



Leseprobe aus Schoyerer, Frank, Jooß-Weinbach und Molina,
Professionelle Praktiken, ISBN 978-3-7799-6148-2
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6148-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6148-2)

Kapitel 1

Professionalität als organisationale Praxis

1.1 Professionstheoretische Grundlegung und ihre Gegenstände

Als Hauptgegenstände professionsbezogener Forschung formuliert Peter Cloos (2012, S. 177) zum einen die „historische und biografische Genese von professionsbezogenen Profilen“ und weiterhin die Beschreibung „professioneller Selbstbilder, Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns“ sowie die „Deutungs- und Handlungsmuster“ von Professionellen.

Damit wird deutlich, dass sich der Fokus der deutschen Professionalisierungsdebatte in der Erziehungswissenschaft verändert hat. Er hat sich in den letzten drei Dekaden immer weiter weg von der Merkmalsbeschreibung einer Profession hin zur genauen Betrachtung der Spezifik professionellen Handelns, ihrer Herstellung im jeweiligen (institutionellen) Kontext sowie der expliziten und impliziten Wissensdimensionen verschoben. Damit hat sich die Theorie der Professionen in den letzten Jahren zu einer „Theorie professionellen Handelns“ entwickelt, mithilfe derer die „Kernaktivitäten“ der Professionen in den Blick genommen werden können (Cloos 2012, S. 181).

Diese Perspektive verzichtet darauf, eine Diskussion um den „professionellen Status“ einer Berufsgruppe als „Profession“ oder „Semi-Profession“ zu führen, was in diesem Kontext nicht weiterführen würde. Der Fokus liegt hingegen auf der Betrachtung von Situationen des Alltags von pädagogischen Institutionen, die wir mit Ulrich Oevermann (2002) als unplanbar und nicht-standardisierbar verstehen, womit bewusst irritierende und brüchige Handlungsvollzüge der Fachkräfte und Kindertagespflegepersonen in den Blick genommen werden können: Ungewissheit und Paradoxien rahmen das Handeln und die Interaktion zwischen Professionellen und Klienten, in diesem Fall den Fachkräften bzw. Kindertagespflegepersonen und den Kindern.

Dieser Fokus auf die konstitutiven Binnenlogiken von Praktiken in einer Profession soll das professionelle Handeln und seine Herstellungsmodi beschreibbar und verstehbar machen. Professionelles Handeln wird dabei zunächst gesehen als „ein personenbezogenes, kommunikatives Handeln und stellvertretendes Agieren auf der Basis eines relativ abstrakten Sonderwissensbestandes (...) und der hermeneutischen Fähigkeit der Rekonstruktion (...) eine bessere Problemwahrnehmung und in deren Folge eine (Verhaltens-)Veränderung bei den betroffenen Personen herbeizuführen“ (Dewe/Otto 1984, S. 788).

Diese Verschiebung des Fokus auf die Handlungsvollzüge der Professionellen zeigt sich auch im Strukturkern der drei prägendsten Richtungen, der die Ungewissheit, die Antinomien und die Paradoxien im Handeln und in der Interaktion zwischen Professionellem und Klienten in den Blick nimmt, wobei nicht nur das individuelle Handeln, sondern auch dessen konstitutive Bedingungen Gegenstand der Betrachtung werden (vgl. Fabel/Tiefel 2004, S. 12). Der system- und strukturtheoretische sowie der interaktionistische Ansatz betrachten die Konzentration auf Dilemmata und Ungewissheiten professionellen Handelns als ein Strukturproblem, das aus makrosoziologischer Sicht durch technische und gesellschaftliche Modernisierungsprozesse sowie dem zunehmenden Charakter der Professionen als Dienstleitung erwächst und in diesem Spannungsfeld rekonstruiert werden muss (vgl. Kraul/Marotzki/Schwepe 2002, S. 8). Das bedeutet, dass der empirische Nachvollzug professionellen Handelns primär nicht als unbewusste oder bewusste Leistung eines Individuums gesehen werden kann – als mentale Konzeptionen einer solchen Leistung allenfalls sekundär von Interesse ist –, sondern professionelles Handeln eingebettet in einen Erwartungshorizont betrachtet wird, der sich aus dem Mandat der Dienstleistung sowie seinen spezifischen damit verknüpften organisationalen, gesellschaftlichen und fachlichen Strukturen, Aufträgen und Lizenzen ergibt.

Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, welche professionstheoretische Grundlage für eine Untersuchung professionellen Handelns in Frage kommt und welche Begrifflichkeiten als stringente Beschreibung der beobachteten Phänomene verwendet werden können, wenn man sich für die Logik von professionellen Handlungsbezügen und ihren konstitutiven Bedingungen interessiert. Dabei ist es notwendig, eine Entscheidung für eine bestimmte professionstheoretische Rahmung zu treffen.

Professionelles Handeln als symbolisch vermittelte Interaktionen

Ausgehend von den Prämissen des Symbolischen Interaktionismus der Chicago-Soziologie und den zugehörigen Arbeiten (vgl. Freidson 1988; Strauss 1978; Hughes 1971) ist zunächst ein wichtiger Bezugspunkt der vorliegenden Studie der von Fritz Schütze formulierte symbolisch-interaktionistische, ethnomethodologische Ansatz. Damit wendet man sich nicht nur gegen die generalisierende Komponente eines idealtypischen Konstrukts, das hinter jedem professionellem Handeln liegt (vgl. dazu z. B. Oevermann 1996), sondern geht ebenso von den „vorfindbaren Entwicklungen im pädagogischen Handeln“ selbst aus (Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000, S. 8). Dabei sehen die symbolischen Interaktionisten das autonome Individuum in der Praxis als Akteur, der selbstbestimmt und reflektiert handelt, auch wenn dieses Handeln von strukturbildenden Regeln, Prozessen oder materiellen Ressourcen begrenzt wird.

Voraussetzung für diese Art von Interaktionsbeziehung ist die Konstellation, dass professionelle Akteurinnen und Akteure „gesellschaftliche Dienstleis-

tungen für ihnen per gesellschaftlichem Mandat anbefohlene Klienten vollbringen“ (Schütze 1992, S. 135). Für die Legitimation einer professionellen Handlung ist also ein gesellschaftliches Mandat notwendig, das den Professionellen mit einer bestimmten Aufgabe betraut. Diese soll dem Gemeinwesen zugutekommen und spricht dem Professionellen eine Legitimation zu, bestimmte „Problembearbeitungsmaßnahmen“ (Schütze 1992, S. 143) gegenüber dem Klienten einzusetzen. Diese sind im Sinne des interaktionistischen Verständnisses nach Fritz Schütze für den Bereich der Sozialen Arbeit vor allem als „prekäre Hilfeleistung“ definiert. Übertragbar auf kindheitspädagogische Felder ist diese Perspektive insofern, als dass eine vergleichbare Problematik aus dem Spannungsfeld erwächst, bestimmte „Diagnose- und Bearbeitungsverfahren“ (ebd.) einzusetzen, auch wenn dies bei der Arbeit mit jungen Kindern noch mehr mit „diffuser“ emotionaler Zuwendung zu verschwimmen scheint und durch eine „verfahrensmäßige Machtposition“ gegenüber dem Kind (Schütze 2015, S. 164) gekennzeichnet ist.

Dieses „Machtgefälle“ zwischen Professionellem und Kind zeigt sich in der „Deutungs- und Verfahrensmacht-Orientierung des Professionellen“ (Schütze 1992, S. 152) und fußt auf der genuin in diesem Beziehungsgeflecht angelegten Asymmetrie, die von Professionellen und Kindern gemeinsam hervorgebracht wird bzw. auch in den konstitutiven Bedingungen der Betreuungssituation angelegt ist. Fritz Schütze sieht dann besonders in Situationen, die von „widerstreitenden Impulsen“ gekennzeichnet sind, die „Gefahren der Machtentfaltung des professionellen Verfahrensverwalters – dies insbesondere mit der Tendenz zur gefährlichen Aushöhlung der Interaktions- und Beziehungsreziprozität“ (Schütze 2000, S. 79).

Konstitutiv für professionelles Handeln ist insofern das spannungsreiche Wechselverhältnis aus routinierten, wiederkehrenden Handlungsschemata und individualisierter situativer Interpretation. Fritz Schütze (2000) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Handlungsschemata-Aushandlung“ zur Aufrechterhaltung eines „Arbeitsbogens“ (S. 59), der eine spezifische Stringenz für eine bestimmte Handlungssituation definiert. Die die Aushandlung charakterisierenden Merkmale beschreibt Fritz Schütze als „widerstreitende Impulse im Zuge der internen Arbeitsnotwendigkeiten professionellen Handelns“ (Schütze 2000, S. 67) – was angesichts der permanenten Gefährdung der ambivalent gelagerten Handlungsvollzüge auf ihre situative Handlungsschemata-Aushandlung verweist.

