

Bohnsack, Ralf; Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe

Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive

Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]:
Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 13-30



Quellenangabe/ Reference:

Bohnsack, Ralf; Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe: Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive - In: Bohnsack, Ralf [Hrsg.]; Bonnet, Andreas [Hrsg.]; Hericks, Uwe [Hrsg.]: Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 13-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256394 - DOI: 10.25656/01:25639

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256394>

<https://doi.org/10.25656/01:25639>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet
und Uwe Hericks*

Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive

Abstract

Die in diesem Beitrag eröffnete Perspektive auf Professionalität bringt empirische Analysen aus den unterschiedlichen Handlungsfeldern Schule, Frühpädagogik und Soziale Arbeit miteinander ins Gespräch. In modernen Gesellschaften steht professionelles Handeln zunehmend vor dem Problem, die bestehende Spannung zwischen der interaktiven Praxis mit der Klientel sowie organisationalen (und gesellschaftlichen) Normen zu bewältigen. Die Bearbeitung dieser Spannung im Sinne einer konstituierenden Rahmung ist Grundlage für die Beurteilung einer beruflichen Praxis als professionalisiert. In einem weiteren Schritt zielen unsere Analysen auf den systematischen Vergleich unterschiedlicher beruflicher Praxen anhand der in ihnen implizierten (diskurs-)ethischen Prinzipien (wie bspw. Macht und Willkür). Diese Differenzierung betrifft zentral auch den Sachbezug und stellt die Grundlage einer normativen Bewertung dieser Praxen dar. Der Beitrag diskutiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Handlungsfelder in Bezug auf ihre jeweilige Organisationsstruktur, implizite (diskurs-)ethische Prinzipien, die Anforderungen an Fachlichkeit sowie auf normative Erwartungen.

Schlagworte

Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung, konstituierende Rahmung, Diskursethik, Habitus und Norm, konjunktiver Erfahrungsraum

Moderne bzw. postmoderne Gesellschaften, die in hohem Maße arbeitsteilig und wissensbasiert organisiert sind, bestehen aus zahlreichen Teilsystemen, in denen beträchtliches inhaltliches und interaktionales Spezialwissen notwendig ist, um sich darin erfolgreich zu bewegen. Der Erwerb dieses Wissens erfordert eine lange und spezialisierte Ausbildung (in der Regel ein Studium) und Praxiserfahrung

im jeweiligen Bereich. Eine der zentralen Anforderungen an das professionelle Handeln stellt ihr Umgang mit Ungewissheit und Risiko dar (Evetts 2003, 397) – gemeint sind sowohl Ungewissheits- und Risikologen auf Seiten der Klientel als auch und damit zusammenhängend diejenigen der beruflichen Akteur:innen selbst. Je komplexer und arbeitsteiliger Gesellschaften werden und je mehr das Wissen in bestimmten Bereichen wächst, umso bedeutsamer wird der Umgang mit Ungewissheit in ihren verschiedenen Erscheinungsweisen (vgl. z. B. Bonnet, Paseka & Proske 2021), die von Kontingenz auf der einen bis zum Umgang mit (existenziellen) Risiken auf der anderen Seite reichen. Sowohl in Bezug auf Professionalität im Allgemeinen (Evetts 2003) als auch in Bezug auf bestimmte Handlungsfelder (Helsper 2008) gehört daher der Umgang mit Ungewissheit zur Kernaufgabe von Professionellen. Dass sich in dieser Hinsicht auch Übereinstimmungen mit der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung zeigen, darauf werden wir in Abschnitt 4 eingehen.

Im Zentrum der Professionsforschung steht das Begriffspaar *Professionalisiertheit* und *Professionalisierung*. Während *Professionalisiertheit* nach den Kennzeichen und Bedingungen professionellen Handelns fragt, wird mit dem Begriff der *Professionalisierung* eine Prozessperspektive eingenommen und nach der longitudinalen, das heißt einerseits der biographischen und gesellschaftlichen wie auch andererseits der jeweils interaktiven Entwicklung von *Professionalisiertheit* in den Blick genommen. Beide resp. alle drei Perspektiven sind in diesem Band vertreten, wenngleich der Begriff der *Professionalisiertheit* eindeutig im Zentrum der verschiedenen Beiträge steht.

