

Peter Cloos | Frauke Gerstenberg |
Isabell Krähnert

Kind – Organisation – Feld

Komparative Perspektiven auf
kindheitspädagogische Teamgespräche

Peter Cloos | Frauke Gerstenberg | Isabell Krähnert
Kind – Organisation – Feld

Kindheitspädagogische Beiträge

Herausgegeben von

Tanja Betz | Peter Cloos

Die Handlungsfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zehn Jahren haben sich in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Sie stehen zunehmend im Fokus politischer Aufmerksamkeit und sind Gegenstand von Reformbemühungen. Kindheitspädagogische Forschung reagiert hierauf, indem sie den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und non-formalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt. Die Reihe „*Kindheitspädagogische Beiträge*“ trägt den skizzierten Veränderungen Rechnung, indem sie einen erweiterten, forschenden Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern entwickelt und einen Ort für theoretisch fundierte und empirisch elaborierte Diskussionen bietet.

Peter Cloos | Frauke Gerstenberg |
Isabell Krähnert

Kind – Organisation – Feld

Komparative Perspektiven auf
kindheitspädagogische Teamgespräche

Die Autor_innen:

Peter Cloos, Dr. phil., ist Professor für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Frauke Gerstenberg, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim.

Isabell Krähnert, Mag., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim.

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6046-1 Print

ISBN 978-3-7799-5342-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Zugänge zu einer Empirie von Teamgesprächen in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern	17
2.1	Was ist Kindheitspädagogik?	17
2.1.1	Kindheitspädagogik als Forschungsfeld	18
2.1.2	Kindheitspädagogik als Praxisfeld	21
2.1.3	Kindheitspädagogik als Professionsfeld	22
2.1.4	Exkurs: theoretische Reflexionen zur gesellschaftlichen Funktion und zum professionellen Aufgabenprofil der Sozialen Arbeit	26
2.1.5	Zusammenfassung	31
2.2	Gemeinsamkeiten und Unterschiede pädagogischer Handlungsfelder	34
2.2.1	Gegenstandstheoretische Bestimmungsversuche	34
2.2.2	Forschungsprogrammatische Überlegungen zu einer handlungsfeldvergleichenden Forschung	40
2.2.3	Empirische Handlungsfeldvergleiche	43
2.2.4	Zusammenfassung	46
2.3	Forschungsperspektiven auf Fallarbeit und Teamgespräche	46
2.3.1	Fallperspektivierungen in der Früh- und Sozialpädagogik	47
2.3.2	Gegenstandstheoretische Perspektiven auf Fallarbeit	50
2.3.3	Empirische Perspektiven auf Fallarbeit und Teamgespräche	53
2.3.4	Zusammenfassung	57
2.4	Konsequenzen für die eigene empirische Untersuchung	59
3	Methodologie und Methode	62
3.1	Forschungsprogramm	62
3.2	Die Dokumentarische Methode als Methodologie und Methode	64
3.3	Dokumentarische Organisationsforschung: Teamgespräche als polykontexturale Arrangements in organisationalen Strukturen	67
3.4	Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode	71
3.4.1	Bedeutung und Form	72
3.4.2	Primäre und sekundäre Rahmen	73
3.5	Forschungspraktisches Vorgehen	76
3.5.1	Theoretisches Sampling	76
3.5.2	Feldzugang	78
3.5.3	Schritte der Analyse	79
3.5.4	Mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption	86

4	Teamsitzung der Krippe Regenbogen	89
4.1	Beschreibung des Teams und der Teamsitzung	89
4.2	Gestaltung des Verfahrens	91
4.2.1	Platzierung expliziter Erwartungen im Teamdiskurs	91
4.2.2	Paar-Referat zu „Ernährung in der Krippe“	103
4.2.3	Zusammenfassung	111
4.3	Verhältnisse zum Kind	112
4.3.1	Kinder als selbstgefährdende Körper	112
4.3.2	Kinder als unberechenbare Problemträger	118
4.3.3	Zusammenfassung	124
4.4	Verhältnisse zu den Eltern – Eltern als ebenbürtige Andere	125
4.5	Organisationale Verhältnisbestimmungen	128
5	Teamsitzung der Kindertagesstätte Landhaus	130
5.1	Beschreibung des Teams und der Teamsitzung	130
5.2	Gestaltung des Verfahrens	132
5.2.1	Arbeit am Beobachtungsbogen	132
5.2.2	Zusammenfassung	144
5.3	Verhältnisse zum Kind	145
5.3.1	Das Kind als Kompromisskind zwischen Norm und Defizit	145
5.3.2	Das Kind als Eigenschaftsträger und Entwicklungswesen	146
5.3.3	Das Kind als entpädagogisierter Fall, Fachkräfte als Interieur der Einrichtung	150
5.3.4	Zusammenfassung	154
5.4	Verhältnisse zu den Eltern	155
5.4.1	Mütter als kindliche Belastung und Frontlinie der Einrichtung	155
5.4.2	Zusammenfassung	161
5.5	Organisationale Verhältnisbestimmungen	162
6	Teamsitzung des Kinder- und Jugendtreffs Appelbox	164
6.1	Beschreibung des Teams und der Teamsitzung	164
6.2	Gestaltung des Verfahrens	166
6.2.1	Monatsplanung	166
6.2.2	Zusammenfassung	178
6.3	Verhältnisse zum Kind	179
6.3.1	Kinder als NutzerInnenkollektiv	179
6.3.2	Die Erwachsenen als Erste unter Anderen	181
6.3.3	Kinder mit eingegrenztem Akteursstatus	185
6.3.4	Zusammenfassung: Kinder als kollektiv Seiende mit eingegrenztem Akteursstatus	195

6.4	Verhältnisse zu den Eltern: Familien als Teil der Umwelt der Einrichtung	196
6.5	Organisationale Verhältnisbestimmungen: Die Kinder- und Jugendarbeit als marginalisierte Andere	200
7	Teamsitzung Frühe Hilfen, Team Kinderzeit	203
7.1	Beschreibung des Teams und der Teamsitzung	203
7.2	Gestaltung des Verfahrens	205
7.3	Zusammenfassung	215
7.4	Organisationale Verhältnisbestimmungen	216
7.4.1	„Berichtsstruktur“ – Arbeit mit dem, gegen und für das Jugendamt	217
7.4.2	Arbeit im Hybridgeflecht der Synchronzuständigkeit	226
7.4.3	Zusammenfassung	231
7.5	Verhältnisse zu Kind und Eltern	231
7.5.1	Frauen als Klientel – belastet, schlicht und (un-)bearbeitbar	232
7.5.2	Kinder als Versorgungsproblem und Risikoträger	245
7.5.3	Zusammenfassung	250
8	Ergebniszusammenfassung: Typenbildung, Positionierungsfigurationen und Feldbezüge	252
8.1	Basistypik: Potenzielle Fallüberwältigung im Spannungsfeld der Dichotomie von Bearbeitbarkeit und Nichtbearbeitbarkeit von Fällen	253
8.2	Darstellung der Kontraste in der Gemeinsamkeit der Basistypik: drei Untertypen	258
8.2.1	Typ Großsprechen	259
8.2.2	Typ Einsprechen	262
8.2.3	Typ Zwiesprechen	267
8.3	Positionierungsfigurationen: Teams, Kinder, Eltern und Einrichtungsumwelten	272
8.3.1	Die Positionierungsfiguration im Typ Einsprechen	273
8.3.2	Die Positionierungsfiguration im Typ Zwiesprechen	274
8.3.3	Die Positionierungsfiguration im Typ Großsprechen	277
8.4	Der „Fall“ der Organisation	278
8.5	Kindheitspädagogik als Praxisfeld: Homologie, Differenz und die Frage nach den Handlungsfeldern	281
8.5.1	Metatheoretische Fassung der Normen, Fälle und Zuständigkeitsreklamationen als Verweise auf Handlungsfelder	284

8.5.2	Zur Handlungsfeldspezifik der Kindertageseinrichtungen, der Frühen Hilfen und der freizeit- und kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern	288
9	Fazit	302
9.1	Zentrale Ergebnisse der Studie	302
9.1.1	Das Format Teamgespräch und die Basistypik	302
9.1.2	Die drei Gesprächstypen	303
9.1.3	Positionierungen der Kinder, Eltern und Einrichtungsumwelten	306
9.1.4	Kindheitspädagogik als Praxisfeld: Sich selbst Professionalisierende, vernetzte Intervenierende und lässige AngebotsgestalterInnen	308
9.2	Überlegungen zu Konsequenzen für die kindheitspädagogische Qualifizierung und Professionalisierung	313
9.2.1	Die Vielgestaltigkeit der Kindheitspädagogik	313
9.2.2	Das Format Teamgespräch, das Bezugsproblem „Potenzielle Fallüberwältigung“ und Forschendes Lernen	313
9.2.3	Kindheitspädagogische Professionalisierung im Kontext von Beobachtung und Fallarbeit	314
9.2.4	Feldspezifische Bedingungen der Möglichkeit der Professionalisierung	315
	Literatur	317

