



Kindheitspädagogische Beiträge

Margarete Jooß-Weinbach

# **Erzieherinnen in der Krippe**

Modi, Motive und Konstitutionen  
professionellen Handelns

**BELTZ JUVENTA**

Leseprobe aus: Jooß-Weinbach, Erzieherinnen in der Krippe, ISBN 978-3-7799-2551-4

© 2012 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2551-4>

# Teil A – Theoretischer Teil

## 1. Einleitung

Die öffentliche und politische Debatte um die außерfamiliäre Bildung, Betreuung und Erziehung von 0- bis 3-Jährigen, die Gestaltung der Bildungsbiographie der jungen Kinder sowie die Qualifizierung des Personals, haben die Frühpädagogik ins Blickfeld allgemeiner Aufmerksamkeit gerückt. Verschiedene Gründe führten zu einem lange erwarteten Ausbauplan für Betreuungsangebote für die unter 3-Jährigen: Zum einen die Reaktion auf ein verändertes Rollen- und Berufsverständnis von Frauen, das nicht die Abkehr vom Kinderkriegen, sondern zu fast 90% eine Verbindung von Berufsweg und Kindern beinhaltet und qualitätvolle Kinderbetreuung braucht und fordert (vgl. Allmendinger 2008). An diesen Aspekt schließen sich, zweitens, zunehmend wirtschaftliche Bedürfnisse nach qualifiziertem Personal sowie volkswirtschaftliche Cost-Benefit-Überlegungen an. Diese bescheinigen einer frühen Investition in institutionelle, familienergänzende Bildung, Betreuung und Erziehung einerseits einen positiven Einfluss auf die Bildungslaufbahn der Kinder und andererseits dreimal höhere volkswirtschaftliche Nutzeffekte verglichen mit den entstandenen Kosten (vgl. Bertelsmann Stiftung 2007, 15). Der dritte Grund für einen Ausbau ist auf ein erweitertes Bildungsverständnis von Kindern unter drei Jahren zurückzuführen, das ihre neugierige, eigensinnige Weltaneignung, ihre Individualität und ihre große Aufnahmefähigkeit in den Blick nimmt und als Lern- und (Selbst)bildungsprozesse anerkennt. Die Erkenntnisse der Bildungs- und Hirnforschung sowie der Entwicklungspsychologie machen deutlich, dass Bildung von Anfang an geschieht und professionell unterstützt werden muss.

In diesem großen Pool von Interessen und Forderungen, die an die Fachkräfte in der Krippe<sup>1</sup> und deren professionelles Handeln herangetragen werden, fehlt oftmals sowohl die Perspektive der Fachkräfte selbst als auch die diskursive Analyse pädagogischer Handlungsformen. Für eine Studie wie diese heißt das, mithilfe rekonstruktiver Sozialforschung die Perspekti-

---

1 Der Begriff „Krippe“ und „Krippenerzieherin“ wurde aus dem Französischen übernommen und wird hier durchgängig verwendet. Das soll zeigen, dass es bei der Untersuchung explizit um Erzieherinnen geht, die mit 0- bis 3-jährigen Kindern in einer Einrichtung arbeiten – dieser Bereich kann räumlich in eine Kindertagesstätte eingegliedert sein, muss aber personell verschieden sein. Damit soll die Probandengruppe gegen große altersgemischte Gruppen und gegen Tagespflegepersonen abgegrenzt werden.

ve der Erzieherinnen<sup>2</sup> auf ihre täglichen Aufgaben, ihre Rolle in der Interaktionsbeziehung zum Kind sowie ihre explizit und implizit vorhandenen Wissensdimensionen bei der Arbeit näher zu beleuchten. Um dieses Verständnis und Wissen mit ihrem Handeln in Beziehung zu setzen, müssen Beobachtungen durch einen ethnographisch-rekonstruktiven Zugang ergänzt werden. Auf diese Weise kann herausgearbeitet werden, wie die tägliche Arbeit mit den jungen Kindern aussieht, wie sie von den Erzieherinnen bewältigt wird und inweit sich dieses Handeln als professionell bezeichnet lässt. Dazu wählt die Studie einen soziologisch-erziehungswissenschaftlichen Zugang, der die Professionstheorie mit Schwerpunkt auf der Strukturlogik professionellen pädagogischen Handelns zugrunde legt.