Der vorliegende Band ist auf der Grundlage mehrjähriger Diskussionen der Herausgeber untereinander und mit den Autor:innen entstanden. In diesen Diskussionen stand vor allem die Frage im Zentrum, ob und wie es gelingen kann, eine Perspektive auf *Professionalität* zu entwickeln, welche Vertreter:innen unterschiedlicher organisationaler Handlungsfelder ins Gespräch miteinander zu bringen vermag. Dabei sind solche Handlungs- oder Praxisfelder gemeint, die als pädagogische oder – weiter gefasst – als *people processing* zu bezeichnen sind, das heißt, in denen über Identität und Biografie der Klientel (mit-)entschieden wird. Im Zentrum des Bandes stehen die Praxen im Bereich von Schule, frühkindlicher Bildung und Sozialer Arbeit. Die Diskurse um *Professionalisierung* finden in diesen Feldern immer noch weitgehend unabhängig voneinander statt, selten in Form von Verknüpfungen oder Verbindungen über deren Grenzen hinweg. Herausgeber und Autor:innen – allesamt ausgewiesene empirische Forscher:innen aus ihren Bereichen – sind der Überzeugung, dass es an der Zeit ist, derartige übergreifende oder transdisziplinäre Gespräche zu führen und Möglichkeiten zu schaffen, voneinander zu lernen. Genau das haben wir während der Entstehung dieses Bandes getan, und wir hoffen, dass der Dialog zwischen den drei Handlungsfeldern sich in der Zukunft weiter intensivieren wird.

1 Die Begriffe Professionalität und Professionalisierung

Der Begriff der ‚Professionalität‘ bezeichnet alltagssprachlich einen bestimmten Grad beruflicher Könnerschaft. In diesem Sinne nehmen wir etwa die Dienste eines ‚professionellen Handwerkers‘ in Anspruch. Der Begriff hat damit in unserem alltäglichen Sprechen immer schon eine normative Perspektive, und wir meinen im Alltag auch, über eindeutige Kriterien zu verfügen, um ein derartiges Werturteil fällen zu können. So lässt sich etwa über die Funktionalität eines Elektrogerätes, die Glätte einer verputzten Wand oder die Schimmelfreiheit einer Silikonfuge relativ eindeutig Einvernehmen herstellen. In den in diesem Band behandelten Arbeitsfeldern sieht das allerdings anders aus. Die Zielstellungen von *people processing organizations* sind komplex und kontingent, und sie gehen auch zumeist nicht glatt ineinander auf. So erzeugen etwa die gesellschaftlichen Funktionen der *Enkulturation* und *Allokation* des Handlungsfeldes Schule auf der Mikroebene des Unterrichts widersprüchliche Handlungsanforderungen. Im Handlungsfeld Soziale Arbeit stehen die Zielperspektiven der Veränderung und Erweiterung persönlicher Handlungsspielräume und der gesamtgesellschaftlichen Veränderung in einem Spannungsverhältnis. In der Frühpädagogik müssen die Mandate der Beziehungsgestaltung, der Erziehung bzw. sozialisatorischen Interaktion und der fach- bzw. sachbezogenen Bildungsarbeit in Einklang gebracht werden.

Auch innerhalb der einzelnen Funktionen sind wechselseitig widersprüchliche Ausgestaltungen möglich. So steht die Bewertung von Lernenden im Rahmen einer individuellen Norm ihrem verobjektivierenden Vergleich im Rahmen einer sozialen Norm entgegen. Diese miteinander zu relationierenden widersprüchlichen Handlungsimperative hat die strukturtheoretische Professionsforschung umfassend mit dem Konzept der antinomischen Struktur des Handlungsfeldes Schule herausgearbeitet (vgl. Helsper 1996; 2001; 2021). Ähnliches gilt auch für Kindertageseinrichtungen, in denen der didaktisierte Aufbau domänenspezifischer, z. B. naturwissenschaftlicher, Kompetenzen und die Begleitung von Selbstbildungsprozessen der Kinder immer wieder in einen Widerspruch zueinander zu geraten scheinen. In der Sozialen Arbeit erweist sich die zu bearbeitende Fallkonstellation als vielschichtig im Hinblick auf Adressierungen und Adressat:innen von Hilfe und Unterstützung (vgl. Kubisch & Franz in diesem Band). Welche Normen in *people processing organizations* daher einen berechtigten Geltungsanspruch haben, um den Grad der Könnerschaft der darin handelnden Akteure festzustellen, muss argumentativ und in genauer Kenntnis der expliziten normativen Ansprüche der professionellen Akteur:innen sowie der in ihrer Praxis *implizierten* ethischen Prinzipien geklärt werden.