Für die erkenntnistheoretische Konkretisierung der vorliegenden Studie liegt insofern der Fokus im interaktionistischen Ansatz im Sinne einer empirischen Rekonstruktion von professionellen, paradoxen Handlungsbedingungen und darauf, wie diese von den Professionellen bearbeitet werden. Dabei fassen wir Paradoxien als felddkonstituierende Herausforderungen, die in Wechselwirkung mit den Binnenlogiken der Praxis stehen. Das bedeutet, dass für diese

professionellen Handlungszusammenhänge darin eingelagerte Handlungsmodi empirisch herausgearbeitet und dazu ihre (situativen) Interaktionsformen und organisationalen Bedingungen rekonstruiert werden. Damit kann ein erkenntnistheoretischer Fokus auf Professionalität entwickelt werden, der den Blick schwerpunktmäßig lenkt auf die dem Handlungsfeld zugrunde liegenden spannungsreichen Ungewissheiten (vgl. Rabe-Kleberg 1993), Paradoxien (vgl. Schütze 2000, 1992) und Antinomien (vgl. Helsper 2002).

Grundsätzlich ist dabei zu berücksichtigen, dass solche Annahmen zum einen überwiegend einem sozialpädagogischen Kontext entstammen und die Anknüpfungspunkte für die Beschreibung des kindheitspädagogischen Betreuungsfeldes sich erst empirisch-analytisch erweisen müssen. Zum anderen legen solche erkenntnistheoretischen Heuristiken den Schwerpunkt auf das „Problematische“ in diesem Feld, wenn gerade das Unüberwindbare und Widersprüchliche betont wird. Die von einer solchen Vorab-Definition ausgehende Gefahr einer Subsumtionslogik thematisieren wir eingehend im Zusammenhang mit dem praxeologisch gewendeten Forschungsgegenstand von Praktiken der Professionellen in dieser Studie (siehe dazu Kap. 2).

Vor diesem Hintergrund stellen wir im Folgenden die uns zunächst relevant erscheinenden professionstheoretischen Fokussierungen vor, die erkenntnistheoretische Heuristiken im engeren Sinne bilden, sich jedoch im weiteren Verlauf der Studie an der Empirie bzw. vice versa zu erweisen haben.

1.1.1 Mandat und professionelles Handeln

Ziel von professionellem pädagogischem Handeln ist es, die „Autonomie der Lebenspraxis“ bei den Kindern zu generieren, wiederherzustellen oder zu stärken (Helsper 2002, S. 72). Für diese Aufgabe erhalten die Fachkräfte ein gesellschaftliches Mandat zur Vermittlung eines „zentralen Guts“ (z. B. Bildung und Erziehung), das schließlich die Stärkung der Autonomie der Kinder im Blick hat (ebd.).

Da die Bedingungen der Praxis in Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen in gleicher Weise von den Prämissen eines öffentlichen Förderauftrags bestimmt sind, wird das, was dort als Leistung von den pädagogisch Tätigen erbracht wird, grundsätzlich als professionelles Handeln im Kontext spezifischer organisationaler Strukturen verstanden (z. B. Kindertagespflegeperson im eigenen Haushalt vs. mehrgruppige Kindertageseinrichtung mit offenem Konzept). Schließlich wird ihr Handeln in einem professionellen Bildungs- und Erziehungskontext erbracht. Aus dieser Perspektive ist professionelles Handeln zunächst alles Handeln, das von öffentlich mandatierten Personen mit Förderauftrag an dafür legitimierten Orten hervorgebracht wird. Innerhalb dieses Rahmens bearbeiten sie Kernaufgaben professionellen Handelns und damit die

ständige fallspezifische Gestaltung von Situationen, die von Ungewissheit, Komplexität und Unvorhersehbarkeit gekennzeichnet sind (vgl. Oevermann 2002; Schütze 1996, 1992). Da pädagogische Prozesse keiner technischen Input-Output-Regel folgen, bleibt das Ergebnis oder die Wirkung ungewiss (vgl. Rabe-Kleberg 2006). Somit laufen die Fachkräfte permanent Gefahr, durch ihre ausgewählten „Diagnose- und Bearbeitungsverfahren“, sprich durch die Art und Weise der Interaktion und Alltagsgestaltung, neue „Krisen“ bei den Kindern auszulösen (Schütze 1992, S. 143). Allerdings werden die mandatierten Vorgaben von den pädagogisch Tätigen im Rahmen ihrer Handlungszusammenhänge „keineswegs in einer Eins-zu-eins-Relation umgesetzt“. Vielmehr müssen die pädagogisch Tätigen zur Erfüllung ihres Mandats „auf spezifische Wissensbestände“ und Handlungsmodi zurückgreifen. Damit erhalten sie auch das Recht, ihre „Zielgruppen mit bestimmten Zumutungen zu konfrontieren, ihnen – metaphorisch gesprochen – auch ‚weh tun zu dürfen‘“ (Nittel/Wahl 2014, S. 86f.).