Im Folgenden soll die Studie zunächst im erziehungswissenschaftlichen und im professionstheoretischen Diskurs verortet und vor diesem Hintergrund in die Fragestellung der Untersuchung eingeführt werden.

## **2. Die Frühpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Diskurs**

Im Gegensatz zum allgemeinbildenden Schulwesen, das oft zum Forschungsgegenstand avancierte, haben sich lange Zeit weder die öffentlichen und politischen, noch die wissenschaftlichen Diskurse langfristig mit der sozialen Bedeutung, dem Qualifikationsstand und dem professionellen Handeln der Fachkräfte in frühpädagogischen Feldern auseinandergesetzt. Auch wenn es in den 70er Jahren durchaus erste Versuche gab, zumindest die Struktur, die Inhalte (Curricula) und die Ausbildung des Personals im Kindergarten in die öffentliche Diskussion und in die wissenschaftlichen Diskurse zu rücken, fanden sie jedoch nach Ende der 70er Jahre keine systematische und politisch unterstützte Fortsetzung mehr.

Die Gründe sind zwar vielfältig, gehen aber letztlich immer auf die fehlende Anerkennung des Elementarbereichs als Bildungsbereich, bzw. überhaupt als für den Bildungsverlauf oder die Entwicklung bedeutende Institution zurück, was eine fehlende Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte an Hochschulen und Universitäten mit sich brachte. Damit war nicht nur die pädagogische Begleitung des Kindes unter Bildungsgesichtspunkten für die Forschung kein Thema, sondern auch das Beforschen der konkreten Interaktion der Erzieherinnen mit den Kindern als Ausgangspunkt professionellen pädagogischen Handelns unattraktiv. Somit waren lange nur historische Aufnahmen (Grossmann 1992), praxisorientierte Texte und essayistische Standortbestimmungen möglich.

---

2 Da in den Kindertageseinrichtungen und vor allem in der Krippe der Männeranteil verschwindend gering ist und an der Studie nur weibliche Probandinnen teilgenommen haben, wird durchgängig die weibliche Form verwendet.

Ein weiteres Feld der Frühpädagogik war seit den 50er Jahren die Bindungstheorie, die großen Einfluss auf die Frage nach außfamiliärer Fremdbetreuung hatte und hat. Sie soll allerdings hier aufgrund ihrer inzwischen vielfältigen Rezeption nicht weiter beleuchtet werden (Bowlby 1967; Ainsworth 1978; Becker-Stoll/Grossmann 2002; Ahnert 2008). Einige wenige Studien beschäftigen sich mit den Effekten institutioneller Betreuung auf Bindungsbeziehungen zu den Eltern (Ahnert et al. 2006) oder auf die kognitiven und sozialen Kompetenzen von Kindern, die früh in Einrichtungen sind (Belsky 2005; NICHD 2000). Die bekannteste amerikanische Langzeitstudie (NICHD) fragt vor allem nach den sozialen, kognitiven und psychischen Konsequenzen von Fremdbetreuung in frühem Alter und beleuchtet dabei auch in einem Nebenaspekt die Erzieherin-Kind-Beziehung. Trotzdem gibt es kaum Untersuchungen, die sich mit der Gestaltung der Erzieherin-Kind-Beziehung in jungen Jahren und ihren Formen beschäftigen (Ahnert 2006). Für die Krippe greifen dies am ehesten noch die Publikationen zur Eingewöhnung auf (z.B. Laewen 1994, 2000).

Des Weiteren ist die Debatte um die Qualifizierung und Ausbildung von Erzieherinnen und deren Herausforderungen im Zuge der sozioökonomischen und demographischen Entwicklungen seit längerem Thema. Dabei werden die fachschulische Ausbildung auf den Prüfstand gestellt, neue Studiengänge etabliert und internationale Vergleiche angestellt (vgl. Thiersch et al 1999; Diller/Rauschenbach 2006; Fthenakis/Oberhuemer 2010). Eng hiermit verknüpft ist das wichtige Forschungsfeld der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in der Frühpädagogik. Darin entstehen zunehmend differenzierte theoretische und empirische Zugänge und Perspektiven, die das Feld der Professionsentwicklung in der Frühpädagogik abstecken und zugänglich machen (vgl. Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011; Thole 2010; Balluseck 2008)