1 Einleitung

Der vorliegende Band bündelt die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Fallarbeit und Fallperspektiven. Eine komparative Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kindheitspädagogischer Handlungsfelder“. Das am Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Universität Hildesheim durchgeführte Forschungsprojekt wurde von Oktober 2014 bis September 2017 vom Land Niedersachsen im Rahmen des Förderprogramms PRO*Niedersachsen finanziert. Die Studie ging der grundlegenden Frage nach, inwiefern sich Konturen eines kindheitspädagogischen Handlungsfeldes empirisch nachzeichnen lassen. Es wurde nach den Gemeinsamkeiten und Differenzen gefragt, die dem Begriff „Kindheitspädagogik“ ein empirisches Fundament geben. Hierfür wurden Teamgespräche in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Kindheitspädagogik analysiert, ohne diese vorab kategorial als solche zu bestimmen. Mit anderen Worten: Wir gingen nicht davon aus, dass die im Diskurs um die Kindheitspädagogik genannten Handlungsfelder – von den Kindertageseinrichtungen, der Familienbildung, den Ganztagschulen und kulturpädagogischen Angeboten für Kinder, bis zur Frühförderung, den Hilfen zur Erziehung und den Frühen Hilfen, per se der Kindheitspädagogik zugeordnet werden können oder diese konstituieren. Vielmehr wählten wir aus den vielfältigen im Diskurs aufgeführten Handlungsfeldern kontrastierende Formate aus, um die Kontur der Kindheitspädagogik empirisch nachzuzeichnen. Wir stellten also zunächst die grundsätzliche Frage, ob und inwiefern überhaupt von einer „Kindheitspädagogik“ die Rede sein kann. Folgende Überlegungen waren Ausgangspunkt unserer empirischen Erkundungen:

- (1) Innerhalb der Erziehungswissenschaft erfährt der Begriff der Kindheitspädagogik eine beachtliche Konjunktur, allerdings ohne dass darauf bezogen theoretische und empirische Reflexionen erfolgen. Diese Beobachtung aufgreifend, wollten wir mit unserem Forschungsprojekt einen empirischen Beitrag zur Frage nach der Kontur der Kindheitspädagogik in die Diskussion einbringen.
- (2) Ein solches empirisches Vorgehen rechtfertigt unserer Ansicht nach besondere methodologische Anstrengungen. Außerdem bedarf der von uns gewählte handlungsfeldvergleichende empirische Zugang eine ausführliche Begründung und Absicherung – zumal ein solches Vorgehen in der Erziehungswissenschaft bislang noch kaum ausgearbeitet ist.
- (3) Mit der Entscheidung, Teamgespräche als Untersuchungsgegenstand zu wählen, war die Notwendigkeit verbunden, die spezifischen Chancen und

Grenzen dieses Zugangs method(-olog-)isch und gegenstandstheoretisch zu reflektieren.

(1) Der neue Begriff der Kindheitspädagogik erfährt innerhalb der Erziehungswissenschaft eine wachsende Beliebtheit, auch wenn er neben anderen Begriffen wie „Früh- und Elementarpädagogik“ oder auch „Pädagogik der Kindheit“ verwendet wird und sich keine einheitliche Begriffsverwendung abzeichnet. Aktuell findet sich bei der Ausschreibung von Professuren häufig der Begriff der Kindheitspädagogik, der sich auch als Berufsbezeichnung durchgesetzt hat. Verlage benennen die Sparten ihres Verlagsprogramms von „Frühpädagogik“ in „Kindheitspädagogik“ um. Auch in Handbüchern wird die Bezeichnung nun häufiger verwendet. In unserem Forschungsprojekt gingen wir davon aus, dass solche Begriffstransformationen nicht zufällig sind, nicht folgenlos bleiben und zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexionen werden müssen. Um Bezeichnungen und Abgrenzung von Wissenschafts-, Praxis- und Professionsfeldern wird in langanhaltenden Auseinandersetzungen und von unterschiedlichen AkteurInnen auf den Ebenen der Politik, des Rechts, von Wissenschaft und Praxis grundsätzlich gerungen. Im Zuge dieser Auseinandersetzungen kann es auf wissenschaftlicher Ebene zwar hilfreich sein, wissenschaftstheoretisch hergeleiteten formalen Kategorien zu folgen, indem zum Beispiel nach der historischen Genese des Begriffes, nach seiner Verwendung in Publikationen und bei der Ausschreibung von Professuren gefragt wird. Untersucht werden kann, wer diesen Begriff mit welchem Inhalt füllt, indem beispielsweise der Gegenstandsbereich über die Zuordnung von Aufgabenfeldern und Handlungsfeldern, also das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem, bestimmt wird. Auch die Entwicklung des Ausbildungs- und des Arbeitsmarktes kann ein Indikator zur Umgrenzung eines Wissenschafts- und daran gekoppelten Praxis- bzw. Professionsfeldes sein. In der Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen sind solche Versuche bereits vielfach unternommen worden (u. a. für die Erziehungswissenschaft: Krüger/Rauschenbach 1994). Für die Pädagogik der frühen Kindheit jedoch (aktuell: Sauerbrey 2018) und für die sich neu etablierende Bezeichnung Kindheitspädagogik sind solche Überlegungen allerdings noch eher selten zu finden (siehe hierzu: Kap. 2.1).

Davon ausgehend, dass Aushandlungen um Bezeichnungen von Wissenschafts-, Praxis- und Professionsfeldern sich im soziohistorischen Wandel als Abgrenzung verschiedener Gruppen von AkteurInnen vollziehen, kann diese Auseinandersetzung um Bezeichnungen und Zuständigkeitsbereiche nie als abgeschlossen, sondern als immer im Prozess befindlich verstanden werden.¹ In

¹ Am Beispiel des medizinischen Feldes hat dies beispielsweise Freidson (1979) eingänglich beschrieben (aktuell auch Dick/Marotzki/Mieg 2016).

diesem Prozess der Arbeit an den Begriffen, Bezeichnungen und (Selbst)Beschreibungen verortet sich dieses Forschungsprojekt. Theoretische Bestimmungsversuche bleiben dabei lückenhaft, wenn sie nicht auch empirisch rückgebunden werden und darüber das Verhältnis von Wissenschafts-, Praxis- und Professionsfeldern aufgeschlüsselt wird. Empirische Erkundungen stellen hier notwendige, wenn auch nicht gänzlich abschließbare Versuche dar, eine Forschungskultur zu etablieren, in der sich die Forschung ihrer selbst reflexiv vergewissert (Cloos 2017a). Ausdruck einer solchen reflexiven Forschungskultur ist, dass sie ihre Gegenstände nicht einfach voraussetzt oder an rechtliche Gegenstandsbestimmungen anlehnt. Vielmehr ist es Aufgabe jeder (Teil-)Disziplin, immer auch Disziplinforschung zu betreiben, um auf diese Weise das jeweilige Gegenstandsfeld genauer zu bestimmen und zu begründen. Dies ist insbesondere dann notwendig, wenn Wissenschaft an der Qualifizierung des Personals für Professions- und Praxisfelder beteiligt ist, für die eine Disziplin Zuständigkeiten reklamiert. Gerade vor dem Hintergrund der anhaltenden Dynamik im kindheitspädagogischen Wissenschafts-, Praxis- und Professionsfeld ist es notwendig, Reflexionsfolien zum Verhältnis von Disziplin und Profession und empirisch gesättigte Theorieangebote zu unterbreiten.

(2) Allerdings stellt sich die Frage, wie denn ein solch empirisch gesättigtes Theorieangebot vorangebracht werden kann, ohne bereits vorauszusetzen, was „Kindheitspädagogik“ ist. Bei der Durchsicht professionsbezogener Studien in anderen Praxisfeldern, wie beispielsweise der Sozialen Arbeit oder der Erwachsenenbildung, fiel uns auf, dass diese Studien zumeist das Feld, das sie zum Gegenstand machen, voraussetzen. Es liegen nur wenige Reflexionen zur Frage vor, wie das Feld als Untersuchungsgegenstand epistemologisch zu fassen ist (Neumann 2016a). Dies bezieht sich insbesondere auf ethnografische Forschungsstrategien, da hier, zumindest seit der Krise der Repräsentation, diskutiert wurde, wie das untersuchte Feld (erst) durch die ForscherInnen als Feld hergestellt wird (Clifford/Marcus 1986). Für die Untersuchung unserer Fragestellung schien uns eine handlungsfeldvergleichende Perspektive gewinnbringend zu sein, die es ermöglicht, Gemeinsamkeiten und Differenzen innerhalb eines Praxisfeldes vergleichend in den Blick zu nehmen. Dabei konnten wir nur auf wenige methodologische Überlegungen von Studien zurückgreifen, die ähnliche Versuche unternommen haben (Dinkelaker/Idel/Rabenstein 2011; Nittel/Schütz/Tippelt 2014). In diesem Sinne sollte unser Forschungsvorhaben ebenso darauf abzielen, die methodischen Grundlagen und die Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsfeldvergleichenden Perspektive vor dem Hintergrund des Dilemmas zwischen „Setzen und Finden“ in Bezug auf Beobachtungskategorien (Dörner/Hummrich 2011, S. 173) zu reflektieren.