Dieser Auftrag der herzustellenden Erfahrungen für die Kinder im Kontext des Förderauftrags der Bildung, Erziehung und Betreuung umfasst auf Seiten der Professionellen bestimmte „Handlungs- und Interaktionsverfahren“, die vor dem Hintergrund spezifischer Wissensdimensionen darauf ausgerichtet sind, trotz oder im Wissen um die vorhandenen Paradoxien stellvertretende fallverstehende Ermöglichungsräume für die Kinder anzustreben (Schütze 1996, S. 187). Dabei bewegt sich professionelles Handeln mit Blick auf die Ungewissheitsstrukturen pädagogischer Situationen im Spannungsfeld zwischen erwartbaren methodisch kontrollierten, routinisierten Handlungsmodi und ihrer situativen individuellen Modulation (vgl. Schulz/Cloos 2015). Diese Leistungen werden außerdem vor dem Hintergrund gesellschaftlicher (organisationaler) Strukturen erbracht, die dieses professionelle Handeln als solches rahmen und wiederum konstituieren bzw. ebenso davon konstituiert werden.

Das Mandat von Dienstleistung umfasst immer zwei Dimensionen, denen es sich verantwortlich zeigen muss. Zum einen besteht eine Verantwortlichkeit gegenüber den (Norm-)Vorstellungen der Gesellschaft und zum anderen gegenüber dem Individuum, für das die jeweiligen Dienste erbracht werden müssen (vgl. Rabe-Kleberg 1996, S. 296). Damit entsteht ein fortwährend auszugleichender Balanceakt zwischen dem an die Organisation gerichteten Mandat und dem Wohl oder den Bedürfnissen des Individuums. So lassen sich beispielsweise empirisch bestimmte „Störungen“ und „Widerstände“ von Kindern einsortieren, die damit zwei widerstrebende Aufträge des Mandats gefährden könnten.

1.1.2 Ungewissheit und Zuständigkeit

Einen fokussierenden Zugang zu den Bedingungen professionellen Handelns liefert die Perspektive auf von Ungewissheit geprägte Interaktionsprozesse innerhalb von Dienstleistungsberufen. Das Thema Ungewissheit begleitet die erziehungswissenschaftliche Debatte seit geraumer Zeit, insbesondere wenn es um Fragen des professionellen Selbstverständnisses, des pädagogischen Handelns bzw. der pädagogischen Interventionen, sowie um dessen Wirkungen und Effekte geht (vgl. Helsper/Hörster/Kade 2003, S. 8). Ursula Rabe-Kleberg identifiziert dabei gerade die modernen Dienstleistungsberufe und die Erziehungsberufe als besonders von Ungewissheit gekennzeichnet (vgl. Rabe-Kleberg 1996, S. 293). Ungewissheit kann gewissermaßen als Konstitutionsbedingung von pädagogischem Handeln gesehen werden. Denn der „unbestimmte Mensch“ mit seinen individuellen und somit wenig bestimmbaren Verhaltensweisen auf der einen Seite und die teilweise sehr spezifisch ausgerichteten Anforderungen an die Erziehenden auf der anderen Seite erfordern eine hochkomplexe Passung in pädagogischen Situationen.

Die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege sind ebenfalls mit diesen Ungewissheiten eines Dienstleistungsberufs konfrontiert. Der bzw. die Professionelle unterliegt einem Handlungsmandat, zu dem es gehört, nach bestem Wissen und Gewissen und vor dem Hintergrund von Fachwissen und Fertigkeiten in die soziale, psychische und physische Existenz des Kindes zu „intervenieren“. Die Wirkungen, die Effekte und die Angemessenheit dieser verschiedenen Interventionen bleiben dabei letztlich ungewiss und verunmöglichen damit auch eine endgültige Sicherheit im Handeln (vgl. Rabe-Kleberg 1996, S. 293 f.; Parsons 1964, S. 447 ff.).