In den letzten Jahren hat sich außerdem zumindest ein zunehmend quantitatives Interesse an den Ausbildungen der (Kindergarten-)Erzieherinnen und ihren Einstellungen zur Arbeit sowie der Einschätzung ihrer beruflichen Kompetenz entwickelt (Andres/Dippelhofer-Stiem 1991; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995; Giebeler 2002). Dabei gab es einige Versuche, bei denen die Erzieherinnen als Expertinnen ihrer Arbeit befragt und das professionelle Selbstbild über den Stellenwert von Beruf und Arbeit und die beruflichen Erwartungen erhoben wurden (Andres/Dippelhofer-Stiem 1991; vgl. Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995, 92ff). Die Befragung ergab, dass Erzieherinnen Kontaktfähigkeit und die Hinwendung zu den Kindern besonders wichtig sind, aber auch pädagogische Fachkenntnisse, während vor allem strukturelle Probleme wie z.B. Personalmangel zunehmend zu Belastungen führen. Was in der quantitativen Forschung nicht aufgezeigt werden kann, sind die von den Erzieherinnen selbst formulierten und beobachteten Dimensionen der Interaktion mit den Kindern, sowie die Modi der Kontaktaufnahme und der Gestaltung von Bildungsprozessen – ebenso wenig die

Gründe für Hilflosigkeit beim Umgang mit den jungen Kindern und deren Versuch, sie zu überwinden, oder die persönliche Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit Eltern, Team und Träger.

Nur vereinzelt wurden qualitative Studien zu verschiedenen Fragen wie z.B. dem beruflichen Habitus (Cloos 2001; 2008), Ordnungsstrukturen im Kindergarten (Jung 2009) oder zum beruflichen Selbstverständnis von Erzieherinnen anhand Subjektiver Theorien durchgeführt (Puls 1991; Wolfram 1995). Eine wichtige Studie mit einem sowohl qualitativen wie quantitativen Design zu Formen von Interaktion, Interaktionsqualität und begleiteten Lernprozessen von Erzieherin und Kind hat König vorgelegt (König 2009).

Speziell zu Krippenerzieherinnen wurde in München ein wegweisendes Modellprojekt durchgeführt und dokumentiert, z.B. zu einer Qualifizierungsmaßnahme zur „Frühförderung von Kleinstkindern durch Unterstützung junger Familien bei der Erziehungsaufgabe und durch pädagogische Qualifizierung von Krippen“ von 1987 bis 1991 (Beller 1993; Beller 1994). Basis des Modellprojekts war das „kleinstkindpädagogische Modell“ von Kuno E. Beller, das professionellen Fachkräften mit Hilfe der sogenannten Entwicklungstabelle einen entwicklungsfördernden und individuellen Umgang mit Kindern ermöglichen sollte. Daraufhin erfolgte die Einführung eines Fachplans für Kinderkrippen. Ein Folgeprojekt war die quantitative Untersuchung zur Evaluation und Zufriedenheit von Eltern und Mitarbeiterinnen in 37 Münchener Kinderkrippen, die 2000 veröffentlicht wurde (Höfer/Straus/Klöver 2000).

Die empirische Krippenforschung allgemein stellt einen blinden Fleck in der Forschungslandschaft dar – auch wenn in den letzten Jahren vermehrt versucht wurde, diesen stärker in den Blick zu nehmen wie z.B. durch die Erhebung von Orientierungen ehemaliger DDR-Krippenerzieherinnen (Nentwig-Gesemann 1999) oder in einer breit angelegten Studie zur Ein gewöhnung, der „Wiener Krippenstudie“ (Datler/Datler/Hover-Reisner 2010). Außerdem lassen sich auf verschiedenen Kongressen eine wachsende Zahl fröhlpädagogischer Forschungsarbeiten – auch zur Krippe – verzeichnen, so dass in den nächsten Jahren sicherlich neue Anstöße für den wissenschaftlichen Diskurs entstehen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nur sehr wenige Forschungsarbeiten systematisch und mit qualitativem Interesse beim aktuellen Handeln und Denken der Krippenerzieherinnen ansetzen und dass der Erkenntnisstand mehr als bruchstückhaft ist. Allerdings ist seit einigen Jahren im Zuge der Akademisierung und stärkeren politischen Bedeutung der Fröhlpädagogik eine große Zahl an Publikationen und Zeitschriftenbeiträgen entstanden, die sich mit der Erzieherin-Kind-Beziehung (Becker-Stoll/Textor 2007; Remsperger/Küstner 2008), verschiedenen Dimensionen der Arbeit mit 0- bis 3-Jährigen (Maywald u.a. 2008; Becker-Stoll/Berkic/Kalicki 2010; Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2010) und deren Entwicklung (Schäfer 1995; Kasten

2009; Haug-Schnabel/Bensel 2009; Haug-Schnabel-Bensel 2010) beschäftigen.