(3) Besprechungen gelten als fester Bestandteil des gegenwärtigen Arbeitsalltags (im Folgenden Gerstenberg/Krähnert/Cloos 2019), unabhängig davon, ob sie als Dienstbesprechungen, Projektgruppentreffen oder Konferenzen stattfinden. Häufig werden sie als Ausdruck eines demokratischen Selbstverständnisses, entsprechender Führungsstile oder als eine Folge ausgeprägter Arbeitsteilung in und von Organisationen verstanden (vgl. Meier 2002, S. 9). Darüber hinaus gelten Besprechungen als Ereignisse mit einer besonderen Dynamik und eigenen Qualität, in deren „Verlauf soziale Wirklichkeit (in der Form von Entscheidungen und Ergebnissen) hergestellt“ wird (Meier 2002, S. 9). Untersucht wurden Arbeitsbesprechungen bereits in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, wie z. B. in frühen Studien im Bereich der Betriebswirtschaft (Guetzkow/Kriesberg 1950; Kriesberg/Guetzkow 1950; Brinkerhoff 1972; Bungard/Wiendieck 1986; Strasmann 1986), der Sozialpsychologie (Bales/Strodtbeck 1951, Bales/Slater 1956, Cragan/Wright 1990) oder der Organisationssoziologie (u. a. Sofsky/Paris 1991; Dannerer 1999). In den genannten Arbeiten sind Besprechungen allerdings zumeist kein eigenständiger Untersuchungsgegenstand. Weniger explizit thematisiert wird darin folglich, was eine Besprechung zunächst überhaupt zur Besprechung macht und von anderen Interaktionsformen abhebt (vgl. Meier 2002, S. 13). Demgegenüber betrachten vor allem Studien in anderen disziplinären und methodischen Kontexten – der Ethnografie der Kommunikation, der Konversations- und Gesprächsanalyse und der Linguistik – Besprechungen als elementare soziale Form und somit als wissenschaftlichen Gegenstand (u. a. Linde 1991; Boden 1994; Schwandt 1994 und 1995; Bargiela-Chiappini/Harris 1995; Müller 1997). Sie illustrieren, wie in Besprechungen „Prozesse des Organisierens ablaufen“ (Meier 2002, S. 9), welche „methodischen Verfahrensweisen“ (ebd.) wie ersichtlich machen, dass das Format „Besprechung“ in der Zusammenkunft der Beteiligten Wirklichkeit wird, und fokussieren damit auf die grundsätzliche Frage, welche Handlungsformen für Arbeitsbesprechungen typisch sind. Auch im kindheitspädagogischen Bereich wird dem Untersuchungsgegenstand „Team“ bereits eine erhöhte Bedeutung beigemessen (Viernickel et al. 2013; Wertfein/Müller/Danay 2013). Konsequentermaßen empirisch ausgerichtete Studien, die die jeweiligen Gesprächsformate der Teams – als deren Arbeitsbesprechungen – in den Blick nehmen (Müller 2015; Gerstenberg 2017; Lochner 2017), sind hingegen noch selten zu finden.

In unserer Studie schlossen wir auch an eigene umfassendere Forschungsprojekte an, in denen Teamgespräche bereits analysiert wurden (Cloos 2008, 2009, 2011; Cloos/Göbel/Lemke 2015; Urban et al. 2015). Allerdings stellte sich heraus, dass das Format „Teamgespräch“ in diesen Projekten aus einer methodisch-methodologischen Perspektive noch nicht tiefgehend erschlossen war. Damit blieb zunächst auch offen, was in Teamgesprächen in welcher Weise empirisch zu beobachten ist. Um dieser Frage nachgehen zu können, musste

methodologisch ein Perspektivwechsel erfolgen. Wurde in den bisherigen eigenen Projekten die Grounded Theory (Strauss 1994) als geeigneter Forschungszugang gewählt, erwies sich nun die Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode als besonders gewinnbringend, um das Gesprächsformat mit seinen Spezifika empirisch aufzuschlüsseln. Wie Arbeitsbesprechungen in kindheitspädagogischen Settings von den Gesprächsteilnehmenden realisiert und dies aus Perspektive der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003; Przyborski 2004) beobachtet und im Einzelnen rekonstruiert werden kann, wird damit in diesem Band zum zentralen Thema. Die Intention war hier nicht nur, unser Vorgehen über die Dokumentarische Methode methodisch abzusichern oder die Gütekriterien von qualitativer Forschung einzuhalten (Steinke 2000). Vielmehr ging es im Sinne einer Methodenentwicklung darum, das Potenzial einer gesprächs- und konversationsanalytischen Heuristik im Kontext einer dokumentarischen Organisationsforschung für die Untersuchung von Teamsitzungen herauszuarbeiten. Unser Ziel war es folglich, einen Beitrag insbesondere zur methodologischen Absicherung der sich neu entwickelnden Teamgesprächsforschung zu leisten (auch Cloos et al. 2019).

Anschließend an Perspektiven vorliegender Arbeiten zur Professionstheorie (Klatetzki 2005; Cloos 2009) und zur Fallarbeit (Bergmann/Dausendschön-Gay/Oberzaucher 2014) gingen wir davon aus, dass in Teamgesprächen besonders gut zu beobachten ist, wie Teams ihren Arbeitsgegenstand im Vollzug entwerfen. Wir nahmen an, dass über die Rekonstruktion von Teamgesprächen untersucht werden kann, welche Themen überhaupt zum Fall von Teamarbeit werden, welche Perspektiven mit Bezug auf welche Sinnquellen dabei auf Fälle konstruiert, welche Fallkonturierungen vorgenommen und welche weiteren Aktivitäten im Anschluss hieran entworfen werden. Es sollte dabei in den Blick kommen, wie im Rahmen von Fallarbeit der Arbeitsgegenstand hervorgebracht, wie Kinder und ihre Familien positioniert werden (Honig 2013) und welchem Mandat professioneller Arbeit dabei gefolgt wird. Von der Annahme ausgehend, dass Teamgespräche in verschiedene Erfahrungsdimensionen, z. B. organisational eingebunden sind, erhofften wir uns, über die Untersuchung dieses Kommunikationsformats Zugang zu den konstitutiven, feldspezifischen Einbindungen des Gegenstandes zu gewinnen. Vom verstehenden Nachvollzug der sich in ihnen entfaltenden Gesprächspraktiken versprachen wir uns empirisch begründete Antworten auf die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Differenzen eines kindheitspädagogischen Praxisfeldes finden zu können. In diesem Sinne versicherten wir uns rekursiv, in Auseinandersetzung mit Theorien zur Fallarbeit und unserem empirischen Material, worauf wir, wenn wir Teamgespräche in den Fokus der Analyse nehmen, überhaupt empirisch Zugriff haben. Teamgespräche verstehen wir dabei als Orte, an denen Feldlinien und -grenzen bearbeitet werden und damit auch in den analytischen Blick geraten können. Wir hoffen, mit den in diesem Band vorgestellten Ergebnissen

- die Diskussion um die Kontur der Kindheitspädagogik anzuregen;
- einen Beitrag zur Weiterentwicklung der dokumentarischen Gesprächs- und einer handlungsfeldvergleichenden Forschung zu liefern;
- vertiefte Einblicke darüber bereitstellen zu können, wie pädagogische Fachkräfte in den untersuchten Einrichtungen ihre relationalen Perspektiven auf ihren Arbeitsgegenstand entwerfen,
- und schließlich einen Beitrag zur Aufklärung der Frage zu leisten, wie das Format „Teamgespräch“ empirisch aufgeschlüsselt werden kann.

Zum Aufbau des Bandes

Diesen Überlegungen folgend, gliedert sich der vorliegende Band in neun Kapitel. In Kapitel 2 diskutieren wir Zugänge zu einer Empirie von Teamgesprächen in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern und arbeiten auf dieser Grundlage unseren Forschungsansatz heraus. Hier gehen wir zunächst der Frage nach, was in der aktuellen Diskussion unter Kindheitspädagogik verstanden wird und welche Bestimmungsversuche bereits unternommen worden sind (Kap. 2.1). Hieran anschließend diskutieren wir Grundlagen, Perspektiven und Ergebnisse handlungsfeldvergleichender Forschung (Kap. 2.2). Schließlich widmen wir uns unserem spezifischen Untersuchungsfokus „Teamgespräche und Fallarbeit“ (Kap. 2.3). Hieraus leiten wir Konsequenzen für die eigene empirische Untersuchung ab (Kap. 2.4).

