Forschungsauftrag der Ethnografin *evaluierend befragt* und damit die Ethnografin zu einer Positionierung als Wissenschaftlerin aufruft (im Sinne wissenschaftlicher Selbstlegitimation bzw. Positionierung zur Wirksamkeitsproblematik). Es handelt sich darüber hinaus um eine *Verflechtung und wechselseitige Legitimationsaufgabe*, die Gestalt gewinnt; denn mit der evaluierenden Trennung geht eine wechselseitige Legitimationspflicht einher (die Praxis evaluiert den Forschungsauftrag der Wissenschaft; die Wissenschaft evaluiert die Praxis). Dabei werden beide Bereiche in einem gemeinsamen Interesse – nämlich an Wirksamkeit – *verbunden*.

Unter der hier artikulierten Wissenschaft-Praxis-Vermittlung als wechselseitige Evaluations- und Legitimationspraxis wird im Folgenden unter den teilnehmenden Erzieherinnen *aus der Perspektive der Dritten* – der Ethnografin als Wissenschaftlerin – verhandelt, was von ihnen zu erwarten ist:

- TN1: aber ich fänds eben wirklich sinnvoll zu sagen okay die Kollegen müssen auch naja kontrolliert is jetzt n strenges Wort aber da muss geguckt werden nehm die das was die auf den Fortbildungsveranstaltungen vermittelt bekommen mit in die Kita und setzen die das um das fänd ich viel sinnvoller
- TN2: ja aber das is ne aber dann haste ja wieder im Rahmen des Qualitätsmanagements wie willst du das verwirklichen
- TN1: nee weil nee es is nich als Kontrolle gemeint sondern es is so gemeint dass die natürlich mag ja sein aber ähm es muss ja es muss ja es is ja nur dann n wirklich das Ergebnis kann nur dann stimmig sein wenn die Leute bei ihrer Studie dort festhalten okay äh die haben jetzt hier alle Fortbildungsveranstaltungen gemacht alle haben toll mitgemacht und äh alle sind zufrieden nach Hause gegangen aber äh ich fang am Montag in meiner Kita an und mache nichts von dem was ich auf der Fortbildung gemacht hab dann hat die Fortbildung kein Sinn gehabt
- TN2: nein aber die Frage könn se nich (beantworten)
- TN1: aber das is ja is ja eigentlich die Grundlage is ja die Frage Ihrer Studie oder?
- E: mh (.) also es is halt also ich finde es schwierig ne Wirkung irgendwie nachzuweisen [...]
- TN1: Aber Sie untersuchen doch die Wirkung oder?
- TN2: *ihre* Wirkung
- E: mh erst mal gehts nur es gibt ganz wenig über Fortbildungsveranstaltungen für Erzieherinnen weil das grade alles irgendwie hier so losgeht politisch da ganz viel gemacht wird und wir gucken uns das wirklich erst nur an was

- passiert hier? also wie wird gesprochen? was wird verlangt? von ihnen?
halt also was wird an Sie herangetragen und man kann erst nur hier in dem
Raum gucken was passiert und weiter in den Kitas das is viel zu groß das
können wir gar nicht leisten
- TN1: ich hatte das so verstanden dass es darum geht dass Sie die Fortbildungs- äh
Wirkung sozusagen untersuchen wollen
- E: hm (3) ähm
- TN2: (nee eigentlich)
- E: nee also das is
- TN1: also ich sag mal wenn Sie hier sagen Sie gucken nur wie die Fortbildung an
sich abläuft und wie wie die Dozenten das machen okay aber ich hatte das
so verstanden dass Sie
- E: nee is in Ordnung das wird ja ja das wird ganz oft so verstanden das is
immer so das erste
- TN2: aber ich denk schon dass es das Rüberbringen is ne das einfach wie es ange-
nommen wird wie das Feedback dann eben is und ähm das andere wär ja n
Mammutprogramm wenn wir in die Kitas gucken
- TN1: aber was is dann der Sinn und Zweck dieser Studie?“ (023/186ff.)

Über die Profilierung eines wissenschaftlichen Anliegens kommt an dieser Stelle die Bedeutung und Beschreibung von Wirksamkeitsforschung als „Kontrolle“ zur Verhandlung: dass und wie Erzieherinnen Fortbildungen in die Kita-Praxis „umsetzen“. Obgleich die Beschreibung als „Kontrolle“ mehrfach eingeschränkt wird, bildet sie eine Art Referenz- und Orientierungspunkt für den Sprechereinsatz der Teilnehmerin. Dabei kommen nun zwei Dimensionen in den Blick, die für den Evaluationsauftrag relevant sind: zum einen die Selbstverpflichtung und Bereitschaft von Erzieherinnen, nach einer Fortbildung die Inhalte in eine Kita hineinzutragen, und zum anderen die Vereinbarkeit dieses Veränderungsanspruchs mit einem die Kita betreffenden und weitreichenderen Qualitätsentwicklungsprozess („Qualitätsmanagement“), der im engeren Zusammenhang des eingangs dargestellten NPM zu sehen ist.

Pendelnd zwischen einer kaum zu leistenden „Mammutaufgabe“ und einem notwendigen bzw. unverzichtbaren Auftrag wird durch die Evaluationsforderung die Fortbildung in ihrem Verlauf aus dem Blick gerückt.²⁵ Obgleich die Fortbil-

²⁵Die Fortbildung wird im weiteren Verlauf der Veranstaltung aus der Perspektive der Evaluation betrachtet. – Die Adressierungen der Ethnografin als die Fortbildung evaluierende und überprüfende Wissenschaftlerin taucht sehr häufig im Material auf. Sie gehen mit verschiedenen Solidarisierungsversuchen der Ethnografinnen und Selbstversicherungen der teilnehmenden Erzieherinnen (vor dem jeweils anderen) einher.

dung den Ausgangspunkt von Veränderung markiert, wird sie doch gegenüber der Umsetzung als *nachrangig* präsentiert. Darin liegt eine Markierung der *Grenze* von Fortbildungen: Das „Eigentliche“ vollzieht sich außerhalb der Fortbildung, in einem Rahmen, der von der Fortbildung selbst nicht mehr eingeholt wird. Auch wenn Fortbildungen „gut ablaufen“, ist das kein Garant für die Verbesserung pädagogischen Handelns in der Kita. Mit der Vergegenwärtigung der Grenze erhält nun die vorliegende Veranstaltung eine andere Wertigkeit, da sie *ihre Zukunft* in den Blick bringt: Reflexiver Veränderungsanspruch und unnachgiebige Umsetzungsaufgabe stecken den Rahmen für kommende Selbstmobilisierungen ab.

Die Beharrlichkeit, mit der der Evaluationsauftrag auch gegen die Repositionierungen der Ethnografin, die zuerst die Nachweisbarkeit von Wirkung problematisiert und im weiteren Verlauf das Vorhaben nur als ‚ersten Anfang‘ einer Fortbildungsforschung präsentiert, dokumentiert Veränderungswillen und Veränderungserfordernis. Die Praktiken und Abläufe aber, unter denen Veränderung sich vollzieht (im Forschungsprojekt, in der Fortbildung, in der Praxis) bleiben der Forderung nachgeordnet und werden nicht weiter thematisiert.

Abschlussevaluation: Das Problem der „wirksamen Haltung“

Die metapraktische Qualität von Fortbildungen ruft die Teilnehmerinnen zu pädagogischen Selbst- und Fremdpositionierungen auf. An der zuvor diskutierten Materialstelle wird die Wirksamkeit der Fortbildung mit ihrer eigenen Überschreitung verknüpft: Die Fortbildung sei für sich genommen nicht wirksam; zentraler sei die „Umsetzung“ durch die Erzieherinnen, die wissenschaftlich ‚kontrolliert‘ werden solle. Die so vollzogene Überschreitung bringt eine Vielzahl von Vergegenwärtigungspraktiken innerhalb der Fortbildung mit sich, allem voran Vergegenwärtigungen von Praxis, aber auch Vergegenwärtigungen der Überprüfung von Praxis, die an der vorausgehenden Materialstelle über das Evaluationsparadigma moderiert bzw. reguliert wird.