Trotz dieser zunehmenden Dynamik auf dem Forschungsfeld sind die Befragten selbst bislang vergleichsweise selten zu Wort gekommen. Dabei beeinflussen ihr professionelles Handeln, ihr Bild vom Kind und ihre Kompetenzen und Fähigkeiten die Interaktionen mit den jungen Kindern nachhaltig. Mit Erkenntnissen über die Modi professionellen Denkens und Handelns und den handlungsleitenden Motiven der Erzieherinnen soll diese Forschungslücke geschlossen werden. Es bedarf weiterer grundlagenorientierter Forschung, die gezielt das unmittelbare erzieherische Tun der Fachkräfte innerhalb konkreter Kontexte fokussiert.

### **3. Professionstheoretischer Zugang**

Da die Studie professionelles Handeln und Denken von Krippenerzieherinnen zum Inhalt hat, muss sie zum einen in die Forschungsarbeiten zur Krippe und zum anderen in die Professionsforschung eingeordnet werden. Sie verortet sich in der neueren Entwicklung der Professionsforschung, die Strukturprobleme und -eigenschaften pädagogischen Handelns ins Blickfeld der Untersuchungen rückt. Es geht dabei nicht mehr um die Frage der Feststellung einer Profession und ihrer Merkmale (vgl. Stichweh 1996; Wilensky 1964), sondern um die Frage nach Zuständigkeit, Wissensgebrauch und Fallverstehen. Die Ausrichtung der Rekonstruktion von professionellem Handeln erfolgt mit dem Fokus auf die „Rekonstruktion eines reflexiven Handlungstypus im Kontext professioneller Aktion“ (Dewe/Otto 2005, 1400). Das bedeutet für die Studie, dass eine Integration verschiedener Einflussebenen und Dimensionen professionellen Handelns vorgenommen und empirisch-rekonstruktiv erweitert werden muss. Sie konzentriert sich auf ein Forschungsdesign, das eine Integration von strukturellen Professions-Charakteristika, institutionellen Rahmenbedingungen sowie berufsbiographischen und individuellen Handlungsmustern anstrebt und damit ein explizites Forschungsdesiderat aufnimmt (vgl. Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000, 13). Das ermöglicht, spezifische Paradoxien (vgl. Schütze 1992, 1996; Rabe-Kleberg 1996) professionellen Handelns sowie deren Motivationen auf der Mikroebene freizulegen und Strategien der (un)professionellen Überwindung zu beobachten. Dabei wird aus der Forschungsliteratur deutlich, dass professionelles Handeln nicht Sache einer Einzelnen und auch nicht losgelöst von den Strukturen einer Institution zu denken ist, sondern nur in der Auseinandersetzung mit dem Team bzw. mit den Strukturen erfolgt (vgl. Cassier-Woidasky, 2007, 207f). Deshalb nimmt die Studie auch die Ebene der Entstehung professionellen Handelns innerhalb einer Institution in den Blick und thematisiert den wechselseitigen Einfluss von persönlichen Handlungsmotiven und institutionellen Ordnungs-

strukturen als wichtige Voraussetzung. Diese Studie will mit ihrer Verknüpfung von beobachteter, konkreter Erzieherin-Kind-Interaktion im Spannungsverhältnis von paradoxiegeladenen Situationen, professionallem Handeln und dem Verständnis von beruflichem Selbstverständnis im Rahmen personell-struktureller Bedingungen der Einrichtung einen wichtigen Beitrag zur Professionsforschung leisten.

## **4. Fragestellung und Gliederung der vorliegenden Untersuchung**

Die Frage nach Professionalität und Professionalisierung und ihrer Bedeutung kommt auch auf die Frühpädagogik zu (vgl. v. Balluseck 2008) und muss im Hinblick auf die Handlungsdimension von Professionalität theoretisch und empirisch geklärt werden. Die Studie legt ihren Fokus auf das „Wie“, also auf den Prozess professionellen Handelns zwischen Erzieherin und Kind. Zur Beschaffenheit professioneller Handlungsstrukturen gibt es eine Reihe von Zugängen. Um dem Facettenreichtum des Materials Rechnung zu tragen werden unterschiedliche theoretische Zugänge zugrunde gelegt und mit verschiedenen Aspekten verknüpft. Das lässt auf die Schwierigkeit schließen, professionelles Handeln genau zu bestimmen oder Merkmale dafür herauszuarbeiten. Somit bleibt auch diese Studie eine Näherung an mögliche Bestimmungen professioneller Handlungselemente. Die theoretischen Ansätze werden als „Teil des Kontextwissens des Forschers“ (Cloos 2008, 11) angesehen, der einen thematischen Erhebungsfokus benennt, aber für weitere anschlussfähige Themen offen bleibt, die sich aus dem Material ergeben.