In der öffentlichen Debatte um Erziehung und Bildung bezieht sich die große Ungewissheit im Handeln vor allem auf den „doppelten Prozesscharakter“ (Rabe-Kleberg 1996, S. 294) von Dienstleistung. Erziehung gilt als Teil eines Dienstleistungsprozesses besonders von Unsicherheit geprägt, da z. B. der „Arbeitsprozess“ und das „Arbeitsprodukt“ nicht in ein technisches Input-Output-Schema zerfallen, sondern zusammenfallen und aufgrund des großen Einflusses der Umwelt nicht voraussehbar sind (vgl. Rabe-Kleberg 1996, S. 294). Diese Ungewissheit speise sich einerseits aus der Ungewissheit der Wirkung der Handlung, die in den seltensten Fällen vollständig erwartbar oder messbar ist. Andererseits aus Funktion und Ziel, wobei letzteres unbestimmt und möglicherweise umstritten ist und in der Erziehungsarbeit ebenfalls häufig als prospektive Vermeidungs- und Vorbeugungsarbeit für die Bewältigung von zukünftigen Aufgaben gesehen werden kann (ebd.). In diesem Zusammenhang wird auch die Verfolgung von Erziehungs- und Bildungszielen problematisiert, weil sich Menschen nicht nach Zielvorstellungen verschieden programmieren lassen oder gemäß des Vermittelten verhalten und auch ein professioneller

Wissenskanon nicht verlässlich „nach einem im Vorhinein explizierbaren Algorithmus gleichsam appliziert“ (Königter 2009, S. 12) werden kann. Denn auch oder gerade Wissen – was man wie und warum tun kann – unterliegt einer fallspezifischen Anwendung und kann sich damit der Ungewissheit nicht entledigen. Um aber diesen Prozess zumindest transparent zu machen, müssen Interpretations- und Handlungsspielräume so realisiert werden, dass „zwischen den konkreten Akten und seinen Bedingungen ein Begründungsverhältnis besteht“ (Liesner/Wimmer 2003, 39).

Damit gewinnen die Frage nach der generellen und situativen Zuständigkeit und das Abwägen einer pädagogischen Intervention an Bedeutung, die aus dem Handlungszwang hervorgehen und gleichzeitig der oben beschriebenen Ungewissheit ausgesetzt sind. Das Problem der Zuständigkeit erweist sich bei pädagogischen Fachkräften allerdings als besonders virulent, weil sie an der Persönlichkeitsbildung des Kindes beteiligt sind. Das bedeutet zum einen, dass diese Zuständigkeit einen Anspruch auf die Bereitstellung von adäquatem Wissen erhebt, um die jeweilige Situation des Kindes in seinem Sinne verändern zu können. Zum anderen bedeutet dieser Zugriff innerhalb eines pädagogischen Rahmens auf das Kind, dass ein gesellschaftlich legitimierter Anspruch auf Zuständigkeit (eben ein Mandat) und damit auf professionelles Handeln vorliegen muss. Das heißt, dass dieses Handeln nicht von einem Laien übernommen wird (oder werden kann), sondern von Mitgliedern der eigenen Profession (vgl. Rabe-Kleberg 1993, S. 98). Das Vertrauen in die Selbstkontrolle und die Selbstorganisation der Profession ist dabei wichtiger Bestandteil des Zuständigkeitskonstrukts, weil er Unabhängigkeit von anderen Instanzen und eigenes Organisationsvermögen als notwendig aufzeigt (vgl. Rabe-Kleberg 1993, S. 99).

Dieser uneingeschränkte autonome Anspruch ist in den letzten Jahren vermehrt in die Kritik geraten, weil die Bereiche, das Verhältnis zu den Adressaten sowie die Wissensbasis der proklamierten Zuständigkeit, insbesondere auch im frühpädagogischen Feld (vgl. Schoyerer u. a. 2018) angesichts einer scheinbar unbegrenzten Erwartungshaltung sowie einer schwer zu überblickenden vermeintlichen Expertise zunehmend verschwimmen und damit die Professionalität (früh-)pädagogischer Arbeit infrage gestellt wird.

Diese Diffusion von Zuständigkeiten charakterisieren das frühpädagogische Feld und lassen sich mit Ursula Rabe-Kleberg (1993, S. 99 ff.) entlang von drei Sphären beschreiben. Zunächst geht es um den Anspruch auf Zuständigkeit, den die Professionellen geltend machen müssen und der immer eine Differenzsetzung zu anderen (Laien-)Zuständigen erfordert, im Fall der Kindertagesbetreuung vor allem zu den Eltern. Sie stellen zwar keine konkurrierende Profession dar, spielen aber in dem Alter der 0- bis 3-Jährigen nicht nur eine existenzielle Rolle, sondern werden in der Diskussion um öffentliche Betreuung auch als die Alleinigen angesehen, die mit der Betreuung des Kindes betraut werden sollten.