Kapitel 3 sichert unser empirisches Vorgehen methodologisch und methodisch ab. Zugleich werden hier die Grundlagen einer dokumentarischen Gesprächsanalyse, die organisationstheoretisch verankert ist, weiterentwickelt. Zunächst wird knapp das Forschungsprogramm skizziert (Kap. 3.1), dann die Dokumentarische Methode als Methodologie und Methode vorgestellt (Kap. 3.2). Wir heben die Bedeutung der organisationalen Rahmung der Teamgespräche hervor und begreifen diese im Sinne einer Dokumentarischen Organisationsforschung als polykontexturale Arrangements in organisationalen Strukturen (Kap. 3.3). Zudem stellen wir den von uns gewählten methodischen Rahmen der Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode (Kap. 3.4) und unser forschungspraktisches Vorgehen vor (Kap. 3.5). Einen besonderen Stellenwert messen wir der Frage zu, wie wir Gemeinsamkeiten und Differenzen der Kindheitspädagogik und ihr zugeschriebener Handlungsfelder als Feldlinien über die Rekonstruktion von Teamgesprächen überhaupt empirisch erkunden können (Kap. 3.5.4).

In den Kapiteln 4 bis 7 werden die aus der sequenzanalytischen Rekonstruktion gewonnenen Forschungsergebnisse anhand von vier unterschiedlichen Fällen exemplarisch vorgestellt. Hierüber soll gleichermaßen das rekon-

struktive Vorgehen illustriert und transparent gemacht werden. Die Diskursbeschreibungen dieser „Eckfälle“² basieren auf Teamgesprächen, die in einer Krippe (Krippe Regenbogen; Kap. 4), einer Kindertageseinrichtung (Kita Landhaus; Kap. 5), im Kinderbereich eines Jugendzentrums (Kinder- und Jugendtreff Appelbox; Kap. 6) und einem Angebot der Frühen Hilfen (Team Kinderzeit; Kap. 7) erhoben wurden.

Eine Ergebnisverdichtung erfolgt in Kapitel 8 auf drei Ebenen. Hierfür werden, neben exemplarischen Ausschnitten bereits analysierter Gesprächssequenzen aus den Fallbeschreibungen der vier Eckfälle (Kap. 4–7), auch weitere Fälle des Samples herangezogen, um im Rahmen einer sinn genetischen Typenbildung eine Gesprächstypologie zu entwickeln. Zunächst wird die von uns herausgearbeitete Basistypik vorgestellt (Kap. 8.1). Anschließend werden drei Untertypen der Basistypik konturiert (Kap. 8.2). Den ausführlichen Falldarstellungen folgend, werden anhand der drei Typen die in den Teamgesprächen rekonstruierten Verhältnisse zu Kindern, Eltern und Umgebungsumwelten aufgezeigt (Kap. 8.3), und schließlich wird der Frage der organisationalen Verfasstheit von Teamgesprächen nachgegangen (Kap. 8.4). Zuletzt bündeln wir unsere Ergebnisse vor dem Hintergrund der zentralen Projektfragestellung nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden kindheitspädagogischer Handlungsfelder und kondensieren sie als „Feldbezüge“ (Kap. 8.5). Die Publikation schließt mit einer Kontextualisierung der gewonnenen Forschungsergebnisse (Kap. 9).

Danksagung

Dass der Band in dieser Form veröffentlicht werden kann, haben wir nicht nur dem Land Niedersachsen und dem Förderprogramm PRO*Niedersachsen des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur zu verdanken. Das Programm zeichnet sich durch seine besondere thematische und methodische Offenheit gegenüber Forschungsprojekten in den Geistes- und Sozialwissenschaften aus. Besonderer Dank gilt insbesondere all den Teams, die uns an ihren Teamgesprächen haben teilnehmen lassen und uns tiefgreifende Einblicke ermöglicht haben. Wir wissen um die vielfältigen Aufgaben, mit denen die pädagogische Praxis (in zunehmendem Maße) konfrontiert ist. Daher schätzen wir es sehr, dass sich die Teams auf die zusätzliche Aufgabe der Kooperation

2 Mit der Bezeichnung „Eckfall“ wird in der vorliegenden Studie nicht auf die Hierarchisierung der untersuchten Fälle des Samples abgehoben. Die Formulierung Eckfall fokussiert vielmehr die Ebene der Veranschaulichung: Die vier Fälle wurden von uns für die ausführliche Darstellung unserer Fallbeschreibungen gewählt, da sie für die Lesenden die typischen Charakteristika der von uns generierten Gesprächstypen am besten illustrieren. In Kap. 8 wird darüber hinaus gezeigt, wie auch weitere Fälle des Samples in der Gesamttypologie einzuordnen sind.

mit einem Forschungsprojekt eingelassen haben, zumal wir den Teams, außer begleitenden Gesprächen zu den Erhebungen selbst, keinen Ausgleich für den entstandenen Aufwand bieten konnten. Wir möchten an dieser Stelle auch ganz besonders Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann für wertvolle Impulse und kritische Reflexionen danken, die, u. a. durch ihre Forschungswerkstätten, in diesen Band eingeflossen sind. Der Austausch in einem Expertenhearing mit Katharina Kunze, Sandra Koch und Matthias Martens war überaus gewinnbringend, auch ihnen gilt unser Dank. Die anschließenden gemeinsamen Workshops mit Katharina Kunze und ihrem Team an der Universität Göttingen spielten innovative Perspektiven auf unser Projektmaterial ein und waren uns eine große Bereicherung. Besonderer Dank gilt auch den studentischen Hilfskräften und weiteren Studierenden, die sich in unterschiedlicher Weise in den Forschungsprozess eingebracht haben, sei es durch Recherchen zu den Einrichtungen, durch ihre Beteiligung an der Akquise, Erhebung, das Management von Daten, durch die Unterstützung bei der Rekonstruktion, oder die Diskussion von Fällen in Seminarsitzungen und in Haus- und Abschlussarbeiten. Insbesondere Andrea Kirsch hat uns in diesen Prozessen als studentische Hilfskraft im Forschungsprojekt wesentlich unterstützt sowie, im ersten Jahr, Johannes Kuhns. Annika Mülbrecht half uns am Ende des Weges bei der Korrektur der Abschlusspublikation. Das buch|fin|ken Wissenschaftslektorat hat auf sehr professionelle Art und Weise das Lektorat übernommen. Besonderem Dank sind wir Anika Göbel verpflichtet, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin auf vielfältige Weise unseren Forschungsprozess begleitet und unterstützt hat.

2 Zugänge zu einer Empirie von Teamgesprächen in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern

Da die Studie danach fragt, inwiefern sich Konturen eines „Kindheitspädagogischen Praxisfeldes“ empirisch nachzeichnen lassen, wird im Weiteren zunächst der Frage nachgegangen, was gemeint sein könnte, wenn von Kindheitspädagogik die Rede ist. Da zu dieser Frage kaum wissenschaftliche Auseinandersetzungen vorliegen, wird das Thema zu Beginn umfänglicher und zunächst aus verschiedenen theoretischen Perspektiven diskutiert (Kap. 2.1). Da das Forschungsprojekt handlungsfeldvergleichend angelegt ist und die Konturen und Zugänge einer handlungsfeldvergleichenden Forschung in der Erziehungswissenschaft bislang kaum ausgearbeitet wurden, wird sich in einem zweiten Schritt einer solchen Forschungsperspektive angenähert (Kap. 2.2). Drittens wird der Gegenstand der Untersuchung näher beleuchtet: Teamgespräche und Fallarbeit (Kap. 2.3). Die Auseinandersetzung mit diesen drei Dimensionen ermöglicht, die eigene Forschungsperspektive auf Teamgespräche in unterschiedlichen kindheitspädagogischen Teams zu profilieren (Kap. 2.4).

2.1 Was ist Kindheitspädagogik?

„Kindheitspädagogik“ ist ein erst in den letzten Jahren entwickelter Begriff, über den versucht wird, disziplinär ein breit angelegtes Forschungsfeld zu markieren: Es soll über die ehemalige Konzentration der Pädagogik der frühen Kindheit auf das Handlungsfeld³ des Kindergartens hinausweisen (Thole 2008;

3 In vorliegenden Beiträgen werden in der Regel die Begriffe Praxis-, Arbeits-, Berufs- und Handlungsfeld nicht genau voneinander abgegrenzt bzw. häufig synonym verwendet. Wir schlagen hier folgende Unterscheidung vor: Aus unserer Perspektive sind Praxisfelder (wie z. B. die Kindheitspädagogik) einer Disziplin zugeordnet und gliedern sich in mehrere (Arbeits- und) Handlungsfelder. Allerdings wird bisher kaum versucht, den Begriff des pädagogischen Handlungsfeldes genauer zu definieren. Eher wird diskutiert, welches Handlungsfeld nun zum jeweiligen Praxisfeld gehört (auch Thole 2010, S. 25). Auf diese Lücke bezugnehmend, wird hier ein pragmatischer Definitionsvorschlag gemacht: Als ein pädagogisches Handlungsfeld fassen wir ein Feld, in dem vor dem Hintergrund historischer Ausdifferenzierungsprozesse und qua gesellschaftlichen Mandats, auf Basis bildungs- und

Cloos 2010). Des Weiteren spiegelt der Begriff den Versuch, die vielfältigen institutionellen Ausdifferenzierungen im Feld der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern vom Säuglingsalter bis zu etwa zehn Jahren definitiv aufzunehmen. „Kindheitspädagogik“ kann somit eine zusammenfassende Bezeichnung für ein Praxisfeld sein. Drittens verweist der Terminus auf die Berufsbezeichnung, die durch den Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK 2011) etabliert wurde: „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“. Diese wird von AbsolventInnen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge erlangt. Der Begriff kann somit auch dann Verwendung finden, wenn ein spezifisches Berufs- oder Professionsfeld beschrieben werden soll. Im Folgenden wird entlang dieser drei Dimensionen der Frage nach einer möglichen Kontur der „Kindheitspädagogik“ nachgegangen.