Die ergänzenden Themen werden im Ergebniskapitel theoretisch unterlegt und empirisch aufgearbeitet. Die Studie hat nicht zum Ziel, Forschungshypothesen aufgrund des theoretischen Zugangs zu entwickeln und zu überprüfen, sondern Aspekte professionellen Handelns in der Krippe einerseits aus der Theorie aufzuzeigen, andererseits aus der Empirie zu entwickeln und zu verknüpfen, bzw. ggf. zu erweitern.

Dazu werden als theoretische Grundlage zunächst die zugehörigen handlungsorientierten professionstheoretischen Ansätze (Abbott 1988; Schütze 1996; Oevermann 1996, 2001; Rabe-Kleberg 1996) auf das Handlungsfeld Krippe übertragen. Diese Ansätze stellen unterschiedliche Zugänge zu professionallem Handeln und seinen Voraussetzungen dar und dienen somit als Grundlage: Oevermann stellt mit seinem Arbeitsbündnis-Begriff die Interaktion zwischen Erzieherin und Kind in den Mittelpunkt und beleuchtet die beidseitigen Voraussetzungen, wann diese gegeben ist und wie es in diesem Sinn ausgestaltet werden kann (Oevermann 1996; 2002). Dabei macht er auch Aussagen zu Handlungsformen, die dieses Arbeitsbündnis anerkennen oder verhindern. Abbott (1988) nimmt den Handlungsprozess als Folge ei-

ner Deutungsleistung der Erzieherin in den Blick und liefert somit die Grundlage für einen (Sinn-)Verstehensprozess, der bestimmtes Handeln generiert. Die Theorien zu Ungewissheit und Paradoxien (Schütze 1992; 1996; Rabe-Kleberg 1996) gehen hingegen eher davon aus, dass professionelles Handeln niemals eindeutiges Handeln sein kann, das nach einem bestimmten Schema abläuft, sondern sich immer in einem Spannungsfeld individueller Interessen, institutioneller Rahmenbedingungen und unterschiedlichen Wissenshorizonten bewegt.

Diese Theorien bieten Anknüpfungspunkte für die professionellen Handlungsmodi, die immer situations- und kontextspezifisch erfolgen und bestimmten Voraussetzungen wie z.B. einer Begründungspflicht oder einer gesellschaftlich legitimierten Zuständigkeit unterliegen. Das gilt ebenso für die Umsetzung eines Arbeitsbündnisses. Die verschiedenen Theorien sind notwendig, um die vielen Aspekte professionellen Handelns zwar einzuschränken, aber nicht einzusengen. Das Interesse an dieser Vielfalt an Facetten macht schließlich auch ein Forschungsdesign notwendig, das auf diesen Anspruch zugeschnitten ist.

Die zugehörige Institution, innerhalb der professionelles Handeln beobachtet werden soll, ist die Krippe samt den Erzieherinnen als Handlungsträgerinnen. Sie und ihr Handeln sind zentraler Untersuchungsgegenstand. Darum herum gruppieren sich die Erhebung verschiedener Perspektiven, Facetten und Herausforderungen professionellen Handelns der Erzieherinnen in alltäglichen Eins-zu-Eins-Interaktionen mit dem Kind. Natürlich können diese nie isoliert vom Gruppengeschehen gesehen werden, sie passieren mitten im Ablauf und es bedarf genauer Beobachtung, sie zu entdecken. Wichtig ist nur abzugrenzen, dass es nicht um dezidierte Gruppensituationen geht wie z.B. beim Singspiel o.Ä. Für die Analyse wurden vier Krippen mit je zwei bis drei Erzieherinnen ausgewählt, von denen vier in die Untersuchung im Stil einer Einzelfallanalyse und im Sinne einer bestmöglichen Kontrastierung einbezogen wurden. Um diese Situationen zu analysieren, wurden die Videobeobachtung und verschiedene Leitfadeninterviews eingesetzt, mithilfe derer die Handlungsmodi und Orientierungsmuster sowie deren Entstehung rekonstruiert werden konnten. Darüber hinaus wurde ein praxeologisch ausgerichtetes Auswertungsverfahren gewählt, das dieses „Wie“ der Herstellung von Handlung in den Blick nimmt und konsequent verfolgt. Dabei hat sich die dokumentarische Methode als passendes Verfahren erwiesen, weil es Auswertungsverfahren für Interviews und für Videosequenzen bietet (siehe Kap. 3).