Deshalb verschwimmt bei der Frage der Zuständigkeit die Definition des „Klienten“ und muss auch auf die Eltern erweitert werden. Denn wenn wir davon ausgehen, dass sich die Professionellen gegenüber den Eltern als Expertinnen und Experten des Kindes erweisen müssen, lässt sich das Kind und dessen angemessene Betreuung durchaus als ein „konkurrierendes Terrain“ ausmachen, auf das beide Seiten Anspruch erheben und das einer ständigen Aushandlung unterworfen ist. Für eine professionstheoretisch gelagerte Studie ist dieser Aspekt insofern interessant, als dass sich daraus Normative ergeben, zu denen sich die pädagogisch Tätigen in ihrer praktischen Arbeit in ein Verhältnis setzen müssen, d. h. praktisch auf diese Feldbedingung Bezug nehmen müssen.

Von besonderer Relevanz, so zumindest unsere Vermutung, kann dieser Analysefokus bei Erwartungen an die „familienähnliche“ Betreuungsform der Kindertagespflege sein. Schließlich proklamiert die Kindertagespflege als programmatische Bezugspunkte eine besonders an den Bedarfen von Eltern orientierte Ausrichtung des Betreuungsalltags. Ganz allgemein kann eine daraus erwachsende ungeklärte oder sich überschneidende Zuständigkeit als ein zentrales Charakteristikum des Feldes herausgehoben werden, zu dem sich die professionellen Fachkräfte verhalten müssen, um ihre Position bzw. ihren Status als professionelle Fachkraft zum Ausdruck zu bringen (vgl. Rabe-Kleberg 1996, S. 291, 1993, S. 99).

Ein zweiter Punkt der Diffusion von Zuständigkeit betrifft die „professionelle Kontrolle“ (Rabe-Kleberg 1996, S. 296). Diese bezieht sich einmal auf die Legitimation ihrer Entscheidung, wie professionelles Handeln im Einzelfall auszusehen hat und zum anderen auf die Kontrolle über Kooperationen mit anderen Professionen ähnlicher Zuständigkeiten und die darin eingelagerte Kontrolle über die Anwendung des eigenen Wissens. Dieser Punkt berührt bereits zentrale Ergebnisse der Studie, nämlich wie die pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege ihre spezifisch gerahmten Zuständigkeiten deutlich machen. Professionstheoretisch besonders interessant ist dabei, dass die professionell Tätigen in Angeboten der Kindertagesbetreuung formalrechtlich in gleicher Weise Zuständigkeitsleistungen zu bringen haben – auch wenn sich das Fördermandat bei einer Kindertageseinrichtung auf die Institution bezieht (§ 22a SGB VIII) und bei einer Kindertagespflegeperson gemäß einer „höchstpersönlich“ zu erbringenden Dienstleistung auf die Leistung eben dieser Kindertagespflegeperson gegenüber den ihr vertraglich zugeordneten Kindern (§ 23 SGB VIII).

Empirisch interessant ist deshalb der Zusammenhang, wie eigene spezifische Zuständigkeiten („Kontrolle“) im Kontext von unterschiedlichen praktischen Bedingungen und organisationalen Rahmungen in unterschiedlichen Formen der Kindertagesbetreuung konkret erbracht werden. Dabei stellt sich die Frage der Hervorbringung von abgrenzenden Zuständigkeiten nicht nur am Beispiel der Unterscheidung zwischen Kindertagespflege, Kindertageseinrich-

tungen und Großtagespflege, sondern auch im Binnenbereich unterschiedlich konzeptionalisierter und strukturierter Settings innerhalb der Betreuungsformen.

Der dritte Punkt schließt an diesen Aspekt der Struktur- und Konzeptvielfalt innerhalb der Angebote der Kindertagesbetreuung an und beschreibt eine Diffusion um Zuständigkeiten auf der konkreten Handlungsebene, die mit der Einbindung in eine Organisation entstehen. Dabei hat sich z. B. ein machtbbezogener Vollzug als durchaus konstitutives Element des institutionellen sozialen Beziehungsarrangements ausgewiesen, bei dem „bestimmte innerbetriebliche organisationale Logiken verschiedene machtvoll Interaktionsmodalitäten hervorbringen, die dann in der jeweiligen Situation immer wieder neu enacted werden“ (Schütze 2000, S. 67).