2.1.1 Kindheitspädagogik als Forschungsfeld

Als Werner Thole und Peter Cloos vor mehr als zehn Jahren die Akademisierung des Personals der „Pädagogik der Kindheit“ diskutierten (Thole/Cloos 2006), verwiesen sie gleichzeitig darauf, dass sie diese Bezeichnung in Ermangelung eines anderen passenden Begriffes verwenden, zumal der von ihnen beschriebene Akademisierungsprozess eben nicht allein auf die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen ausgerichtet sei.

sozialpolitischer Entscheidungen und gesetzlicher Grundlagen, pädagogische Prozesse begleitet oder initiiert werden. Die Konturen, die Aufgaben und damit das Mandat des Handlungsfeldes unterliegen aufgrund gesellschaftlicher Transformationen ständigen Wandlungsprozessen. Sie sind auch Gegenstand der Aushandlung zwischen den AkteurInnen des Feldes. In diesen Handlungsfeldern werden die Beziehungen der AkteurInnen im Feld geregelt, werden Organisationsformen, Ziele, AdressatInnen, Arbeitsausgaben und Arbeitsabläufe mehr oder weniger standardisiert. Handlungsfelder entsprechen Konstituenten umfassender Praxisfelder. Ein pädagogisches Praxisfeld erfüllt die gleichen Kriterien wie ein Handlungsfeld, allerdings bildet ein Praxisfeld – über eine (sub-)disziplinäre Zuordnung – die Klammer für mehrere Handlungsfelder. Pädagogische Praxisfelder sind u. a. Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung, Schule.

Der Begriff des Berufs- oder Professionsfeldes, der hier im Folgenden ebenso verwendet wird, jedoch für die vergleichende Untersuchungsperspektive dieser Studie nicht relevant ist, unterscheidet sich von den genannten Begriffen, weil hier die Grenzen der Felder entlang formaler Berufs- und Studienabschlüsse definiert werden und vermutet wird, dass mit den jeweiligen Abschlüssen spezifische berufsfeldtypische Orientierungen einhergehen. In der Kindheitspädagogik findet fälschlicherweise zuweilen eine Gleichsetzung von Handlungsfeld (z. B. Kindertageseinrichtung) und Berufsfeld (Bezugsdimension: ErzieherIn) statt, obwohl hier durchaus pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Abschlüssen zu finden sind und ErzieherInnen im Rahmen der Breitbandausbildung für verschiedene Arbeitsfelder ausgebildet werden.

Sie argumentierten, dass sich zwar ein Teil der neu etablierten Studiengänge in ihren Curricula ausschließlich auf das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen beziehen würden, der andere Teil der Studiengänge jedoch sehr unterschiedliche Studiengangbezeichnungen trage (wie auch Kindheitspädagogik oder Pädagogik der Kindheit) und differierende inhaltliche Zuschnitte aufweise (vgl. Thole/Cloos 2006, S. 61). Gängige Termini wie „Pädagogik der frühen Kindheit“ oder „Frühpädagogik“ seien in diesem Zusammenhang nicht mehr präzise.

Während der Begriff „Pädagogik der Kindheit“ 2006 also noch als Notlösung auftaucht, finden sich zehn Jahre später einige Sammelbände, die den Terminus „Kindheitspädagogik“ im Titel tragen (Rißmann 2015; Friederich et al. 2016; Helm/Schwertfeger 2016; Lutz/Rehklau 2016) oder diesen bei der Herausgabe von Buchreihen nutzen (u. a. die Reihen „Studiengangsmodule Kindheitspädagogik“ und „Kindheitspädagogische Beiträge“ bei Beltz Juventa). Allerdings werden in Handbüchern und Nachschlagewerken bislang noch häufiger die Bezeichnungen „Frühpädagogik“, „Pädagogik der frühen Kindheit“ oder auch „Elementarpädagogik“ verwendet.⁴

Die Verwendung des Begriffes „Kindheitspädagogik“ schließt eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Terminus dabei nicht zwangsläufig ein. Eine solche Diskussion findet sich in aktuellen Publikationen eher selten. Peter Cloos und Tanja Betz begründen den Titel ihrer Buchreihe damit, dass Kindheitspädagogik als Forschungsfeld „den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert, und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und nonformalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt“ (Betz/Cloos 2014a (Umschlag)). Die Kontur der Kindheitspädagogik als ein Forschungsfeld wird damit über den Wandel der Handlungsfelder begründet. Kindheitspädagogik dient dann einerseits als „Klammer“ für das immer vielschichtiger werdende Praxisfeld und beschreibt andererseits ein Forschungsfeld, das diesem Wandel Rechnung trägt (Betz/Cloos 2014b, S. 10). Über die Argumentation von Tanja Betz und Peter Cloos hinausgehend, versuchen Jutta Helm und Anja Schwertfeger (2016), Kindheitspädagogik disziplinar als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld zu bestimmen, das sich mit der gesamten Lebensphase „Kindheit“ im Kontext von pädagogischen Institutionen befasst.⁵ Die

4 Die Organisation, die die Interessen der Studiengänge in diesem Forschungsfeld vertritt, nennt sich „Studiengangstag Pädagogik der Kindheit“.

5 Es erscheint plausibel, die Kindheitspädagogik als ein erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld zu fassen. Diese Frage ist jedoch bislang disziplinar kaum diskutiert worden.

„Etablierung der Kindheitspädagogik“ (Helm/Schwertfeger 2016, S. 11) sei demnach eng mit dem dynamischen Wandel der Lebensphase Kindheit vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierung verbunden, ebenso mit den hieraus folgenden wissenschaftlichen und bildungspolitischen Vergewisserungen im Kontext des Kinderschutzes und des Ausbaus der außerhäuslichen Betreuung von Kindern vor der Schule (vgl. ebd.). Im Zuge dieses Wandels sei es zu einer Neukonturierung bestehender und zur Etablierung neuer, teils multiprofessioneller Handlungsfelder (u. a. den Frühen Hilfen) gekommen. Kindheitspädagogik begründen die Autorinnen auf diese Weise als einen neuen erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt; als eine „integrative, interdisziplinäre und prozessorientierte Programmatik bisher teils segmentierter, teils konkurrierender pädagogischer und institutioneller Handlungsfelder und Professionen für die Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsphase Kindheit insgesamt“ (ebd., S. 11). Damit wird ein Bild gezeichnet, innerhalb dessen sich die beiden Felddimensionen gegenseitig bestimmen: Die Konturen des sich entwickelnden Forschungsfeldes speisen sich aus den Konturen des – sich stark in Transformation befindenden – Praxisfeldes. Die Transformation und Ausdifferenzierung auf beiden Seiten des Feldes binden die Autorinnen begrifflich zusammen, wenn sie festhalten: „Kindheitspädagogik, so zeichnet sich ab, ist künftig das Synonym für die Gesamtheit der pädagogischen Theorien und Praxen, der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der pädagogischen Handlungsfelder, der beruflichen und der akademischen Ausbildung, die sich mit der Lebensphase Kindheit im generationalen Gefüge und im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungsdynamik beschäftigen“ (ebd.).

Eine solch offene begriffliche Fassung trägt der anhaltenden Dynamik Rechnung, die in dem noch schwach konturierten Feld der Kindheitspädagogik zu beobachten ist. Dabei vergewissert sich die Disziplin im Zuge solcher Definitionsversuche nicht nur reflexiv ihres eigenen Forschungsgegenstandes, sondern versucht ebenso professionell-disziplinär, „claims“ (Abbott 1988) – an der Schnittstelle u. a. von Sozialpädagogik, (Entwicklungs-)Psychologie, (Kindheits-)Soziologie und den Neurowissenschaften – abzustecken und Zuständig-

Da z. B. ein Großteil kindheitspädagogischer Studiengänge an Hochschulen den Fachbereichen Sozialer Arbeit und nicht, wie die Studiengänge an Universitäten, der Erziehungswissenschaft zugeordnet sind, ist offen, ob Forschende und Lehrende in diesem Forschungsfeld die Kindheitspädagogik als erziehungswissenschaftliches oder nicht auch als ein interdisziplinäres Forschungsfeld beschreiben würden. Hier können Parallelen zur Sozialen Arbeit gezogen werden: Hier wird die disziplinäre Zuordnung kontrovers diskutiert, zumal hier Versuche zu finden sind, diese nicht der Erziehungswissenschaft, sondern der Sozialarbeitswissenschaft zuzuordnen (Erath 2006).

keiten für Handlungsfelder einer Teildisziplin „Kindheitspädagogik“ zu reklamieren.⁶

2.1.2 Kindheitspädagogik als Praxisfeld

Die Frage, was als Praxisfeld der Kindheitspädagogik bezeichnet werden kann, ist noch weitgehend unbearbeitet. Während der Begriff der Kindheitspädagogik in wissenschaftlichen Publikationen zunehmend häufiger verwendet wird und hier eine explizite Begriffsarbeit⁷ vorangetrieben wird, wird er in der pädagogischen Praxis als Selbstbeschreibung kaum genutzt. Allerdings versucht die Kindheitspädagogik als Forschungsfeld zunehmend Zuständigkeiten für spezifische Handlungsfelder zu reklamieren, die zusammen als Praxisfeld „Kindheitspädagogik“ gefasst werden. Hier wird die Zuschreibung folglich nicht aus dem Praxisfeld selbst, sondern über eine sich profilierende Wissenschaftsdisziplin vorgenommen, die ihre Forschungsterritorien absteckt. Solche Zuständigkeitsreklamationen sind u. a. in einschlägigen Sammelbänden, Handbuchartikeln und Berufsprofilen zu finden (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015; Cloos 2016a; Helm/Schwertfeger 2016). Was das kindheitspädagogische Praxisfeld ist, wird demnach hier von außen bestimmt.