Die folgende Materialstelle stammt nun aus der Abschlussveranstaltung für die Fortbildungsreihe eines Kita-Teams. In dieser Veranstaltung sind Träger und Eltern als wichtige „stakeholder“, wie man im Kontext des NPM sagen könnte, präsent. Die von der Seite des Trägers und der Eltern ermöglichte Fortbildung macht nun erfor-

derlich, dass die an der Fortbildung Beteiligten Wirksamkeit zur Darstellung bringen und dass insbesondere die Erzieherinnen positive Veränderungen dokumentieren, die durch die Fortbildungsreihe zustande gekommen sind. Mit der Abschlussveranstaltung muss die Wirksamkeit *sinnfällig* werden. Wie sich zeigen wird, ist es diese *Explikation einer raum- und körpergebundenen Pädagogisierung*, welche den Verlauf der Abschlussveranstaltung für die Wirksamkeitsproblematik interessant macht. Zunächst sollen Verlauf und Gestaltung der Veranstaltung kurz skizziert werden, um daraufhin die Positionierungsräume der Erzieherinnen bezüglich ihrer eigenen Weiterentwicklungen (als Resultat der Fortbildung) genauer in den Blick zu bringen.

Anders als bei den Veranstaltungsterminen der Fortbildung findet die Abschlussveranstaltung – dem Anlass angemessen, wie die Leiterin der Kita formuliert – im Haupthaus des Trägers statt. Der große Raum, in dem die Schlussveranstaltung stattfindet, das bereitgestellte Buffet, die ‚schicke‘ Kleidung der Erzieherinnen und die Abschlussgeschenke am Ende – all dies trägt zu einer feierlichen Atmosphäre bei, unter der der Fortbildungsprozess zu einem Ende kommt. Auch das Zertifikat, das später den Erzieherinnen ausgehändigt wird, unterstreicht die Weihe und besondere Qualität des Anlasses.

Für die Abschlussevaluation fordert der/die Fortbildner/in das Team auf, den Fortbildungsprozess zu reflektieren und dessen „Ergebnisse“ (022/71) zu benennen. Dafür sollen sich die Erzieherinnen auf eine von der Fortbildnerin bzw. dem Fortbildner zusammengestellte Diashow mit Fotos von den Fortbildungen, von durchgeführten Übungen und vom Kitaalltag beziehen. Bei einem ersten Durchlauf werden die Bilder mit musikalischer Begleitung vorgeführt; Unterbrechungen und Kommentierungen sind unerwünscht. Beim zweiten Durchlauf sind die Erzieherinnen gefordert, die Präsentation gegebenenfalls zu unterbrechen und zur dargestellten Situation etwas zu erzählen. Da es sich um eine Diashow mit circa 170 Bildern handelt, kommt es zu einer sehr extensiven Aussprache über die Fortbildung, die sich durch die Orientierung an den Fotos sehr erlebnis- und erfahrungsnah vollzieht. Diese Phase nimmt zeitlich den größten Anteil der Veranstaltung ein; sie entgrenzt die Veranstaltung auch hinsichtlich ihres zeitlichen Vollzugs sowie ihres Anspruchs, die Fortbildung einzuholen.²⁶ Aus der Diashow entsteht ein Übergang in eine als solche markierte Reflexions- und Evaluationsphase. Schließlich wird zum Sektempfang und Buffet übergegangen, wobei allerdings alle Elternvertreter_innen die Veranstaltung bereits verlassen haben.

²⁶Einige Elternvertreter_innen verlassen die Veranstaltung während der Diashow. Es wird nach einer Pause gefragt und danach, wann denn noch Zeit für das Buffet sein wird.

Die Erlebnis- und Erfahrungsorientierung der Diashow hat zur Folge, dass eine Art Bühne für die Äußerungen der Erzieherinnen entsteht, während jene, die an den Fortbildungen nicht teilgenommen haben – die Elternvertreter_innen und das Trägerpersonal – in eine Position der externen Zuhörerschaft versetzt werden. ‚Extern‘ bleiben die Zuhörenden, da sich die Erzieherinnen in die Erinnerung an einen Fortbildungsprozess versenken, bezogen auf den die Zuhörenden ‚Outsider‘ bleiben. Die Erzieherinnen vergegenwärtigen sich Erlebnisse und Erfahrungen und lassen sich von diesen *durchstimmen* bzw. *ausfüllen*. Über die Vergegenwärtigung des Zurückliegenden wird für die Erzieherinnen die Wirksamkeit der Fortbildung als Veränderung und Prozessualität erfahrbar. Wie nun kann diese Wirksamkeit bzw. Veränderung für die anderen Anwesenden wahrnehmbar werden? Die Wirksamkeit kommt im Verlauf der Veranstaltung in zweifacher Weise zum Ausdruck.

Erstens wird Veränderung bzw. Wirksamkeit – vor allem beim ersten Zeigen der Fotos – sehr stark über die Atmosphäre artikuliert. An den Situations- und den Personenbeschreibungen durch die Ethnografin wird eine sehr emotionale Stimmung während und nach der ersten Runde der Diashow offenbar. Die Bilder werden von der Kitaleiterin als „beeindruckend“ (022/152) bezeichnet und eine Mutter greift bestätigend die erhabene Stimmung auf, mit der der Fortbildungsprozess vergegenwärtigt wird, indem sie die Atmosphäre vom hektischen Kindergartenalltag abgrenzt: „Die andere Mutter sagt, dass sie es interessant finde, diesen Ort (die Kita) mal so ohne Gerenne und Hektik zu sehen [...]“. Die Mutter macht mit dieser Äußerung deutlich, dass sie mit der Diashow²⁷ einen Einblick in die Kita erhält, der ihr bei den üblichen Bring- und Abholzeiten verschlossen bleibt.

Im Anschluss an diese Äußerung der Mutter bietet die Kitaleiterin eine Formulierung an, wie diese atmosphärische Verschiebung auf den Fortbildungsprozess zu beziehen sei: Deren „Wert“ habe darin gelegen, eine andere Perspektive einzunehmen und auch andere Eindrücke zu bekommen, was am Beispiel von zunächst unerwünschten Rollenspielen erläutert wird, die sich als sehr fruchtbar erwiesen hätten (022/157 ff.). Das „Öffnen“ und „Sich-Einlassen“ begründet demnach die Produktivität bzw. Wirksamkeit der Fortbildung – dies wird kurz darauf auch von Trägerseite artikuliert²⁸ – und macht *ein Stück weit* die

²⁷Die Diashow zeigt zahlreiche Bilder vom Kita-Alltag, von begleiteten Übungen, von Feiern und von den Fortbildungsmodulen.

²⁸„Sie haben sich alle auf die Fortbildung eingelassen, Sie haben sich der zusätzlichen Arbeit an den Wochenenden ausgesetzt und das hat sich gelohnt, das sieht man ja,“ so die Äußerung von Trägerseite (022/166 ff.).

beeindruckende Atmosphäre für die anderen Anwesenden zugänglich, die diese Veränderung auch wertschätzend und bestätigend anerkennen. Die Wirksamkeit der Fortbildung wird also *atmosphärisch* in die Abschlussveranstaltung übersetzt.