Die Autor:innen dieses Bandes sind sich einig, dass die empirische Rekonstruktion professioneller Praxis und deren normative Beurteilung sorgfältig getrennt voneinander erfolgen sollten. Wir machen dies terminologisch sichtbar, indem

wir in den grundlegenden Texten anstelle von ‚Professionalität‘ in der Regel von ‚Professionalisiertheit‘ sprechen, um einen bestimmten Typus des beruflichen Handelns zu charakterisieren. Der Begriff des professionalisierten Handelns (und ebenso der professionalisierten Praxis, des professionalisierten Habitus oder des professionalisierten Milieus) hebt sich damit deutlich vom *common sense* ab und verweist sowohl auf einen zurückliegenden Prozess als auch auf ein bestimmtes Handlungsfeld (mit typischen Handlungsproblemen), in dem sich darauf bezogene Handlungsdispositionen herausbilden. Der Begriff *Professionalisiertheit* betont damit den rekonstruktiven und beschreibenden Charakter der praxeologisch-wissenssoziologischen Theoriebildung. Darüber hinaus beschreibt *Professionalisiertheit* nicht die Eigenschaft einer einzelnen Person, sondern ist immer auf das Kollektiv aus Professionellem und Klientel, z. B. auf das Kollektiv aus frühpädagogischer Fachkraft und Kindergruppe, bezogen.

2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Handlungsfelder in Bezug auf die Organisations- und Interaktionsstruktur

Im Zentrum der Theoriebildung steht der Begriff der *konstituierenden Rahmung*, der sich auf das handelnde Kollektiv bezieht und beschreibt, nach welchen Prinzipien (also z. B. interaktionalen Regeln, impliziten Werthaltungen, alltagstheoretischen Annahmen) sich dessen kollektive Sinnkonstruktion vollzieht. Zur theoretischen Konzeptualisierung dieser in empirischen Rekonstruktionen gewonnenen Kategorie (vgl. Bohnsack 2017; 2020; sowie Bohnsack in diesem Band) folgen wir dem Theorieangebot der Praxeologischen Wissenssoziologie. Sie geht im Kern davon aus, dass menschliches Handeln prinzipiell durch zwei Ebenen des Wissens strukturiert ist, nämlich durch eine performative und eine imaginativ-normative. Die beiden Ebenen lassen sich schlagwortartig auch als diejenigen von Habitus und sozialer Norm beschreiben, wenngleich die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen in derjenigen zwischen Habitus und Norm nicht glatt aufgeht.

Das Konzept des Habitus wird dabei mit Bezug auf Bourdieu als der *modus operandi* der Praxis und damit als im Wesentlichen *implizites* Wissen aufgefasst, als inkorporiertes oder habitualisiertes Wissen auf der performativen Ebene (vgl. Bohnsack in diesem Band). Im Gegensatz dazu wird unter einer Norm eine Form des imaginativen und überwiegend *expliziten* Wissens verstanden, das sich auf Handlungserwartungen bezieht, mit denen Menschen in Bezug auf ihre sozialen Rollen oder Identitätskonstruktionen konfrontiert werden. Die Praxeologische Wissenssoziologie betont mit Verweis auf Luhmann (1997, 638), dass diese Erwartungen „kontrafaktisch“ sind, dass „sie also aufrechterhalten werden, obschon sie in Diskrepanz zur Handlungspraxis stehen“ (Bohnsack in diesem Band). Wie

groß diese Diskrepanz in einem gegebenen Kontext tatsächlich ist und auf welche Weise die Akteure die Doppelstruktur aus Habitus und Norm relationieren, ist Gegenstand der praxeologisch-wissenssoziologischen Empirie.