Vergleichbare Bestimmungsversuche sind von AkteurInnen des Praxisfeldes, wie Wohlfahrts- oder Berufsverbänden, hingegen kaum zu finden. Deshalb werden im Folgenden aktuelle Papiere aus dem Bereich der Wissenschaft diskutiert, die disziplinar anstreben, die für sie relevanten Handlungsfelder „ihres“ Praxisfeldes zu bestimmen. Das Zuständigkeitsprofil der Kindheitspädagogik wird beispielsweise in dem, vom Studiengangstag Pädagogik der Kindheit herausgegebenen, „Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ folgendermaßen konturiert: KindheitspädagogInnen seien „im Feld der Kinder- und Jugendhilfe sowie im Bildungs- und Gesundheitswesen tätig“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2). Als die zentralen Handlungsfelder des Praxisfeldes Kindheitspädagogik werden zum einen die Kindertageseinrichtungen bezeichnet, in denen Kinder bis zu ca. zehn Jahren und regelmäßig, d. h. mehrere Stunden am Tag bis hin zu ganztägig, in altershomogenen oder gemischten

6 Solche Versuche, neue Forschungsfelder disziplinar zu etablieren, sind auch in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften immer wieder zu beobachten, z. B. im Rahmen der Diskussion um die Sozialarbeitswissenschaft, im Kontext der Etablierung des Begriffs Soziale Arbeit, der unterschiedliche historische Entwicklungen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik zusammenführt, und im Zusammenhang mit der Gründung von Arbeitsgruppen wie der Organisationspädagogik und der Professionssoziologie, über die neue Subdisziplinen etabliert werden soll(t)en.

7 Als solche versteht sich auch die vorliegende Publikation.

Gruppen betreut werden, und zum anderen die Tagespflege, in der eine flexiblere und familienähnliche Betreuung von Kindern durch Tagesmütter und -väter angeboten wird (Cloos 2016a; im Folgenden auch Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015). Zusätzlich wird hier der Kindheitspädagogik auch die Zuständigkeit für Handlungsfelder, die sich an der Schnittstelle von Familie, Schule und/oder Kinderkultur bewegen, zugeschrieben, sodass sich ein nicht unwesentlicher Überschneidungsbereich mit den Handlungsfeldern der Sozialpädagogik ergibt. Frühförderung, Familienbildung und -beratung, Betreuung an der Schule, Freizeit- und Kulturangebote für Kinder und ihre Familien werden hier ebenso genannt wie Hilfen zur Erziehung, Frühe Hilfen und Kinderschutz. Aber auch neue Einrichtungsformen, die verschiedene Handlungsfelder integrieren, (wie z. B. Familienzentren, Bildungshäuser, Mehrgenerationenarbeit etc.) sowie projektförmige Angebote werden im Zuge der Diskussion um die Kindheitspädagogik aufgeführt. Darüber hinaus wird der Kindheitspädagogik die Aufgabe zugewiesen, handlungsfeldübergreifend „in der kulturellen, politischen, gesundheitsbezogenen, religiösen, gender- und diversitätsbewussten Bildung von Kindern und Familien, in den auf Bildungsbereiche bezogenen Didaktiken (Sprache, Bewegung, Naturwissenschaften, Mathematik und Technik, elementare ästhetische Bildung etc.), der Gestaltung von institutionellen Übergängen, der inklusiven Pädagogik, einschließlich der interkulturellen Bildungsarbeit, der Medienpädagogik“ tätig zu sein (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2). An diese, auf die direkte Interaktionsarbeit mit Kindern und ihren Familien bezogenen Handlungsfelder schließt sich ein weites Angebotsspektrum zur qualitativen Sicherung und Weiterentwicklung, zur Aus- und Fortbildung in der Kindheitspädagogik und der politischen Interessenvertretung an (Helm/Schwertfeger 2016).

Insbesondere durch die Einbeziehung der Hilfen zur Erziehung wird der Rahmen der Kindheitspädagogik erheblich erweitert, zumal Kindheitspädagogik dann nicht nur familienunterstützende und -ergänzende, sondern auch familienersetzende Maßnahmen einschließt.⁸

2.1.3 Kindheitspädagogik als Professionsfeld

Wenn nachfolgend der Frage nachgegangen wird, wie Kindheitspädagogik als Professionsfeld bestimmt werden kann, so geschieht dies unter Rückgriff auf unterschiedliche Diskussionsstränge: Es werden sowohl professionstheoretische

8 Diese sind nicht mehr an Freiwilligkeit orientiert (siehe auch Kapitel 2.2.1). An der Grenze von Hilfe und Kontrollauftrag bewegen sich auch Maßnahmen der Frühen Hilfen und des Kinderschutzes.

Bezüge hergestellt als auch professionalisierungstheoretische und berufspolitische Bestimmungsversuche unternommen und empirische Erkenntnisse einbezogen. Ziel des Kapitels ist vor allem, diese bislang noch weitgehend unverbunden nebeneinander stehenden Diskussionslinien zusammenzutragen.

Zunächst ist festzuhalten, dass im Sinne klassischer Professionstheorien (u. a. Parsons 1939) die Kindheitspädagogik, aufgrund der geringen Akademisierungsrate, kein professionelles Berufsfeld darstellt. Neben akademisch ausgebildeten Fachkräften, die aktuell nur einen Anteil von ca. 5% ausmachen, finden sich im kaum akademisierten, jedoch weitgehend verberuflichten Kernhandlungsfeld der Kindertageseinrichtungen überwiegend ErzieherInnen (69,3%) und KinderpflegerInnen bzw. SozialassistentInnen (13,3%). Die akademisch ausgebildeten KindheitspädagogInnen stellen laut Fachkräftebarometer 2017 nur einen Anteil von 0,7% (Fachkräftebarometer 2017). Da somit der überwiegende Teil der Fachkräfte im Kernarbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen an Fachschulen ausgebildet wird, ist von einer nur losen Koppelung der Ausbildung mit Instanzen der wissenschaftlichen Wissensproduktion auszugehen. Eine akademische Ausbildung wird jedoch in der klassischen Professions- theorie als zentrale Bedingung von Professionalisierung erachtet (Hartmann 1972; Cloos 2015, 2016b). Mit der Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen wurde ein erster Schritt in Richtung eines stärker akademisierten und eines mit der wissenschaftlichen Wissensproduktion verbundenen Professionsfeldes gegangen. Mit der Ausweitung kindheitspädagogischer Studiengänge wurde auf die internationale Debatte, in der u. a. die OECD (2006) das niedrige Ausbildungsniveau in deutschen Kindertageseinrichtungen kritisierte (auch Rabe-Kleberg 2008), reagiert und eine Professionalisierung des Berufs- und Professionsfeldes angestrebt.⁹

Das Professionalisierungsansinnen wurde 2011 durch den Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) berufspolitisch abgesichert. Dieser Beschluss sieht für die AbsolventInnen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ vor und hatte Empfehlungscharakter für die Hochschulen. In der Folge wurden zunehmend mehr Studiengänge in den letzten Jahren umbenannt und Hochschulabschlüsse mit dem Label „Kindheitspädagogik“ versehen. Parallel hierzu wurde in den Bundesländern ein berufspolitischer Prozess der Anerkennung dieser Berufsbezeichnung angestoßen, u. a. durch die Aufnahme der Berufsbezeichnung in Fachkräfteka-

9 Die Akademisierung bot zudem eine Grundlage für die seit längerer Zeit bildungspolitisch geforderte Ausweitung von Forschungsaufgaben zu kindheitspädagogischen Fragestellungen (Liegler 2006; vbw 2012).

taloge und durch die Vergabe der staatlichen Anerkennung (Stieve/Worsley/Dreyer 2014). Dieser Prozess wurde 2017 fast vollständig abgeschlossen.