Die zentrale Untersuchungsfrage lautet somit, wie Erzieherinnen in der Krippe vor dem Hintergrund bestimmter Bedingungen das Arbeitsbündnis mit den jungen Kindern gestalten, wie sie handeln und wie es dazu kommt, dass sie auf eine bestimmte Art und Weise handeln. Das Ziel der Studie ist es dabei herauszufinden, welche Orientierungsmuster, Sinnzusammenhänge und handlungsleitenden Motive bei diesen Krippenerzieherinnen vorliegen,

die ihre Arbeit beeinflussen, welche Herausforderungen sie benennen, auf welchem expliziten und impliziten Wissen ihr Handeln gründet, welche professionellen Handlungsformen sich darstellen und wie diese rekonstruiert werden können. Außerdem geht es darum deutlich zu machen, welche Arten von Ungewissheiten und Paradoxien sich speziell für das Handlungsfeld Krippe stellen, die im Zuge des Handlungzwanges überwunden werden müssen. Des Weiteren wird in der Studie deutlich, dass sich aus dem empirischen Material neue oder vertiefte Themen ergeben, die mit dem Theorieteil nicht abgedeckt wurden. Diese Themen werden ebenfalls kurz theoretisch unterlegt und dann als Ergebnis der Untersuchung festgehalten.

Die Antworten auf all diese Fragen sollen helfen, Formen von professionellem Handeln, zu dem auch systematisches Fehlerhandeln gehört, beim Umgang und beim Verständnisprozess mit den jungen Kindern in der Krippe zu rekonstruieren. Auf diese Weise ist es möglich, Bedingungen herauszuarbeiten, die professionelles Handeln ermöglichen. Die Studie soll demnach einen grundlegenden Beitrag zur Vielschichtigkeit und zur Rahmung von pädagogischem Handeln sowie seiner Professionalisierungsbedürftigkeit leisten und einen Anknüpfungspunkt für Aus- und Weiterbildung liefern. Ziel ist dabei nicht, die Erzieherinnen der Studie und ihr Handeln als „gut“ oder „schlecht“ zu bewerten, sondern ihr Handeln exemplarisch zu analysieren und zu diskutieren sowie dessen Entstehen zu rekonstruieren. Ihre Themen wie z.B. Vertrauen oder der Umgang mit Ordnungsstrukturen sollen herauspräpariert und benannt werden, weil sie für ihr Handeln in der Krippe in positivem oder negativem Sinne konstituierend sind. Damit können sie auch Anstoß zur Erkenntnis und Auseinandersetzung mit Ungewissheiten für die Praxis sein.

## 5. Dimensionen professionellen Handelns

Die deutsche Professionalisierungsdebatte in der Erziehungswissenschaft hat sich entgegen internationaler Tendenzen in den letzten beiden Dekaden immer weiter weg von der Merkmalsbeschreibung einer Profession hin zum Herauspräparieren der Spezifik professionellen Handelns entwickelt. Dieser Fokus auf die Binnenstrukturen der Handlung einer Profession soll das professionelle Handeln aus der Anwendung heraus nachvollziehbar machen. Professionelles Handeln wird dabei 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, 788)

Der begrenzte Blick auf äußere Merkmale würde nicht nur zu einem zu engen Horizont für eine Bestimmung des Status quo (wie professionalisiert bin ich schon?) führen, sondern auch keine Verortung im laufenden Professionalisierungsprozess, geschweige denn die Gründe und Perspektiven dieser Verortung liefern. Diese Verschiebung des Fokus bestätigt der feststellbare Strukturkern der drei prägendsten Richtungen, der die Ungewissheit, die Antinomien und die Paradoxien in der Interaktion zwischen Professionellem und Klienten in den Blick nimmt (vgl. Fabel/Tiefel 2004, 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 Dienstleistung erwächst und in diesem Spannungsfeld rekonstruiert werden muss (vgl. Kraul/Marotzki/Schweppe 2002, 8). Interaktionistische Theorien liefern Argumente dafür, warum bei pädagogischem Handeln von professionellem Handeln ausgegangen werden kann und warum somit alles, was der als professionell definierte Akteur tut, zunächst als professionelles Handeln bezeichnet werden kann (vgl. Pfadenhauer 2005, 9).