Schon zu diesem Zeitpunkt wird der Ethnografin allerdings eine Grenze des Geschehens gegenwärtig, indem sie wahrnimmt, dass je eine Vertreter_in des Trägers und der Elternschaft nicht in diese erste anerkennende Wertschätzung einstimmen: „Der Vater sagt nichts und auch der Pfarrer nicht. Bei dem Vater habe ich den Eindruck, dass er eher skeptisch schaut“ (022/168 f.). Im Bewusstsein der Enthaltung dieser beiden Personen und im Lichte der Mutmaßung von Skepsis hinterfragt die Ethnografin nun selbst den Verlauf der Veranstaltung, den sie grob mit einem „Urlaubsdiabend“ (022/174) vergleicht. Mit diesem Vergleich resignifiziert sie die atmosphärische Qualität, welche nun als fragwürdige Informalität erscheint. Sie deautorisiert also die Präsentation von Wirksamkeit über Atmosphäre und wirft die Frage auf, ob damit der Anspruch an eine Abschlussevaluation wirklich erfüllt werde (022/176).

Eine atmosphärische Brechung und reflexive Überschreitung der informellen Stimmung verweist auf die zweite Inszenierungsweise von Wirksamkeit der Fortbildung. Diese zeichnet sich durch eine ausgeprägte Legitimationsorientierung aus: „Als das Video von der Szene von Lydia zu Ende ist, fängt sie sofort an sich zu rechtfertigen. Das finde ich ziemlich unnütz, da das Video auf mich einen schönen Eindruck hinterlassen hat. Aber sie sagt so etwas wie: ‚[...] Ja das war ganz am Anfang, ist ja schon lange her, jetzt würde ich das vielleicht anders machen.‘ Und genau solche Szenen spielen sich nun öfter ab [...]“ (022/214 ff.).

Die Protokollstelle dokumentiert zunächst, dass mit dem Einspielen von Videosequenzen die Sichtbarkeit der Erzieherinnen eine Intensivierung dahingehend erfährt, dass nun das pädagogische Handeln ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Vermittelten die Fotos, die vielfältig Kita und Kinder zeigten, eine allgemeine (und atmosphärisch gelungene) Kita-Realität, die vom Fortbildungsprozess gerahmt bzw. vermittelt war, so fordert die Konfrontation mit dem bewegten Bild des eigenen Handelns die ‚betroffenen‘ Erzieherinnen zu einer Stellungnahme zu sich selbst heraus.

In ihrer Stellungnahme zur gezeigten Videosequenz zeigt Lydia ihre veränderte Haltung nach der Fortbildung in Form eines kritisierenden und überholenden Blicks. Das eigene Handeln wird distanziert und als Anfang des Fortbildungsprozesses bestimmt („am Anfang“, „schon lange her“). In der nun folgenden Dynamik entsteht ein allgemeiner Sog der Selbstkritik und Rechtfertigung unter den Erzieherinnen. Mit ihm konturiert sich eine widersprüchliche Anerkennungslogik: Die gegenwärtige Demonstration einer veränderten Haltung erreichen die Erzieherinnen durch eine Kritik und Abwertung dessen, was als

Fortbildungsprozess gezeigt wird. Der/die Fortbildner/in wiederum, der/die diesen Abwertungen in seinen/ihren Reaktionen Einhalt zu gebieten sucht, vermag mit seiner/ihrer Rehabilitierung des filmisch gezeigten Handelns nicht, die widersprüchlichen Anerkennungsnormen aufzulösen:

Der/die Fortbildner/in springt an dieser Stelle des Öfteren ein und weist zurück, dass sich irgendetwas von dem, was wir hier sehen, ändern müsse. Dadurch entsteht dennoch eine etwas eigenartige Stimmung. Zumindest nach meinem Gefühl ist die Situation für alle, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben, etwas komisch. Man weiß irgendwann nicht mehr so genau, was jetzt Abschlussevaluation eigentlich genau heißen soll, denn Reflexionen werden zurückgewiesen [...] (022/221 ff.).

Der Einsatz des Fortbildners bzw. der Fortbildnerin, das pädagogische Handeln der Erzieherinnen, wie es durch die Bilder und Videos sichtbar gemacht wird, zu rehabilitieren, widerstreitet dem Evaluationsanspruch der Abschlussveranstaltung; denn auf diese Weise wird sowohl die Veränderungsbedürftigkeit als auch die inkorporierte Veränderung der Erzieherinnen infrage gestellt. Zugleich liegt in der Weigerung des Fortbildners bzw. der Fortbildnerin, Veränderungsbedürftigkeit anzuerkennen, auch eine Anrufung an die Erzieherinnen, selbstbewusster mit den gezeigten Situationen umzugehen. Dies impliziert, wie auch andere Beschreibungen der Ethnografin verdeutlichen, dass die Legitimations- und Kritikpraktiken das gezeigte pädagogische Handeln und damit auch das professionelle Selbst schmälern, vielleicht sogar beschädigen – zumindest ist dies eine Gefahr, wenn am Ende der Selbstkritik nur „verfahrene Maßstäbe“ im Raum stehen bleiben würden.

Im weiteren Verlauf der Veranstaltung verbinden sich beide hier skizzierten Inszenierungen von Wirksamkeit – eine Perspektive der Offenheit bzw. des Sich-einlassens und eine Haltung der Selbstkritik –, als ein Elternteil beharrlich danach fragt, was denn nun das Neue der Fortbildung sei, da die Kita zuvor schon mit einem offenen Konzept gearbeitet habe (022/426 f.). Dazu notiert die Ethnografin:

Die Antwort der Erzieherinnen, dass es da eben keinen großen Unterschied gäbe, scheint dann auch wieder nicht ausreichend bis unbefriedigend für den Vater zu sein. Dabei wird von den Erzieherinnen immer wieder auf das neu Gelernte: *Zulassen* und *Einlassen* verwiesen. [...] Die Situation entschärft sich auch nicht, sondern wird nach meinem Empfinden nur noch unangenehmer. Ute sagt irgendwann: ‚Ich verstehe ihre Frage auch nicht so richtig.‘ Die Erzieherinnen äußern so etwas wie: ‚Nicht mehr wir machen jetzt die Angebote, sondern die Kinder machen uns ein Angebot.‘ [...] (022/434 ff.).

Diese Szene, die hier in ihrer komplexen Dynamik nur ausschnitthaft behandelt wird, verweist auf die Schwierigkeit, Wirksamkeit und Veränderung vor anderen²⁹ zur Darstellung zu bringen, wenn sich dieses kaum an einem expliziten Wissen festmachen lässt, sondern sehr stark über eine Einstellung der Offenheit und Bereitschaft der Selbstinfragestellung moderiert wird. Eine solche Haltung lässt sich zwar benennen und beispielhaft vorführen; dennoch hat sie eher die Gestalt einer Beteuerung. Im weiteren Verlauf dieser Szene verlagert sich der Legitimationsgrund denn auch von diesen Äußerungen zur Haltung weg, hin zu einer Auskunft, dass die Kinder der Kita in der Schule gut zurechtkommen.

Das Problem der Wirksamkeit, die sich als Veränderung hin zu einer offenen und selbstkritischen Haltung versteht, besteht in der dargestellten Szene also darin, dass pädagogisches Handeln kaum über Fachlichkeit konkretisiert bzw. bestimmt werden kann. Das „Zulassen“ und „Einlassen“, mit dem die Erzieherinnen ihre offene und selbstkritische Haltung umschreiben, erschwert mithin die fachliche und soziale Selbstbehauptung. In der nun folgenden Kette von Rechtfertigungsgeschichten konstituiert sich eine ständige Angreifbarkeit der Fachkräfte, eine Verpflichtung, sich immer wieder aufs Neue bewähren zu müssen:

Im Folgenden scheint es bei den restlichen Fotos hauptsächlich darum zu gehen, den Vater weiterhin zu überzeugen, das finde ich ganz schön schräg und der Situation nicht wirklich angemessen. Mal sieht er abwesend, mal gelangweilt aus. Sätze wie: ‚Hier sieht man, was die Kinder leisten können.‘; ‚Wir haben die Kinder Akteure sein lassen‘ werden gleich einem Mantra wiederholt (022/455 ff.).