Die in der Erziehungswissenschaft etablierte (Combe/Helsper 1996) und in der Kindheitspädagogik aufgegriffene Professionstheorie (u. a. Jooß-Weinbach 2012; Kuhn 2013; Cloos 2015, 2016a, b) geht allerdings davon aus, dass es wenig zielführend ist, Professionsfelder allein entlang solcher formalen Merkmale wie des Akademisierungsgrades eines Praxisfeldes zu beschreiben. Vielmehr versucht die aktuelle Professionstheorie, die den Arbeitsvollzügen inhärenten Handlungslogiken und die Orientierungen von pädagogischen Fachkräften zu rekonstruieren. In Bezug auf das pädagogische Handeln wird dabei festgestellt, dass die kindheitspädagogische Arbeit nicht grundlegend vom Handeln in anderen pädagogischen Feldern unterschieden werden kann (König/Pasternack 2008; Cloos 2016a, b). Die in der Kindheitspädagogik Tätigen erbringen – der allgemeinen Diskussion um Professionen entsprechend – für die Gesellschaft ebenso essenzielle, zentralwertbezogene Leistungen (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 7). Sie sind fortwährend mit Risiken und widersprüchlichen Anforderungen, mit Ungewissheit, Deutungs Offenheit und Komplexität konfrontiert (Schütze 2000). Darüber hinaus begegnen sie diesen Handlungsanforderungen mit generalisierten Analyse- und Handlungsverfahren, die den Prozess der Anamnese, Diagnose und Behandlung sowie deren Evaluation steuern (Abbott 1988; Klatetzki 2005).

An solche Überlegungen anknüpfend haben empirische Professionsstudien in den letzten Jahren zunehmend versucht, sowohl die Binnenlogiken professionellen Handelns als auch die Muster professionellen Denkens (u. a. Jooß-Weinbach 2012; Kuhn 2013; Kubandt 2016) zu rekonstruieren und die weitgehend allgemein gehaltenen Beschreibungen professionellen Handelns und Denkens handlungsfeldspezifisch und empirisch auszuleuchten. Allerdings können im Anschluss an diese Studien nur Aussagen über das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen und nicht über die Kindheitspädagogik als umfassende(-re-)s Professionsfeld getroffen werden.

Da es bislang auch an theoretisch-kategorialen Bestimmungsversuchen fehlt, muss bei der in diesem Kapitel intendierten Suche nach der Kontur der Kindheitspädagogik auf Dokumente zurückgegriffen werden, die berufspolitisch motiviert sind und den Status des noch jungen Professionsfeldes abzusichern suchen. So formuliert das vom Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015 verabschiedete „Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“, dass KindheitspädagogInnen für die Gesellschaft „essenzielle Leistungen [erbringen], indem sie

- Kinder auf der Grundlage verlässlicher Beziehungen in individuellen und sozialen Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsprozessen begleiten, ihre jeweiligen Interessen, Erfahrungen und Lebenswelten anerkennen und

wertschätzen, und damit ihre Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern;

- die Rechte von Kindern schützen und verteidigen und allen Gefährdungen des Kindeswohls sowie allen Formen der Diskriminierung und Benachteiligung entgegenwirken;
- die Erziehung und Bildung in der Familie wertschätzen, ergänzen und unterstützen, partnerschaftlich mit Eltern zusammenarbeiten, Familien beraten, Angebote für Familien entwickeln und zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf beitragen;
- gesellschaftliche und politische Entwicklungen kritisch reflektieren, für Menschen-/Kinderrechte, soziale Gerechtigkeit, die Wertschätzung von Diversität, die Realisierung von Inklusion und Prinzipien der Nachhaltigkeit eintreten;
- sich für gute und gerechte Lebensbedingungen für alle Kinder und ihre Familien sowie für kinder- und familienfreundliche Institutionen und Lebensräume einsetzen;
- sich in pädagogischen und politischen Organisationen, bei Trägern, Verbänden, Stiftungen etc., fachlich und politisch dafür einsetzen, die Aufgabengebiete der Kindheitspädagogik mitzugestalten und weiterzuentwickeln;
- durch Grundlagen-, Praxis- und Evaluationsforschung zur Generierung von Erkenntnissen und Qualitätsentwicklung in Feldern der Pädagogik der Kindheit beitragen“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2 ff.).

Der hier formulierte professionspolitische Anspruch kann als eine Leitlinie zur Orientierung (vgl. ebd., S. 1) für KindheitspädagogInnen angesehen werden, jedoch ohne empirisch zu belegen, dass sich diese tatsächlich an diesem Profil orientieren oder ihre beruflichen Handlungsweisen diesen Anforderungen entsprechen.

Als bedeutsam kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die formale Grenzziehung zwischen den – auch als ineinander verwoben zu denkenden – Dimensionen Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld die zentrale Bedeutung des akademischen Feldes in diesem Diskussionszusammenhang offenlegt: Von hier aus wird, wie auch mit der vorliegenden Studie intendiert, eine Begriffsbestimmung angestrebt und dabei von hier aus zu definieren gesucht, was das Praxisfeld, das Forschungsfeld und auch das – gewissermaßen quer zu diesen Feldern liegende – Professionsfeld sein könne. Gerade über die Nachzeichnung der Akademisierung (und der dadurch angestrebten Professionalisierung) wird erstens die Verwobenheit der Felddimensionen und zweitens die zentrale Position des Wissenschaftsfeldes innerhalb dieser Begriffs- und Bestimmungsarbeit deutlich: Von hier gehen Definitionen, Berufsprofilierungen und Zuständigkeitsreklamationen aus. Dies kann als Zugriff auf Praxisfelder und als Auswei-

tung des Einflussbereiches und der Definitions- und damit Gestaltungsabsicht gelesen werden.

2.1.4 Exkurs: theoretische Reflexionen zur gesellschaftlichen Funktion und zum professionellen Aufgabenprofil der Sozialen Arbeit

Theoretische Vergewisserungen zum neu entstehenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld der Kindheitspädagogik sind bislang kaum zu finden. Für die Soziale Arbeit und ihr größtes Arbeitsfeld, die Kinder- und Jugendhilfe, liegen dagegen nicht nur Berufsprofile und ethische Richtlinien vor (DBSH 2009), die eine professionelle Orientierung liefern (sollen), sondern es existiert hier auch eine längere Tradition theoretischer und empirischer Reflexionen zu der Frage, was ihre gesellschaftliche Funktion, ihr professionelles Aufgabenprofil bzw. ihr professioneller Kern sei. Nachfolgend werden die Diskussionen innerhalb der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendhilfe nur cursorisch zusammengefasst und Argumentationen aus unterschiedlichen Perspektiven gebündelt. Im Kern drehen sich diese Diskussionsstränge um die Frage, was Soziale Arbeit ist, was ihr Forschungsgegenstand und ihre professionellen Aufgaben sind und wie sich diese bestimmen und historisch herleiten lassen. Der kurze Blick in die Soziale Arbeit lohnt sich, nicht nur aufgrund der gemeinsamen historischen Wurzeln und theoretischen Bezüge, sondern auch aufgrund der Überschneidungen in den Handlungsfeldern, die sie mit der Kindheitspädagogik verbinden.

Ferner soll dieser Exkurs einen Beitrag zur Diskussion um die Frage leisten, ob und wie es überhaupt möglich ist, das Profil oder den gemeinsamen Kern von Praxisfeldern zu bestimmen. Was kann also, (auch) theoretisch betrachtet, als die Funktion, der Arbeitsauftrag bzw. das Mandat eines Praxisfeldes der Sozialen Arbeit oder der Kinder- und Jugendhilfe beschrieben werden? Wie ist eine solche Unternehmung möglich, wenn gleichzeitig davon ausgegangen wird, dass sich im jeweiligen Praxisfeld eine historisch gewachsene Vielfalt von Handlungsfeldern bündelt, welche sich im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung weiter ausdifferenziert haben?

(1) Das Profil der Kinder- und Jugendhilfe

In der Kinder- und Jugendhilfe wurde dem Problem, dass dieses Praxisfeld differente Logiken unterschiedlicher Handlungsfelder zu integrieren hat, insbesondere im Rahmen der Diskussion um die „Einheit der Jugendhilfe“ begegnet. Diese hat sich im Zuge der Etablierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes entwickelt. So schreibt Norbert Struck 2009: „Die ‚Kinder- und Jugendhilfe‘ ist

ein Aggregat sehr unterschiedlicher Handlungsfelder, methodischer Ansätze, Institutionen und Personen – nur mit Mühe verschafft sie sich ‚Einheit‘ in Institutionen wie z. B. Jugendhilfeausschüssen aber auch z. B. der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ)“ (Struck 2009, S. 8).