Für die Professionstheorie ist entscheidend, dass professionalisiertes Handeln gegenüber alltäglichem Handeln dadurch in seiner Komplexität gesteigert wird, dass es sich in Organisationen ereignet. Neben die gesamtgesellschaftlich gültigen Normen, die als explizierbare (unter anderem rechtliche) wie auch als eher implizite „Identitätsnormen“ (vgl. Goffman 1963, 130; sowie auch Bohnsack in diesem Band) Teil des kommunikativen Wissens der Akteur:innen sind, treten Normen, die für die jeweilige Organisation als dem Arbeitsort der Professionellen spezifisch sind. Daher muss die Ebene der Norm nicht nur institutionell, sondern auch organisational gefasst werden. Dies geschieht dadurch, dass in der Theorie zwischen *gesellschaftlichen* Normen einerseits und *organisationalen* Normen andererseits unterschieden wird). Aufgrund der damit in Organisationen notwendigen zweifachen oder doppelten Relationierung von Habitus und Norm wird in diesem Zusammenhang auch von einer „doppelten Doppelstruktur“ (vgl. Bohnsack in diesem Band) des Handelns gesprochen. Mit dieser Unterscheidung wird ein Rückbezug auf die Theorie Mannheims (1980, 291ff.) hergestellt, der auch bereits von einer Doppelstruktur des kommunikativen und des konjunktiven Wissens spricht. Dies verdeutlicht noch einmal, dass Habitus und Norm zwei unterschiedlichen Wissensformen angehören und eben deshalb in einer „notorischen Diskrepanz“ zueinanderstehen (vgl. Bohnsack in diesem Band). Damit ist nicht gesagt, dass Habitus und wahrgenommene Normen seitens der Akteur:innen nicht in eine kontinuierliche und routinisierte Praxis münden könnten. Sehr wohl markiert der Begriff aber die prinzipielle Differenz von Norm und Habitus und modelliert professionalisiertes Handeln als permanente Relationierung der beiden Seiten, eine Relationierung, die in den Worten der dokumentarischen Methode empirisch als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* bzw. im organisationalen Kontext als *konstituierende Rahmung* rekonstruiert werden kann.

Für Mannheim stellt die Doppelstruktur von kommunikativem und konjunktivem Wissen bereits ein mit zunehmender Modernisierung und Rationalisierung der Gesellschaft sich verschärfendes Phänomen der *Ungewissheit* im Sinne eines Verhältnisses der Spannung oder auch „Spaltung“ dar. Mannheim spricht von einer „Spaltung der Gemeinschaft und des Bewußtseins“ (1980, 285), einer „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (ebd., 296). Hier zeigen sich gewisse Übereinstimmungen mit der eingangs skizzierten Thematisierung von Phänomenen der Ungewissheit als Konstituentien des aktuellen Professionalisierungsdiskurses. Die Bewältigung derartiger Anforderungen von Ungewissheit, die uns in der professionellen Praxis dann noch einmal verdoppelt oder verschärft begegnen, stehen auch im Zentrum der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalisierungsforschung.

Die Autor:innen dieses Bandes gehen somit insgesamt davon aus, dass sich der Kern des beruflichen Handelns in den hier beforschten Feldern Schule, frühkindliche Bildung und Soziale Arbeit mit dem Konzept der *konstituierenden Rahmung* und damit als eine für das jeweils betrachtete Kollektiv spezifische Relationierung von Habitus und Norm beschreiben lässt. In Bezug auf die Handlungsfelder Schule und KITA sind die relevanten Kollektive oder „konjunktiven Erfahrungsräume“ (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 4) durchaus überschaubar und analog zueinander strukturiert. Auf der einen Seite müssen jene konjunktiven Erfahrungsräume betrachtet werden, in denen die Professionellen eine spezifische Handlungspraxis und damit auch eine spezifische konstituierende Rahmung mit den in ihre Verantwortung gegebenen Kindern und Jugendlichen herstellen (vgl. dazu z. B. Nentwig-Gesemann 2018). Dies betrifft in der Regel die Schulklasse, den Oberstufenkurs und die Kindergartengruppe, in der sich eine je spezifische Form intergenerationaler Kommunikation etabliert, die auch als „intergenerationale konjunktive Interaktionssphäre“ (ebd., 133) bezeichnet werden kann. Davon zu unterscheiden sind jene konjunktiven Erfahrungsräume, in denen die Professionellen unter sich sind und – ebenfalls in Form einer routinisierten Praxis – Absprachen in Bezug auf die Gestaltung der Praxis zwischen Professionellen und Klientel sowie zur Gültigkeit von Normen treffen. Dies sind in der Schule die verschiedenen Formen von Konferenzen sowie Klassen- oder Jahrgangsteams als funktional zusammengefasste und regelmäßig miteinander interagierende Gruppen; in der KITA sind es die regelmäßig zu Besprechungen zusammenkommenden Teams, deren Mitglieder miteinander auch in informellem Austausch stehen.