In den Äußerungen der Erzieherinnen erscheint das pädagogische Handeln als Passivität, als etwas, von dem aus sich kaum ein Unterschied für die Situation ausmachen lässt. Im Lichte der so gearteten „offenen und selbstkritischen Haltung“ wird seitens der Erzieherinnen die Forderung nach einer permanenten Fortbildung geäußert:

Also Ute fordert eigentlich ein, dass es permanent solche Räume der Fortbildung oder Begleitung oder Reflexion braucht, dass diese Fortbildung nicht nur neues Wissen vermittelt hat, sondern eben auch einen Raum eröffnet hat, in dem über die Alltagspraxis gesprochen werden konnte. Darüber sei sehr viel ins Bewusstsein gekommen. Dies sei ihrer Meinung nach unerlässlich und unverzichtbar, wenn man eine gute pädagogische Arbeit machen wolle, gerade weil der Alltag solche

²⁹Das Ringen um Anerkennung der Fachkräfte vor den Eltern ist ausführlich in der Studie „Eltern“ Thema.

Reflexionsräume eben nicht einfach bietet. Die anderen Erzieherinnen stimmen ihr voll und ganz zu [...]. (022/372 ff.).

Die Fortbildung wird in der Äußerung von Ute als wesentlicher Teil der pädagogischen Handlungspraxis herausgestellt; weil das pädagogische Handeln im Alltag eine Selbstauseinandersetzung nicht erlaube, sei eine permanente Begleitung „unerlässlich“ und „unverzichtbar“. Diese Äußerung adressiert den Träger hinsichtlich der Bereitstellung weiterer Ressourcen und dokumentiert eine Wirksamkeit der Fortbildung im Kontext des pädagogischen Alltagsgeschehens, die auch eine Anerkennung gegenüber dem/der Fortbildner/in impliziert. Zugleich aber weisen sich die Erzieherinnen damit als durchgängig „fortbildungsbedürftig“ aus. Die hier ausgestellte Bereitschaft der reflexiven Brechung und kritischen Bewusstseinsbildung genügt sich gewissermaßen nicht selbst. Im weiteren Verlauf findet die Forderung der Erzieherinnen allerdings keine pädagogische Verhandlung, sondern bleibt im Horizont unsicherer Finanzierung weiterer Fortbildungsmaßnahmen stehen.

In beiden hier diskutierten Szenen steht Wirksamkeit in einem engen Zusammenhang mit einer Legitimationspraxis der Erzieherinnen. Es geht um Nachweisen, Demonstrieren und Aufzeigen veränderter Arbeitsweisen und Haltungen. In beiden Szenen stehen die Legitimations- und Rechtfertigungspraktiken unter Unsicherheitsvorbehalten. Während diese in der ersten Szene über die Problematik der Umsetzung der Fortbildungsinhalte thematisiert wird, dokumentiert sich diese in der zweiten Szene in einer Position offener und selbstkritischer Haltung gegenüber Dritten. In der Analyse der metapraktischen Gestalt von Fortbildungen hat sich „Wirksamkeit“ also besonders in Praktiken der Rechtfertigung, Legitimation und Evaluation vermittelt. Letztere dienen der Demonstration einer veränderten pädagogischen Programmatik und auch eines veränderten Selbstausweises. Es ist lohnenswert, diese *Demonstrationen des Pädagogischen* über das Material hinweg genauer zu betrachten, weil sich damit genauer bestimmen lässt, mit welchen pädagogischen Wissensformen Wirksamkeit in Verbindung gebracht wird.

4 Pädagogische Objektivationen im Horizont des Unendlichen

Was sich in der vorausgegangenen Analyse der beiden Szenen schon zeigt – dass Wirksamkeit kaum über explizites pädagogisches Wissen zu denken ist, sondern dass es eher auf Umsetzungsfähigkeit und Offenheit ankommt – findet sich an weiteren zahlreichen Materialstellen. Beim Großteil der von uns untersuchten

Fortbildungsveranstaltungen wird das relevante pädagogische Wissen nicht als ein *vorgegebenes* Wissen präsentiert, sondern als ein Wissen, das sich *im Rahmen pädagogischer Objektivation und Demonstration* konstituiert. Die Nicht-Vorgegebenheit pädagogischen Wissens geht mit Verunsicherungen und beständigen Neupositionierungsversuchen einher. Im Folgenden soll über das Material hinweg diese Figur der Wirksamkeit konturiert werden.³⁰

Die Analyse kann an einer der schon angeführten Protokollstellen der Abschlussveranstaltung einsetzen. Dort ist von einem „offenen Konzept“ (22/429) die Rede. Anspruch und Herausforderung eines solchen „offenen Konzepts“ bestehen darin, dass es die Vorgegebenheit von Leitlinien und institutionellen Strukturierungen für das pädagogische Handeln *durchstreicht*. An einer anderen Stelle wird der gegenwärtige Lernanlass der Fortbildung im Kontrast zur früheren „Ablaufplanung“ der Sozialpädagogikausbildung erläutert (003/1271). Als entscheidender Punkt gilt, dass Kinder „ganz von alleine“ lernen (003/1267 f.) und es nun statt vorausgehender pädagogischer Planung darauf ankommt *zu sehen und zu objektivieren*, was Kinder z. B. mit einer Kunststoffplane tun. Das pädagogische Wissen geht also dem Handeln der Erzieherinnen nicht voraus; es wird bei diesem Handeln gebildet – als Vergegenständlichung oder Objektivation des pädagogischen Prozesses.

Objektivationen pädagogischer Prozesse werden auch durch neue Beobachtungsverfahren und -instrumente gebildet. Wie mit solchen Instrumenten umgegangen wird bzw. wie der Umgang erlernt wird, moderiert in entscheidender Weise die Wirksamkeit der Fortbildung. Im Folgenden wird dieser Umgang exemplarisch an einer Szene diskutiert, in der das behandelte Konzept von jenen befragt wird, die es umsetzen sollen. Indem die pädagogische Objektivation mit einem Fragezeichen belegt wird, kommen auch Verunsicherung und Neupositionierungsversuche zum Vorschein. Die folgende Szene entwickelt sich im Anschluss an ein Videomaterial, das eine Teilnehmerin (Louise, im Transkript: L) zur gemeinsamen Bearbeitung mitgebracht hat. Die Aufgabe besteht darin, dass die Teilnehmerinnen „Bildungsbereiche“ bestimmen. Im Zuge dieser Arbeit am Material und am Instrument macht Louise ihre eigenen Fragen geltend.³¹

³⁰Es wird nicht behauptet, dass diese Figur für alle denkbaren Fortbildungen *generalisierbar* ist. Fortbildungen haben auch ganz andere Wirksamkeitsgestalten. Sie vollziehen sich in unserem Material zum Beispiel als Zäsur und Unterbrechung der pädagogischen Praxis mit dem Ziel der Distanzierung und Erholung. Auch damit entfaltet sich ein metapraktischer Bezug, der über die ‚belastende Praxis‘ ausgeführt werden könnte.

³¹Die Aneignung von Beobachtungsinstrumenten und die damit einhergehenden Auseinandersetzungen stehen in der Studie „Beobachtung“ im Zentrum.

Mittlerweile hat sich zwischen Louise und dem/der Fortbildner/in eine eigentümliche Szenerie entwickelt. Louise scheint hier diejenige zu sein, die Bedenken an das „Instrument“ anmeldet, – vielleicht besser, sie scheint diejenige zu sein, die sich vorbereitet hat. Ihre Gesichtsfarbe wird intensiver während der weiteren Diskussion (018/195 ff.).

Die Teilnehmerin Louise nimmt von Anfang an eine besondere Stellung im Fortbildungsgeschehen ein, da sie das Material für die Arbeitseinheit bereitgestellt hat. Sie legt damit nicht nur fest, woran nun im Folgenden gearbeitet wird; sie zeigt sich darüber hinaus als eine Teilnehmerin, die in ihrem Umgang mit dem Konzept schon ‚weiter‘ ist. Dies dokumentieren auch ihre Anfragen an das Instrument: Während die Ethnografin noch versucht, die ausgeteilten Bögen zu sichten („ich versuche gleichzeitig zu suchen, zuzuhören, mitzubekommen, um was es hier gerade geht“, 018/181 f.), blickt Louise auf ihre vorbereiteten Unterlagen („Sie hat einen Hefter vor sich liegen. Ich sehe kariertes Papier, das beschrieben ist. Sie meint, dass sie sich viele Fragen notiert hat“, 018/168 f.).