Dass bei der Kinder- und Jugendhilfe von einem Konglomerat unterschiedlicher Handlungsfelder gesprochen werden muss, wird bereits in der Definition sichtbar, die von Gertrud Bäumer im Kontext der Etablierung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes eingebracht wurde: „alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“ (Bäumer 1929, S. 3). Diesem Verständnis folgend, umfasst die Kinder- und Jugendhilfe „solche Angebote, Einrichtungen und Dienste, die familien- und schulergänzende Erziehungsansprüche von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand“ haben (Bock/Seelmeyer 2001, S. 989). In diesem Sinne wird sie als „subsidiäre und ergänzende Sozialisationshilfe verstanden, die als eigenständige Erziehungsinstanz neben Familie und Schule spezielle Methoden, Aufgaben und eigene Zuständigkeiten“ aufweist (ebd.). Allerdings wurde dieser Position gegenüber eingewendet, dass sich die Kinder- und Jugendhilfe nicht auf den Modus der Erziehung eingrenzen lasse, da sie drei Teilbereiche vereine: die Jugendpflege, die Jugendfürsorge und die Kindertagesbetreuung (vgl. ebd.). Damit gehe es ihr sowohl um die allgemeine Förderung als auch um die Hilfe für gefährdete Kinder, Jugendliche und ihre Familien (vgl. ebenfalls Faltermeier/Wiesner 2002, S. 517). Im „Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe“ von Regina Rätz-Heinisch, Wolfgang Schröer und Mechthild Wolf wird die Kinder- und Jugendhilfe in einem modernen Verständnis als ein „sozialer Dienstleistungsbereich, der sich sowohl auf Interventionsaufgaben und das sog. Wächteramt des Staates bezieht, als auch eine öffentliche Infrastruktur zur Pflege, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen vorhält“ gefasst (Rätz-Heinisch/Schröer/Wolf 2009, S. 15). Hiermit wird ein multipler Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe begründet, der sich im Spannungsverhältnis von familienergänzenden, -unterstützenden und -ersetzenden Maßnahmen, zwischen Prävention und Intervention bewegt (vgl. Thole 2010, S. 18 f.).

(2) Das Profil Sozialer Arbeit

Auch innerhalb der Sozialen Arbeit sind vielfältige Versuche zu finden, ihr eigenes Profil zu bestimmen, indem aus historischen, gesellschaftstheoretischen, rechtlichen oder professionsbezogenen Perspektiven Funktionsbeschreibungen, professionelle Aufträge und Zuständigkeiten abgeleitet werden. Die Diskussion wurde insbesondere im Zuge der Akademisierung der Sozialen Arbeit in den 1970er Jahren und der Einrichtung von Studiengängen an Fachhochschulen vor dem Hintergrund gesellschaftstheoretisch verankerter Kritik an der Funktion der Sozialen Arbeit als Reproduktions-, Oppressions- und

Disziplinagentur unter kapitalistischen Produktionsbedingungen angestoßen (Hollstein/Meinhold 1973). Nachfolgend wurde von wissenschaftlicher Seite aus versucht, alternative Standortbestimmungen vorzunehmen, indem z. B. eine „neue“, respektive „reflexive“, gesellschaftstheoretisch informierte Professionalität (u. a. Otto 1972) postuliert wurde. Diese Diskussionen verorteten die Soziale Arbeit entweder zwischen Hilfs- und Kontrollfunktionen oder legten den Fokus mehr auf ihr emanzipatorisches Bildungsansinnen (Thiersch 1992). Gleichzeitig wurde das Profil der Sozialen Arbeit geschärft, indem professionsbezogene Ansätze und Methoden weiterentwickelt wurden. Wegweisend war z. B. das von Hans Thiersch entwickelte Konzept der Lebensweltorientierung, das professionelles Handeln an der Lebenswelt der KlientInnen und den dort vorzufindenden Problemen auszurichten versucht und in Form der Struktur- und Handlungsmaximen¹⁰ bis heute als wegweisend in der Kinder- und Jugendhilfe gilt (ebd. Galuske 2013).¹¹ Fasst man die teils programmatisch geführte, aber auch durch empirische Studien abgesicherte Diskussion in der Sozialen Arbeit zusammen, dann führte weder die voranschreitende Methodenentwicklung noch die Theoriediskussion dazu, dass sich in der sozialpädagogischen Praxis und Forschung ein spezifischer professioneller oder forschungsbezogener Orientierungskern herausgebildet hat, der für die Profession und Disziplin handlungsleitend sein könnte. Vielmehr haben sich durch die Ausdifferenzierung der Sozialen Arbeit als Forschungs- und Praxisfeld auch die Orientierungs- und Beschreibungsmöglichkeiten ausgeweitet (u. a. Galuske 2013). Zunehmend deutlicher zeigte sich in der Diskussion der Sozialen Arbeit, dass es weder aus theoretischer, noch aus empirischer Perspektive möglich ist, allgemeingültige Beschreibungen für die vielfältigen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit zu finden und eine gemeinsame Orientierung für die auf diese Felder bezogenen Forschungen und für die in dem Praxisfeld beruflich Tätigen zu liefern (Cloos 2008, S. 47), da diese unter spezifischen historischen Bedingungen und aus professionspolitischen Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten (Freidson 1979; Olk 1986) entstanden sind, und teils rechtlich unterschiedlich kodifiziert sind.¹² Zu heterogen scheinen die in diesen Handlungsfeldern nor-

10 Die Strukturmaximen sind Prävention, Alltagsorientierung, Partizipation, Integration und Regionalisierung, die Handlungsmaximen sind Vernetzen, Einmischen, Aushandeln und Reflektieren (BMFSFJ 1990).

11 Die in der Kindheitspädagogik entwickelten pädagogischen Ansätze und Handlungsmethoden – so unterschiedlich sie auch sind – sind insgesamt eher bildungstheoretisch konturiert und beziehen sich vorwiegend auf das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen (Knauf/Düx/Schlüter 2007). Methoden der Sozialen Arbeit beispielsweise sind zum Teil stark professionspolitisch ausgerichtet und zielen darauf ab, qua Professionsentwicklung gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen.

12 Das Praxisfeld der Kindheitspädagogik verfügt nicht über *einen* rechtlich kodifizierten Rahmen, wie z. B. die Kinder- und Jugendhilfe, die ein ebenso breites Spektrum an Hand-

mativ bestimmten, theoretisch hergeleiteten oder auch empirisch rekonstruierten Binnenlogiken, die professionellen Anforderungen, Tätigkeitsprofile und in der pädagogischen Handlungspraxis relevanten Orientierungsmuster zu sein. So stellen Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto fest:

„Sozialarbeit/Sozialpädagogik lässt sich weder durch eindeutig abgegrenzte Problemlagen/Arbeitsfelder (Stichwort ‚diffuse Allzuständigkeit‘) noch durch einen exklusiven methodischen Zugang hinreichend bestimmen. Was jeweils als Sozialarbeit/Sozialpädagogik gilt, hat sich in unterschiedlichen Konfliktlagen und Aufgaben historisch entwickelt. Sie lässt sich zwar – einem gängigen sozialpädagogischen Selbstverständnis entsprechend – nach Aufgaben der materiellen Lebenshilfen, der sozialen Erziehung und Bildung im Allgemeinen und nach einer kompensatorischen Erziehung, Beratung und sozialen Therapie in besonderen Mängel- und Notlagen zusammenfassen, zeigt sich aber im Konkreten als gleichsam buntscheckiges Nebeneinander sehr verschiedenartiger Aufgaben und Praxen. Dieser Umstand zeitigt nicht zu unterschätzende Folgen für jedwede gegenstandsbezogene Theoriebildung“ (Dewe/Otto 2001, S. 1969).

Die Theoriebildung der Sozialen Arbeit versucht diese Heterogenität u. a. modernisierungstheoretisch zu erklären. Die in doppelter Weise in den Modernisierungsprozess eingebundene Soziale Arbeit, die sich einerseits mit der gesellschaftlichen Pluralisierung und mit Individualisierungsprozessen konfrontiert sieht, und andererseits selbst Akteurin des Modernisierungsprozesses ist und ihre Angebotspalette stetig ausdifferenziert und spezialisiert, wird im sozialpädagogischen Jahrhundert (Thiersch 1992; Rauschenbach 1999; Thole 2010) zum Normalangebot im Lebenslauf. Die Soziale Arbeit sei „verstrickt in die sich in den letzten Jahren fortdauernd dynamisierenden Veränderungen der modernen Gesellschaft“ (Thole 2010, S. 59). Sie kann folglich als Antwort auf die mit der Modernisierung einhergehenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und als Ursache dieses Wandels gefasst werden. Karl August Chassé und Hans-Jürgen von Wensierski (2004, S. 8) sprechen hier von einer „Sozialpädagogisierung der Lebensphasen“. Soziale Arbeit sei „als Sozialisationshilfe [...] tendenziell nicht mehr nur für spezifische Lebensphasen zuständig (v. a. Kindheit und Jugend), sondern betreut und erreicht angesichts neuer und gewachsener biographischer Problemlagen und eines lebenslangen Bildungsbedarfs potentiell alle Lebensalter“ (ebd.). Dies ist auch als Ausweitung ihrer Zuständigkeitserklärungen und der (potenziellen) „Klientifizierung“ sämtlicher Bevöl-

lungsfeldern umfasst und durch das SGB VIII rechtlich gerahmt ist. Ähnlich wie die Soziale Arbeit stellt die Kindheitspädagogik ein Praxisfeld dar, das je nach Handlungsfeld sehr unterschiedlich rechtlich kodifiziert sein kann.