Für die Legitimation der Handlung ist z.B. eine gesellschaftliche Lizenz notwendig, die den Professionellen mit einer Aufgabe betraut, die dem Gemeinwesen zugutekommt und ihm eine Legitimation zuspricht, dem Anbefohlenen bestimmte „Problembehandlungsmaßnahmen“ (Schütze 1992, 143) zur Verfügung zu stellen. Diese befähigen den Professionellen zu einer prekären Hilfeleistung. Denn zum einen interveniert er in die Privatsphäre des Klienten, also in diesem Fall des Kindes, ist aber zum anderen bedacht, dessen Integrität aufrecht zu erhalten. Dies kann er nur mithilfe von bestimmten „Diagnose- und Bearbeitungsverfahren“ (Schütze 1992, 143): In der Krippe beziehen sie sich vor allem auf das Deutungsverfahren in der Eins-zu-Eins-Interaktion, die beim Wickeln, Füttern oder im Spiel entsteht. Eine weitere Voraussetzung für professionelles Handeln sind verschiedene, wissenschaftlich fundierte Wissensdomänen (vgl. Klatetzki 1993), die bei der Situations- und Kontextanalyse das Kind als individuell wahrnehmen, dementsprechende Handlungen auslösen und diese Wahrnehmung mit einschlägigem Fachwissen unterlegen und begründen können. Diese Problematik sowie die Umgangsformen der Erzieherinnen damit werden sich aus dem empirischen Material noch genauer beschreiben lassen. Aus den beiden Voraussetzungen für pädagogisches Handeln als professionelles Handeln ergibt sich zwangsläufig noch eine dritte. Wer legitimiert ist, in die Persönlichkeit eines anderen durch ein gesellschaftliches Mandat mithilfe bestimmter angemessener Verfahren zu intervenieren, der braucht einen besonderen Blick für die Dilemmata und Herausforderungen des Feldes. Das heißt, er muss auch bereit sein, eventuell unauflösbare Paradoxien als solche zu erkennen und einen nicht-einseitigen Umgang mit

ihnen zu entwickeln. Das wiederum erfordert eine ständige Auseinandersetzung mit den angewendeten Verfahren, die auf ihre Fallspezifität und Passung überprüft werden müssen. Und es bedeutet auch, dass er für diese Arbeit auf verschiedene Wissensdomänen zurückgreifen muss, mit denen er die unterschiedlichen Anforderungen professionellen Handelns erfüllen kann.

Es stellt sich nun die Frage, welche professionstheoretische Grundlage für die Untersuchung professionellen Handelns von Krippenerzieherinnen in Frage kommt und welche Begrifflichkeiten als stringente Beschreibung des Materials verwendet werden können. Dabei ist es notwendig, eine Entscheidung für oder gegen manche Modelle zu treffen, weil es nicht möglich ist, dem ganzen Konglomerat an Professionstheorien gerecht zu werden. Die ausgewählten Modelle sollen aber keinesfalls als idealtypisch und als gesetzt angenommen werden, auch wenn für ihre Verwendung eine Integration ihrer Hauptmerkmale notwendig ist. Bei der Konzentration auf wenige Modelle muss immer im Blick behalten werden, dass die Ergebnisse und das empirische Material nicht „subsumptionslogisch“ (Cloos 2008, 11) unter die theoretischen Begrifflichkeiten gefasst werden, weil damit nicht nur die Offenheit gegenüber dem Material verloren ginge, sondern auch eine gewisse Verfälschung der Ergebnisse stattfinden würde.

Zur Unterfütterung des empirischen Materials werden verschiedene professionstheoretische Modelle herangezogen, wobei der Schwerpunkt des Bezugspunktes sicherlich auf der Strukturlogik professionellen Handelns und der Frage nach der Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses zwischen den Erzieherinnen und den jungen Kindern liegt. Dieser Fokus lässt sich vor allem als Interessenfokus beschreiben, um herauszufinden, inwieweit das Arbeitsbündnis als mögliche Beschreibung einer Eins-zu-Eins-Interaktion eine Grundlage für die Ergebnisse der Studie bietet.