Nachdem der/die Fortbildner/in die Möglichkeit eröffnet hat, Rückfragen zu den „Items“ des betrachteten Bogens zu formulieren und Unklarheiten aufzuklären, verschiebt Louise die Situation dadurch, dass ihre Fragen keine Rückfragen zur Klärung sind, sondern Fragen, die sich kritisch auf das Instrument zurückwenden. Markant ist, dass Louise ihre Anfragen an das Instrument dadurch geltend macht, dass das gezeigte Verhalten des Kindes nicht im Instrument aufgehe. Befragt wird also genau die pädagogische Objektivation durch das Instrument:

L: das war jetzt mein Punkt ähm mir fehlt ähm es so nen bisschen in dem Bereich ich weiß nicht ob es (...) nich nur zu identifizieren sondern überhaupt erst einmal auszuprobieren [von Musikinstrumenten] (018/212 ff.).

Louise führt eine andere Beschreibungsmöglichkeit von kindlichem Interesse an Musik ins Feld. Mit der Formulierung „ausprobieren“ beansprucht sie das gegenüber dem „Identifizieren“ grundlegendere Verhalten zu bezeichnen („überhaupt erst einmal“). Die Fortbildung, deren Aufgabe darin besteht, den Umgang mit dem Beobachtungsinstrument zu verbessern bzw. weiter zu entwickeln, wird um eine Diskussion um die Identifizierungsweisen durch das Instrument erweitert. Dieses das Konzept ‚anzweifelnde‘ Vorgehen wiederholt sich einige Male und bringt den/die Fortbildner/in wiederholt in die Position, sich angesichts des artikulierten Zweifels und angesichts neuer Kategorisierungsversuche von Louise zu verhalten.³²

³²Zugleich verhält sich der/die Fortbildner/in damit zu der Art und Weise, wie Louise sich mit ihrer sehr aktiven Rolle von den anderen Teilnehmerinnen unterscheidet. Die Ethnografin spricht von einer „Szenerie“ zwischen der/die Fortbildner/in und Louise (018/195).

Der/die Fortbildner/in lässt sich wiederholt auf die von Louise eingebrachten Zweifel und damit auf Louise ein. Bezogen auf die oben angeführte Differenz von „Ausprobieren“ und „Identifizieren“ bittet der/die Fortbildner/in Louise darum, die Differenz der beiden Konzepte aus ihrer Warte zu beschreiben. Louise zieht daraufhin ein Beispiel aus der Kita heran und erläutert die Differenz. Im Anschluss daran wiederum bestätigt der/die Fortbildner/in zwar die Differenz der Konzepte, weist aber Louises Vorschlag insgesamt zurück:

- F: äh das ist das ist ein das ist ein wie nennt man das ein wissenschaftlich erarbeitetes Instrument da du kannst's dir das aufschreiben dass dich das interessiert auch zu wissen aber um mit diesem Instrument zu arbeiten es ist darauf geeicht dass es diese Formulierungen enthält
- TN: Louise, das ausprobieren is in diesem Bogen in dem Alter /TN: im Dritten/ davor
- L: ja-ja aber das nütz mir ja hier nichts
- F: du kannst wenn es für dich nich das trifft handschriftlich drunter schreiben nur im Profilwert kannst du es nicht auswerten (.) weil es gibt dieses nich (.) und es wird seinen Grund haben ich hab das nich mit wissenschaftlich erarbeitet und da kann ich dir es jetzt nicht begründen (.) nur es versch-hm wie soll man sagen es bringt keine bessere Qualität wenn du das jetzt hier verzerrst (.) /L: nee hab ich gar nich (...) / sondern die (.) der Schatz oder das Instrument entfaltet sich je genauer und präziser du diese einzelnen Begriffe /L: hm/ denkst (.) ja und je mehr du da wieder reinbringen willst um so ungenauer wird das Instrument /L: hm/ ok /L: ok/ aber wenn dir das ein Anliegen is das zu-so zu machst du dir einfach eine persönliche Notiz /L: hm/ ja die in dem interessanterweise in dem anderen Bogen immer unten (...) [Louise und F sprechen gleichzeitig] ja die wertest du aber auch nich aus /L: die aber mit rein zählen die werden mitgerechnet/ die werden mitgerechnet ok hier ist es nich so vermutlich weil es viel mehr Kriterien /L: hm/ gibt aber vermerks dir einfach als Persönliches das interessiert dich halt (018/228 ff.)

Der Verweis auf die wissenschaftliche „Eichung“ entzieht den Anfragen von Louise den Boden, da die wissenschaftliche Gegebenheit des Instruments als nicht einholbar dargestellt wird. Der Begriff der „Eichung“ weist auf einen Abstimmungsprozess, der am Instrument nicht mehr einsehbar ist. Der/die Fortbildner/in bringt damit das Instrument als Instrument zur Geltung: Er/sie fordert dazu auf, die Gegebenheit des Instruments zu akzeptieren. Zugleich aber werden die alternativen Ansätze und Denkwege Louises nicht als falsch oder abwegig bezeichnet;

ihnen wird vielmehr innerhalb des Konzepts ein Ort gegeben: unter der Rubrik der „persönlichen Notiz“.³³

Der/die Fortbildner/in reagiert hier auf eine Tendenz der „Entgrenzung“ des Instruments. Die wissenschaftliche Herkunft des Instruments wird als Qualitätsbegründung eingeführt und von dort aus eine Haltung des ‚Vertrauens‘ gegenüber dem Instrument gefordert – dann könne sich das Instrument in seiner Wirksamkeit entfalten. Der/die Fortbildner/in spricht vom Instrument als „Schatz“ im Sinne einer im Voraus nicht einsehbaren Produktivität, die sich erst im vertrauensden-vertrauten Umgang mit dem Konzept entfaltet.

Die ‚Arbeit‘ des Fortbildners bzw. der Fortbildnerin an der Legitimität und wissenschaftlichen Qualität des Instruments lässt sich zugleich als Arbeit an der Aufrechterhaltung und Fortführung der Fortbildung begreifen. Es geht darum, dem Instrument wissenschaftliche Glaubwürdigkeit zu attestieren und den Teilnehmerinnen, insbesondere Louise, deutlich zu machen, dass sie sich dem Konzept ‚überlassen‘ können. Die Anforderung liegt weitergehend darin, sich zum *Instrument des Instruments* zu machen: Es geht darum, den *Bogen* auszufüllen, indem der Bogen *ausgefüllt* wird. Was vom Bogen abweicht, hat sein Recht, ist nicht Nichts – findet den Platz aber unter „persönliche Notizen“. Mit dieser Reaktion nun ist das insistierende Nachfragen von Louise zu einer Reihe „persönlicher Notizen“ geworden, die in die weitere Auswertung, d. h. auch in die weitere Besprechung nicht eingehen (können).

Die pädagogische Objektivation findet ihren Ort im Spannungsfeld zwischen einem Instrument mit wissenschaftlich präzisierten Identifikationsansprüchen und einem ‚Überhang‘, einem ‚Unruhefeld‘, vorliegend verkörpert in der Stimme von Louise, die das Material mitgebracht hat und die ihre Beobachtungen und Wahrnehmungen gegen die Verallgemeinerung durch das Instrument zu verteidigen sucht. Zuletzt wird ihre Stimme dem Instrument untergeordnet – unter der Rubrik der „persönlichen Notizen“.