Dadurch können vermeintlich klar verteilte Zuständigkeiten durch Zuständigkeitsbeschränkungen eine hierarchische Unterordnung erfahren und Aushandlungsprozesse in Gang setzen (vgl. Rabe-Kleberg 1993, S. 99f.). Das verdeutlicht, dass professionelles Handeln nicht eine isolierte Einzelleistung einer pädagogischen Fachkraft darstellt, sondern innerhalb von bestimmten ordnungsleitenden Regelstrukturen zu erbringen ist, die interpretativ auf die jeweiligen konkreten praktischen Bedingungen anzuwenden sind (vgl. Fend 2008). Damit unterliegen die pädagogisch Tätigen in Angeboten der Kindertagesbetreuung der doppelten Anforderung, zum einen kraft ihres professionellen Mandats autonom, im Sinne verantwortlich zu gestaltender Praxis, handeln zu müssen. Zum anderen wird professionelles Handeln stets innerhalb eines organisatorischen Rahmens hervorgebracht, der bestimmten mehr oder weniger handlungsleitenden Ordnungsprinzipien für alle darin tätigen Fachkräfte vorgibt. Dieses Spannungsfeld zwischen (individueller) Autonomie und (organisationaler und teambezogener) Struktur hat sich in der Studie auch empirisch als situativ ständig zu bewältigende Aufgabe erwiesen.

1.1.3 Professionelle Leistungen

Im Zusammenhang mit professionellem Handeln wird auch von „professioneller Leistung“ als Gegenstand gesprochen, der von den Professionellen im Rahmen ihres professionellen Mandats zu erbringen ist. Dabei geht es um die dezidierte „Eigenleistung“ der Professionellen bei der kollektiven Herstellung einer Situation innerhalb eines organisationalen Kontexts.

Fritz Schütze sieht professionelles Handeln im Zusammenspiel von individueller Fallbearbeitung und organisationalen Zwängen als Bearbeitungs- und Selbstreflexionsverfahren von Paradoxien, die auch den erzieherischen Kontext klar kennzeichnen. Diese theoretische Perspektive rückt vor allem die Bedingungen und Modi professionellen Handelns in Interaktionen in den Vorder-

grund. Die professionelle Leistung besteht demnach vornehmlich im Verändern und Unterstützen von Personen, im „people processing“ (Mieg 2003, S. 32). Dabei besteht allerdings die Gefahr, die Professionalisierungsproblematik lediglich an das Individuum zu binden und zu delegieren, das die Widersprüche zwischen Organisation und Individuum auszubalancieren hat. Damit wäre professionelle Leistung vor allem in Gestalt der Beziehung zu den Kindern und der persönlichen Haltung abzulesen. Weiterhin kann durch diese Sichtweise der Eindruck entstehen, dass die Organisation entweder aus dem Blick gerät oder bereits als genuin paradoxiauslösendes Professionalisierungshindernis gesetzt ist (vgl. Maeder/Nadai 2003, S. 149).

Christoph Maeder und Eva Nadai (2003) formulieren zur besseren Ausdifferenzierung der professionellen Leistung drei Ebenen der Leistungserbringung, die bei der Rekonstruktion professioneller Leistung im Alltag in Betracht gezogen werden müssen: die Organisationsebene, die Handlungsebene und die Deutungsebene. Übertragen auf die Fragestellung unserer Studie stellt sich im Anschluss an die bisherigen Ausführungen die Frage nach den spezifischen konstitutiven (organisationalen) Kontextbedingungen, welche die professionellen Leistungsmöglichkeiten und Leistungsaufträge der Professionellen rahmen. Vor diesem Hintergrund kann formuliert werden, welche konkreten Leistungen im Alltag von Kindertagesbetreuung mithilfe welcher Strategien erbracht werden und wie die Professionellen ihr Handeln praktisch interpretieren (vgl. dazu auch Fend 2008).