Auch in Organisationen der Sozialen Arbeit gibt es Interaktionspraxen mit den Adressat:innen (bspw. Beratungsgespräche, Gruppenarbeit oder Veranstaltungen) sowie Teamsitzungen, Fallkonferenzen etc. ohne Beteiligung der Adressat:innen. Allerdings sind die Organisationen, in denen Soziale Arbeit geleistet wird, disparater, die Tätigkeitsbereiche vielgestaltig. Sie reichen von der stark durchorganisierten und formalisierten Arbeit innerhalb von Ämtern, über die Tätigkeit in relativ flexibel strukturierten Einrichtungen wie z. B. Jugendzentren, bis hin zu räumlich und zeitlich offenen Tätigkeiten wie etwa der aufsuchenden Arbeit mit Wohnungslosen. Schließlich gibt es Arbeitszusammenhänge, in denen die Professionellen nicht nur mit direkt Betroffenen als Adressat:innen zusammenarbeiten, sondern zudem mit weiteren zentralen Akteur:innen wie Pflegeeltern oder freiwillig Engagierten (vgl. dazu Franz in diesem Band). Aus dieser Vielgestaltigkeit resultieren große Unterschiede in Bezug auf die organisationale (Über-)Formung der jeweiligen Tätigkeit, woraus wiederum unterschiedliche Anforderungen an die Professionellen erwachsen. Während die Organisationsabläufe in einem Amt durch einen klaren behördlichen Rahmen (z. B. Räumlichkeiten, Formulare, Aktenstrukturen oder Gesprächsformate) stark vorstrukturiert sind, finden sich darin jedoch unterschiedliche konstituierende Rahmungen (Franz in diesem Band).

In weniger stark organisierten Bereichen hängt die Herstellung einer konstituierenden Rahmung noch viel deutlicher von den jeweiligen Professionellen ab, was – wie Stützel (in diesem Band) zeigt – recht gut gelingen, aber auch misslingen kann.

3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Handlungsfelder in Bezug auf die Rekonstruktion impliziter Normen resp. ethischer Prinzipien

Nachdem wir das grundlegende theoretische Konstrukt der konstituierenden Rahmung entfaltet und die konsequente Rekonstruktivität der Vorgehensweise der Autor:innen betont haben, soll nun die Frage der *Normativität* geklärt werden. Im Verlauf der gemeinsamen Arbeit an diesem Band haben wir diese Frage intensiv debattiert. Sie wird in diesem Abschnitt zunächst auf der Ebene der impliziten, d. h. in die Praxis eigenlagerten Ebene diskutiert (zur Ebene expliziter Normierung siehe Abschnitt 5). In unseren Debatten ist uns deutlich geworden, dass die Normativität auf dieser Ebene drei Aspekte umfasst, denen wiederum drei Schritte in der empirischen Betrachtung der Professionalisiertheit einer gegebenen Praxis entsprechen.

Im *ersten Schritt* geht es darum, die Praxis selbst zu rekonstruieren und die durch sie realisierte *konstituierende Rahmung* herauszuarbeiten. In dieser Rahmung werden die normativen (Sach-)Ansprüche und Erwartungen der Organisation in einer routinisierten Praxis bearbeitet bzw. mit dieser vermittelt. Die damit verbundenen ‚Entscheidungen‘ oder Schritte der Selektion werden – soweit dies gelingt – mit der Klientel kommuniziert und dadurch in einen *konjunktiven Erfahrungsraum* überführt. In dieser interaktiven oder diskursiven *Praxis* der Vermittlung sind ihrerseits normative Prinzipien oder auch Werthaltungen impliziert, die wir als *diskursethische Prinzipien* bezeichnen (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 11 sowie seinen Beitrag in diesem Band).