Die Verhandlung der Bögen in der Veranstaltung ist an dieser Stelle noch lange nicht abgeschlossen. Das hat nicht nur damit zu tun, dass das mitgebrachte Material immer wieder die *Stimme* von Louise mobilisiert; zum Thema wird schließlich auch, dass das Instrument wichtige Weiterentwicklungen erfährt, um die Erzieherinnen gerade auch vor „Verführungen“ *durch* den Bogen zu schützen (018/289). Die Bedeutung des Instruments wird hier resignifiziert: Es soll vor

³³Keinesfalls soll an dieser Stelle das zu verhandelnde Instrument befragt oder in seiner Geltungsreichweite diskutiert werden. Anliegen der Betrachtung ist vielmehr, wie das Instrument zum Gegenstand der pädagogischen Auseinandersetzungen der Beteiligten an der Fortbildung wird.

einer Kompetenzzuschreibung an die Adresse des Kindes schützen und eine *reine Beschreibung der Tätigkeit* anregen.

Ohne den Veranstaltungsverlauf hier weiter im Detail analysieren zu können, wird die Bedeutung des Zusammenspiels von pädagogischer Objektivation und deren prüfender Befragung deutlich. Die Identifizierung wird von einer Diskussion und Aufforderung zur Überprüfung begleitet, die auch im Verlauf der Veranstaltung angelegt ist. Schließlich wird die Fortbildung als eine Art Forum genutzt, in dem die pädagogischen Objektivationen (vergleichend, abgleichend etc.) nebeneinander gestellt und ausdiskutiert werden. In der Arbeit mit dem Instrument sind demnach auch Verunsicherung und Überprüfung angelegt.

Diese Verunsicherung und Öffnung, gerade betreffend die Feststellung von kindlichen Lern- und Bildungsprozessen, findet sich an zahlreichen Stellen im Material. Sie wird als Entlastung von *und* Verlust der vormaligen Arbeitshaltung beschrieben, die relativ klare Richtlinien besaß. So wird beispielsweise in einer Fortbildung zur Beschreibung von Veränderung die Semantik der Trauerarbeit herangezogen (015/281). Beim Trauern wird etwas zurückgelassen, vom Ich gelöst; für diesen Weltentzug steht auch der Begriff der „Melancholie“ (vgl. Butler 2001; vgl. dazu Mecheril und Plöber 2012). Trauern und Melancholie richten sich auf ein Aufgeben der Art und Weise, wie bislang pädagogisch gearbeitet wurde. Gemessen an der institutionell fungierenden Logik des pädagogischen Handelns kommt nun eine Offenheit und betonte Nicht-Abschließbarkeit des Handelns zum Tragen.

Vergleichbar ist diese mit Nietzsches Aphorismus „Im Horizont des Unendlichen“ (FW 124), in dem beschrieben wird, wie das bislang bewohnte Land verlassen und ein Schiff bestiegen wird – ohne Aussicht darauf, je wieder Land zu erreichen. Nun gibt es im „Horizont des Unendlichen“ nichts mehr, an dem das eigene Handeln sich begrenzen lassen könnte. Die Reise hat kein Ende – und zugleich geht damit die Last der Unsicherheit einher, der Verlust eines sicheren Hafens. Die Metapher einer Reise, die ihr Ziel immer neu ins Visier nehmen muss, weil es keine festen Bezugspunkte mehr gibt, lässt sich bis zu einem gewissen Punkt auch auf die obige Fortbildungsszene mit Louise beziehen. Dort gehen die Erzieherinnen mit einem Instrument zu Wasser; an dieses müssen sie sich halten, um nicht „unterzugehen“ bzw. die Orientierung zu verlieren. Gleichzeitig geht mit dem Instrument die Aufforderung einher, die ‚unendliche Besonderheit‘ des Kindes mit dem Instrument zu entdecken.

Verunsicherung tritt in den Fortbildungen indes auch als radikaler Orientierungs- und Positionsverlust auf. Im Verlauf einer Veranstaltung zu einem Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument entspinnt sich bei der Abschlussrunde eine denkwürdige Situation: „Als Gabriele an der Reihe ist, zucke ich zusammen,

da sie sagt: „Ich bin jetzt verunsichert“ (019/583 f.). Vorausgegangen war die Behandlung einer von Gabriele verfassten Lerngeschichte. Ihre leitende Frage war gewesen, ob es möglich sei, zur Trotzphase eines Kindes eine Lerngeschichte zu verfassen. Im durchaus kritischen Austausch unter den Teilnehmerinnen zu dieser Lerngeschichte wird diese nach und nach zu einer Lerngeschichte für Gabriele selbst.

Die Fortbildung entfaltet also ihre Wirksamkeit, indem sie Gabriele darauf verpflichtet, ihren eigenen Weg aus der Perspektive einer Lerngeschichte zu betrachten. Dafür muss eine neue Sprache gefunden werden, was aber mit der Gefahr einhergeht, sprachlos zu werden (vgl. die Studie „Übersetzung“). Die Sprachlosigkeit der Äußerung „Ich bin jetzt verunsichert“ dokumentiert sich in ihrer Artikulation während der Abschlussrunde. Jetzt, also in jenem Moment verunsichert zu sein, in dem es darum geht zu sagen, was man für sich aus der Veranstaltung „mitnehmen“ (019/580) konnte, impliziert eine Unterbrechung. Die Äußerung *stört* sozusagen das Ende der Fortbildung, die kaum mit einer Sprachlosigkeit beschlossen werden kann. Entsprechend wird die geäußerte Verunsicherung Gabrieles nun zu einem Sprechanlass für den/die Fortbildner/in, durch den die Teilnehmerin Sicherheit zurück erlangen soll.

Verunsicherung wird in der Fortbildung schließlich auch im Zusammenhang von Umsetzungserfahrungen in der Kita artikuliert. Von „Stillstand“ und „Stagnation“ zwischen den Fortbildungstagen ist die Rede (023/319, 363). Die Teamprozesse in der Kita hielten mit den Möglichkeiten nicht Schritt, welche die Fortbildungswerkstatt eröffne. Eine Teilnehmerin führt aus, welche Probleme es in ihrer Einrichtung gegeben habe:

Wir sind alle irgendwo leer und in Bezug auf das Konzept inhaltslos. Ich weiß gar nicht auf welchem Weg wir sind, aber ganz weit weg, um wieder die Straße zu finden. Wir haben uns verlaufen! (023/365 ff.).

Diese Materialstelle ist ein Beispiel dafür, wie Fortbildungsprozesse auf Teamentwicklungen bezogen werden und wie pädagogisches Handeln in Abhängigkeit von einem Team bestimmt wird. In der Äußerung gewinnt die Teilnehmerin ihre herausgehobene Stellung durch die Nicht-Anwesenheit der anderen Mitglieder des Kita-Teams. Die in der Werkstatt versammelten Erzieherinnen erscheinen als eine Art ‚Task-Force‘, die neue Impulse in ihre jeweilige Kita hineinträgt und die auch in der Lage sind, die Situation ihres Teams einzuschätzen. Weil die Bedingungen innerhalb der Kita nicht förderlich seien, wird eine Empfindung der Niederlage und der Verfehlung geäußert. Es entsteht eine Unsicherheit darüber, wie die Weiterentwicklung des Teams überhaupt

erfolgen kann. Wie viel konzeptionelle Bindung kann von den einzelnen Erzieherinnen gefordert werden? Geteilt wird jedenfalls die Auffassung, dass das pädagogische Arbeiten mit dem Konzept nicht als „abarbeiten“ möglich ist, dass es hingegen des gemeinsamen Nachdenkens bedarf (023/1400 ff.) und dass eine Weigerung, sich einzubringen, die Konsequenz mit sich führen müsste, dass die ‚unwilligen‘ Erzieherinnen den Arbeitsplatz wechseln.³⁴ Auch wenn die Veranstaltung mit „Ermächtigung aufgrund der begrenzten Ressourcen vor Ort“ zu Ende geht (023/1801 f.), ist doch über weite Strecken inhaltlich intensiv am Konzept gearbeitet worden. Die Arbeit mit ihm bleibt demnach die maßgebende Referenz in der Fortbildung.