## 6. Die Strukturlogik professionellen Handelns

Oevermann setzt den merkmalsorientierten Ansätzen bewusst einen Zugang entgegen, der die „inneren Merkmale“, die Probleme und die Logik pädagogischen Handelns in den Blick nimmt und Gründe für die Autonomie bei ihrer professionellen Bearbeitung liefert. Dabei zieht er pädagogisches Handeln als Beispiel heran, an dem er seine theoretischen Gedanken expliziert. Auch wenn Oevermann praktisch keine Aussagen zu pädagogischem Handeln jenseits des Lehrerhandelns macht, ähneln sich die Strukturen einer pädagogischen Situation sowie seiner Akteure: Es existieren grundsätzlich unterschiedliche Erfahrungs- und Wissenshorizonte zwischen der Erzieherin und dem jungen Kind, der pädagogische Alltag spielt sich in einer Institution ab, die Erzieherinnen haben ein gesellschaftliches Mandat für diese Arbeit und sind als Experten für stellvertretende Krisenbewältigung

primärer Lebenspraxis tätig. Oevermann grenzt bei seiner Unterscheidung klassische Professionen wie Ingenieure gegen professionalisierungsbedürftige und kaum professionalisierte Berufe wie pädagogische ab (vgl. Oevermann 2002, 21f). Diese Unterschiede bezieht er auf die Erkenntnis, dass professionalisierungsbedürftige Praxis vor allem bei der Krisenbewältigung der primären Lebenspraxis passiert, die stellvertretend für Laien geschieht. Ein Bezug zu Wertbezügen ist somit für professionalisierungsbedürftiges Handeln zwingend, weil sie zum einen „die Gewährleistung der somato-psycho-sozialen Integrität der je konkreten Lebenspraxis“ sowie die „Gewährleistung von Gerechtigkeit im Zusammenleben“ (Oevermann 2002, 23) als Grundlage haben. In diesen Umgang mit Integrität gehört auch das pädagogische Handeln.

Den Fokus der Therapie leitet Oevermann aus der Psychoanalyse ab. Dieser wird für pädagogisches Handeln besonders virulent, weil er zum einen in die Lebenspraxis der Kinder eingreift und damit der „Fallstrukturgesetzlichkeit“ unterliegt. Das bedeutet zum anderen, dass das „Gesamt der Dispositionen konkreter Lebenspraxis, also ihre bewussten und unbewussten Wünsche, Erwartungen, Absichten, Zielvorstellungen, Wertorientierungen, Motive und Vorlieben“ (Oevermann 1996, 76f) berücksichtigt werden müssen. Dieses situativ und personell zugeschnittene, spezifische Handeln kann nicht standardisiert werden. Wie diese nicht-standardisierten Handlungsformen in der Lebenspraxis aussehen und motiviert sind, wird später noch genauer analysiert werden. Kritisch anzumerken ist hierzu, dass Oevermann die Grundlagen seiner Strukturlogik wie z.B. die Wahl der zu Grunde liegenden Psychoanalyse sowie seiner Begrifflichkeiten wie den Vergleich zur Therapie kaum begründet und normativ festlegt. Auch die Handlungsstruktur ist in gewisser Weise vorgegeben und berücksichtigt zu wenig mögliche weitere Fehlerquellen oder ist kaum präzisiert worden. Des Weiteren ist ein rein aus Therapie und Hilfeleistung motiviertes Arbeitsbündnis für die Krippe und seine Struktur nicht zutreffend, weil es um eine langfristige, täglich mehrere Stunden andauernde, intensive Beziehung innerhalb einer Gruppenstruktur geht, die vor allem einen Betreuungs- und Bildungsauftrag hat. Insofern treffen zwar nicht alle ursprünglichen Konnotationen des Begriffs auf die Verwendung in dieser Studie zu, aber die Folgerungen, die sich z.B. aus der Frage nach den Voraussetzungen und Konsequenzen aus dem Arbeitsbündnis für die Beschreibung der Erzieherin-Kind-Interaktion ableiten lassen, sind durchaus von Interesse. Deshalb muss der Begriff in dieser Studie modifiziert und erweitert werden, damit die Strukturlogik auf die Arbeit in der Krippe übertragen werden kann. Folgende drei Charakteristika können als zentrales theoretisches Spannungsfeld aus seiner Theorie herausgearbeitet werden.