Professionelle Leistung wird dann als Ergebnis eines „Aushandlungsprozesses in einer sozialen Arena betrachtet, die die Organisation in ihrem sozial- und gesellschaftspolitischen Kontext sowie Personal und Klientel umfasst“ (Maeder/Nadai 2003, S. 149). Diese Perspektive erweitert das professionelle Mandat der pädagogisch Tätigen um die Perspektive, dass die Praxis in Kindertagesbetreuung eine ko-produktiv zu erbringende Leistung aller daran beteiligten Akteure und Akteurinnen darstellt. Die Betonung der Bedeutung von Aushandlungsprozessen im Kontext von professionellen Leistungen stellt in dieser Lesart eine Praxeologisierung des Leistungsbegriffs dar und öffnet ihn für seine empirische Erschließung. Aus einer praxistheoretischen Perspektive (siehe Kap. 1.2), die sich hieran anschließen lässt, rücken die konkreten Praktiken der professionellen Leistungen in den Fokus.

Im Anschluss daran ist für die gegenstandstheoretische Fundierung der Studie insofern der Hinweis von Michaela Pfadenhauer (2003) interessant, die das Spektrum professioneller Leistung aus interaktionistischer Perspektive um eine inszenierungstheoretische Sichtweise ergänzt. Sie geht davon aus, dass es für Professionelle nicht ausreicht, Leistung zu erbringen, sondern diese auch sichtbar zu machen, sowohl intern als auch gegenüber äußeren Arbeitskontexten (z.B. in Form von Flyern, Aushängen oder explizierten Schwerpunkten) (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 81). Dabei interessiert sich diese Perspektive vor allem für

die Modi der Leistungsdarstellung, also wie Professionelle ihre Leistungen gegenüber anderen vorführen und sich damit als professionell ausweisen. Diese Perspektive folgt der Annahme, dass jede Leistung nur über Darstellung erfolgt und als solche begriffen werden kann (vgl. auch Goffman 1969). Die Leistungsinszenierung bezieht sich dabei auf eine bestimmte professionelle Handlungslogik, die es im jeweiligen Kontext zu erwerben und auszuführen gilt. Michaela Pfadenhauer bezeichnet diese Leistung als Selbstinszenierung des Professionellen, die „Teil seiner Darstellung von Bereitschaft, Befugnis und Befähigung über ganzheitliche Lösungen für essentielle Probleme zu verfügen“ ist (Pfadenhauer 2003, S. 84). Als Begründung für diese Annahme führt sie an, dass Professionelle verschiedene Erwartungen antizipieren, die an sie herangetragen werden, um adressatenbezogene Leistungen anbieten, erfüllen und diese Funktionserfüllung zur Darstellung bringen zu können.

In dieser Hinsicht sind die pädagogisch Tätigen in Angeboten der Kindertagesbetreuung durch ihr gesellschaftliches Fördermandat der Bildung, Erziehung und Betreuung angehalten, eine gemeinwohlorientierte Leistung zu erbringen und stehen somit quasi im Zugzwang, diese auch „öffentlich“ auszuweisen, in geeigneter Form zur Darstellung zu bringen sowie damit deutlich zu machen, dass sie diesem Mandat angesichts unterschiedlicher Stakeholder mit ihren jeweiligen Erwartungen auch nachkommen.¹

Mit Blick auf die Selbstpositionierung und Ausweisung der Fachkräfte als professionelle Fachkräfte ist auf die empirischen Ergebnisse von Christoph Maeder und Eva Nadai (2003) zu verweisen. Sie gehen davon aus, dass praktisches Alltagswissen mit den formellen und informellen Regeln der Organisation bzw. des organisierten öffentlichen Betreuungssettings, sowie den „festgestellten Problemlagen“ der Klienten vor dem Hintergrund allgemeiner oder individueller gesellschaftlicher Normen kombiniert zum Berufswissen herausgebildet wird (Maeder/Nadai 2003, S. 156). Diese Wissensbestände teilen die Professionellen mit anderen „im Beruf erfolgreich sozialisierten Personen“ (ebd.) und bringen diese in eingeübten und für sie wirksamen Handlungen zur Darstellung.

1 Die dabei zum Einsatz kommenden Modi der Darstellung und Inszenierung der Leistungen lassen sich mithilfe eines performativitätstheoretischen Analysefokus (siehe Kap. 1.2) in den Blick nehmen, da er die Leistungsdarstellung stärker als einen praktischen Leistungsvollzug betrachtet. Wir verwenden diese performativitätstheoretische Analysedimension in Abhängigkeit von der Relevanz der Empirie, das bedeutet: wenn der Darstellungscharakter professioneller Leistungen sich empirisch nachweisen lässt, kann die Anwendung einer performativitätstheoretischen Analysedimension bereits selbst Aufschluss über die Erschließung von bestimmten Phänomenen geben, während andere Fälle dahingehend zu vernachlässigen sind.