Die letzte Szene schließt den Kreis zur eingangs diskutierten Szene, in der eine Erzieherin von der Wissenschaft eine Evaluation der Umsetzung gefordert hatte, um der Wirksamkeit auf die Spur zu kommen. In der letzten Szene wird markiert, dass Fortbildung und Veränderung auch dann zum Scheitern verurteilt sein können, wenn der Umsetzungswille auf festgefahrene Zustände oder unwillige Kolleginnen bzw. Leitungen in der Einrichtung trifft. Die Verunsicherung des pädagogischen Handelns richtet sich demnach auch darauf, ob dieses mit den anderen Handlungseinsätzen in der Kita in Resonanz treten kann. Wo die Energie der eigenen Umsetzungsbestrebungen verlustig geht, wird Desorientierung und Qualitätsverlust als *Verlust der eigenen Wirksamkeit* behauptet und erlebt.

5 Zum unendlichen Regress von Legitimation und Wirksamkeit

Eine dominante Figur der Wirksamkeit entfaltet sich im Doppelspiel von pädagogischer Objektivierung und Verunsicherung. Eine exemplarische Gestalt erhielt dieses in der Debatte um ein Beobachtungsinstrument, das in eine Verbindlichkeit der Identifikation und Prozesse der Infragestellung verknüpfte. Mit diesem Doppelspiel gehen Subjektpositionen einher, die Erzieherinnen zwischen originärer pädagogischer Wissensproduktion und Ethos der (Selbst-)Infragestellung platzieren. Dabei geht es immer auch darum, hinter der Sache zu stehen, die Gegenstand

³⁴Konzepte bringen demnach ‚Zugzwänge‘ mit sich: In einer anderen Fortbildung wird in der Anfangsrunde das gemeinsame Arbeiten zwischen den Fortbildungsterminen als besonderes Qualitätsmerkmal von der Leiterin hervorgekehrt (016/21). Die Wirksamkeit der Fortbildung kann dann als gemeinsame Errungenschaft eines Handlungsweges erscheinen, den die Fortbildung selbst gar nicht unmittelbar verantwortet, den diese aber in einen Prozess gliedert. In diesem Fall trägt die Fortbildung zur Ausbildung eines ‚organisationalen Gedächtnisses‘ bei.

der Fortbildung war. Identifikation und *Commitment* sind Zeichen einer individualisierenden Autorisierung, die in Identifizierung mit der Sache verläuft.

Indem nun aber das entscheidende Wissen nicht als vorgegebenes – sozusagen gewusstes Wissen – erscheint, sind Erzieherinnen dazu aufgefordert, sich vor sich und anderen – gebunden an die jeweils bestehenden praktischen Situationen – als pädagogische Subjekte auszuweisen. Über alle von uns besuchten Veranstaltungen hinweg organisierte sich die Bedeutung der Fortbildung nicht über ein wie auch immer geartetes wissenschaftliches Wissen. Dominant ist die situationsgebundene Bewährung der Fachkräfte, die einerseits in konzeptioneller Orientierung und andererseits vermittelt einer originären pädagogischen Offenheit und Rezeptivität erfolgt. Im Prozess der pädagogischen Versicherung vor sich und vor anderen erhalten Praktiken der Begründung und Legitimation eine große Bedeutung.

In der Analyse ist die Gefahr permanenter Delegitimierung und Befragung deutlich geworden in dem Sinne, dass die pädagogischen Fachkräfte aufgrund ihrer Rezeptivität für die kindlichen Erfahrungs- und Bildungsräume beständig zu Repositionierungen aufgefordert sind. Weil eben nicht gesetzt ist, worum es pädagogisch im Alter x oder in der Gruppe y geht, weil also die Fachkräfte jeweils für sich bestimmen müssen, wie sie ihre Aufgabe angehen, ergeht die Forderung nach einer beständigen, einer begleitenden Fortbildung, wie dies in der zweiten diskutierten Szene der Abschlussveranstaltung artikuliert wurde.

Praxen der Rechtfertigung und Legitimation stehen in starker Resonanz mit dem Evaluationsparadigma, das im New Public Management Räume der ‚Arbeit am Selbst‘ eröffnet. Wie Masschelein und Simons festgestellt haben, werden die Individuen auf „Trajektorien“, je eigenen Lernwegen, verortet. Diese weisen ihnen zu, die eigenen Veränderungen als Weiterentwicklungen, als Lernen, zu verstehen (Masschelein und Simons 2010, S. 669). In der vorliegenden Studie erscheint die Arbeit am Selbst in der Verbindung von Legitimation des pädagogischen Handelns und Wirksamkeit: Selbstaussweis und wirksame Veränderung bedingen einander.

Stellt man die Frage der Wirksamkeit in den größeren Zusammenhang des frühpädagogischen Feldes, so lässt sich ohne Zweifel feststellen, dass die Hoffnungen einer politisch gewollten und verbindlich gemachten Mobilisierung der Frühpädagogik sich auch auf der Ebene der Fortbildung artikulieren. Die Erhöhung der Zahl von Fortbildungen, ihre systematische Sichtung und Evaluation durch die WiFF und andere Initiativen, die Erweiterungen und Spezifizierungen in den Angebots- und Nachfragestrukturen etc. bezeugen einen Veränderungswillen, der stark an die Adresse der Fachkräfte gerichtet wird. Diese Anrufungen werden gehört. Die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns entfaltet sich als

Antwort auf den Anspruch der pädagogischen Objektivierung unter herausfordernder Verunsicherung und Neuausrichtung. Wirksamkeit in der Frühpädagogik bleibt eng an der „Prozessqualität“ und damit an das Handeln der Fachkräfte gekoppelt.

Aus Sicht der foucaultschen Machtanalyse gesprochen können die Erzieherinnen als Durchgangspunkt der Macht beschrieben werden. Über die lapidare Auskunft hinaus, dass es auf den/die Pädagog_in ankommt, wie kürzlich wieder im Zusammenhang der Hattie-Studie ventiliert, sind es in der Frühpädagogik die Erzieherinnen, die kindliche Bildungsprozesse allererst *wahrnehmen, objektivieren und bezeugen*. Ihr „Involviert-Werden“ (Wrana 2012a) geht demnach über das Einbezogenensein in Wissensfelder weit hinaus. Erzieherinnen setzen mit ihrer Vergegenwärtigung der pädagogischen Wirklichkeit die kindlichen Bildungsprozesse ins Recht und verorten deren Entstehen im soziosymbolischen Raum der Kita: ein in Gleichzeitigkeit mit der Kita-Gegenwart sich vollziehender unendlicher Regress von Legitimation und Wirksamkeit.

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2013): Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen, S. 75–85.
- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2010): Handbuch Neue Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 10. München.
- Behr, Karin/Walter, Michael (2011): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 6. München.
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 15. München.
- Bellmann, Johannes (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52 (4), S. 487–504.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Bellmann, Johannes/Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 55 (2), S. 286–308.

- Benner, Dietrich (1987): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa.
- Betz, Tanja (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–272.
- Betz, Tanja (2014): Risks in early childhood. Reconstructing notions of risk in political reports on children and childhood in Germany. In: *Child indicators research*, Jg. 7 (4), S. 769–786.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 60–81.
- Breinbauer, Ines M. (1995): *Allgemeine Pädagogik als Kritik pädagogischer Vernunft. Oder: Die Sorge um die Identität eines Faches unter Bedingungen des Pluralismus*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 71 (3), S. 298–311.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Budäus, Dietrich (Hrsg.) (1998): *New Public Management*. Berlin: de Gruyter.
- Burns, Tracey/Schuller, Tom (2007): *Evidence in education. Linking research and policy*. Paris: OECD (Knowledge management).
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Castel, Robert (2005): *Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Diehm, Isabell (2012): (Frühe) Förderung – eine schillernde Semantik der Pädagogik. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.): *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. Festschrift für Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz Juventa, S. 50–65.
- Drieschner, Elmar (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik*. Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag. Wiesbaden: VS, S. 183–220.
- Eßer, Florian (2011): Die Geschichte der Sozialen Arbeit als Profession. In: Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fend, Helmut (2011): Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 1 (1), S. 5–24.
- Forster, Edgar (2014): Evidenz in der Erziehungswissenschaft analysieren. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Arbeit am Begriff der Empirie*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberger Gespräche 2, S. 181–200.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maïke (2013): Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: *Frühe Bildung*, Jg. 2 (4), S. 172–184.

- Heilig, Lena (2014): Risikokonstellationen in der frühen Kindheit: Auswirkungen biologischer und psychologischer Vulnerabilitäten sowie psychosozialer Stressoren auf kindliche Entwicklungsverläufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 17 (2), S. 263–280.
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, Roman (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert. Berliner Rede 1997. URL: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/04/19970426_Rede.html (letzter Zugriff: 03.09.2016).
- Herzog, Walter (2005): Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51 (5), S. 673–693.
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München.
- Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Honig, Michael Sebastian/Neumann, Sascha/Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit: Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Walferdrange: Université du Luxembourg. URL: https://orbi.lu.uni/bitstream/10993/12933/1/A4%c2%adEDUQUA_korr_4_131104.pdf (letzter Zugriff: 03.09.2016).
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1987): Dialektik der Aufklärung. In: Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften 1940–1950. Bd. 5. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 25–290.
- Jergus, Kerstin (2014): Figuren der Teilnahme. Eine Spurenlese zum Anteil des Sozialen in wissenschaftlicher Praxis. In: Berliner Debatte Initial. Nebenschwerpunkt: Produktive Teilnahme, Jg. 25 (3), S. 112–122.
- Jergus, Kerstin (2016): Alterität. Einführung. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch „Schweigendes“ Wissen in Lernen, Erziehung, Bildung und Sozialisation. Weinheim: Beltz Juventa (i. Dr.).
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): Normierung und Normalisierung von Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa.
- Kessl, Fabian/Otto, Hans-Uwe (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierung und Perspektiven. Weinheim: Juventa.
- Kessl, Fabian/Polutta, Andreas/Ackeren, Isabell van/Dobischat, Rolf/Thole, Werner (Hrsg.) (2014): Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kirkpatrick, Donald/Kirkpatrick, James (2006): Evaluating Training Programs: The Four Levels. San Francisco: Berrett Koehler.
- Klafki, Wolfgang (1998): Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen: In: Braun, Karl-Heinz/Krüger, Heinz-Hermann/Olbertz, Jan-Hendrik/Hoffmann, Christoph/Hofmann, Hans-Georg (Hrsg.): Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske & Budrich, S. 145–208.
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev/Fleischer, Jens/Kuper, Harm (Hrsg.) (2013): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von

- Bildungsprozessen. Aktuelle Diskurse im DFG-Schwerpunktprogramm. Wiesbaden: Springer VS.
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52 (6), S. 876–903.
- Koch, Sandra (2014): Konstruktion durch Teilnahme. Zur Konstitution des Forschungsfeldes im Forschungsprozess. In: *Berliner Debatte Initial. Nebenschwerpunkt: Produktive Teilnahme*, Jg. 25 (3), S. 106–114.
- Koch, Sandra/Nebe, Gesine (2013): Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Inszenierung und Optimierung des Selbst*. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–135.
- Kuhn, Thomas S. (1967): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lanfranchi, Andrea/Burgener Woeffray, Andrea (2013): Familien in Risikosituationen durch frühkindliche Bildung erreichen. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 603–616.
- Lévi-Strauss, Claude (1992): *Strukturelle Anthropologie II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Liesch, Burkhard (2007): Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit – mit Blick auf Goldschmidt, Rousseau und Merleau-Ponty. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 25–66.
- Lipowsky, Frank (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 398–417.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2014): Lehrerfortbildungen lernwirksam gestalten. Ein Überblick über den Forschungsstand. In: *Lernende Schule*, Jg. 17 (68), S. 9–12.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 25 (3), S. 355–365.
- Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Band 24*.
- Makropoulos, Michael (1999): *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): The School as Mark of Democracy. In: *Educational Philosophy and Theory* 42, 5–6, S. 666–682.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2012): Iteration, Verwerfung und Melancholie. Identität bei Butler als Mangel(ver)waltung. In: Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, S. 125–148.
- Mierendorff, Johanna (2014a): Die wohlfahrtsstaatliche Kindheit (1914–1945). In: Baader, Meike S./Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt/M.: Campus, S. 257–283.
- Mierendorff, Johanna (2014b): Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In: Baader, Meike/Cloos, Peter/Hauschild, Katrin/Pieper, Irene (Hrsg.): *Elementar- und Primärpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–37.

- Nietzsche, Friedrich (1980): *Fröhliche Wissenschaft. Kritische Studienausgabe Band 3*. München: DTV [zit. FW].
- Pfeiffer, Friedhelm (2011): Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten: Anmerkungen aus ökonomischer Sicht. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 25–44.
- Reinermann, Heinrich (2011): New Public Management. In: Lewinski-Reuter, Verena/Lüddemann, Stefan (Hrsg.): *Glossar Kulturmanagement*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 263–271.
- Reyer, Jürgen (2005): Der Kindergarten. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 518–526.
- Rousseau, Jean-Jacques (1963): *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Ruhloff, Jörg (1979): *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik: eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schäfer, Alfred (Hrsg.) (2007): *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2012): *Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neuerfindung der Pädagogik als „praktische Wissenschaft“*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009): Produktive Heterogenität. In: Kubac, Richard/Rabl, Christine/Sattler, Elisabeth (Hrsg.) *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 183–193.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2013): Pädagogisierung – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Pädagogisierung*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Wittenberger Gespräche 1*, S. 7–25.
- Schedler, Kuno/Proeller, Isabella (2006): *New Public Management*. Bern: Haupt.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (2000): *Texte über Pädagogik*. 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schulz, Marc (2013): Ethnografische Beobachtung. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–235.
- Stamm, Margrit (2010): Frühkindliche Bildung als Basis von Schulerfolg? Analysen zur Wirksamkeit früher Bildungsförderung. In: *Die deutsche Schule*, Jg. 102 (3), S. 255–267.
- Stamm, Margrit (2013): Soziale Mobilität durch frühkindliche Bildung? In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 681–694.
- Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.) (2013): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thompson, Christiane (2014): Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 93–111.
- Tröhler, Daniel (2015): The medicalization of current educational research and its effects on education policy and school reforms. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Jg. 36 (5), S. 749–764.

- Vogel, Peter (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 1 (2), S. 157–180.
- Weber, Max (2000): Studienausgabe der Max-Weber-Gesamtausgabe. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Weingart, Peter (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Weingart, Peter/Carr, Martin/Krohn, Wolfgang (2007): Nachrichten aus der Wissensgesellschaft. Analysen zur Veränderung der Wissenschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Weiß, Manfred (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In: Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 69–85.
- Wigger, Lothar (1996): Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42 (6), S. 915–931.
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wimmer, Michael (2007): Wie dem Anderen gerecht werden? Herausforderungen für pädagogisches Denken, Wissen und Handeln. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 155–184.
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken der Subjektivierung in der Weiterbildung. Eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrana, Daniel (2012a): Theoretische und methodische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 195–214.
- Wrana Daniel (2012b): Machtanalytische Studien zur Weiterbildung. In: Schäfer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsfor-schung. Opladen: Barbara Budrich, S. 101–113.

Autorisierungen des pädagogischen Selbst
Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit
Jergus, K.; Thompson, C. (Hrsg.)
2017, VI, 356 S., Softcover
ISBN: 978-3-658-13810-3