Deren Explikation ist neben der Rekonstruktion der konstituierenden Rahmung und im Zusammenhang mit dieser der zentrale Gegenstand unserer empirischen Analysen und stellt den *zweiten Schritt* dar.

Die Explikation dieser in den jeweiligen Modi der Diskursorganisation implizierten normativen oder ethischen Prinzipien der beruflichen Akteur:innen in ihrer Interaktion mit der Klientel ermöglicht dann in einem *dritten Schritt* eine Auseinandersetzung der Forscher:innen mit diesen Prinzipien im Sinne eigener normativer oder ethischer Bewertungen – im explizit zu begründenden Bezug auf allgemeine Prinzipien. Neben den allgemeinen Menschenrechten (welche u. a. die psychische und physische Integrität der Person betreffen) und den Prinzipien demokratischer Verfasstheit (welche auch die Beteiligung der Klientel an den

Entscheidungen betrifft) sind dies ebenso die in den jeweiligen handlungsfeldspezifischen Professionsdiskursen diskutierten berufsethischen oder normativen Ansprüche (vgl. z.B. Püster in diesem Band). Ein für diesen Band besonders einschlägiger sozialwissenschaftlicher Diskurs wurde von Habermas (1976) im Anschluss an Piagets (1954/1976) empirische Analysen zum moralischen Urteil begründet und ausgearbeitet (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 11).

Aus den in den Beiträgen dieses Bandes rekonstruierten und systematisierten Modi der Diskursorganisation mit den darin implizierten diskursethischen Prinzipien seien hier exemplarisch zwei herausgegriffen. Diese Modi der Diskursorganisation, die mit Bohnsack (2017; und in diesem Band) als *Macht* und *Willkür* bezeichnet werden (vgl. auch Franz, Rothe und Wagener in diesem Band) erscheinen uns zum einen (im wahrsten Sinne des Wortes) besonders fragwürdig. Dies bedeutet auch, dass wir es in Bezug auf diese Modi für besonders wichtig erachten, mit den beruflichen Akteur:innen in eine Auseinandersetzung über ihre diesbezügliche Praxis und deren Konsequenzen einzutreten. Zum anderen sind diese beiden Modi aber auch in allen drei Handlungsfeldern professionalisierter Praxis zu beobachten. Beiden gemeinsam ist die moralische Ausgrenzung, also „Degradierung“ (Garfinkel 1967) oder auch Gradierung der Person der Klient:innen. Im Falle von *Macht* nimmt die Ausgrenzung der Person den Ausgangspunkt bei der *Sache* (etwa der Sachhaltigkeit von Äußerungen) und deren Beurteilung und Bewertung (bspw. in Form leistungsbezogener oder disziplinarischer Urteile oder Diagnosen), um von dort auf die Bewertung der Gesamtperson, die Gesamtidentität oder „totale Identität“ (ebenda) übertragen zu werden (vgl. dazu die Beiträge von Franz, Rothe und Wagener in diesem Band). Im Falle der *Willkür* ist dies umgekehrt. Hier wird die Bewertung der Gesamtperson, also bspw. ihre persönliche oder soziale Diskriminierung, auf die Sache, das Produkt der Person im Sinne seiner Abwertung übertragen (vgl. wiederum Franz, Rothe und Wagener in diesem Band). Dies dokumentiert sich in der Schule beispielsweise darin, dass der Lehrer im Kunstunterricht das Produkt eines Schülers negativ bewertet, ehe er sich überhaupt über den Stand seiner Arbeit informiert hat (vgl. Wagener in diesem Band).

Im Falle von *Willkür* ist mit dem Verlust der Sachhaltigkeit der Interaktion begrifflich zugleich der Verlust der konstituierenden Rahmung verbunden. Das aber bedeutet, dass in diesem Fall das zentrale Konstitutionskriterium für eine professionalisierte Praxis – die Etablierung eines spezifischen konjunktiven Erfahrungsraums – nicht mehr gegeben ist. Was aber macht hier die Spezifik aus? Professionalisiertes Handeln in Organisationen bedeutet definitionsgemäß, das Spannungsverhältnis zwischen einer auf Selbstläufigkeit angelegten Interaktion zwischen der Klientel und den Professionellen einerseits und den Anforderungen der „generellen normativen Sach-Programmatiken und Rollenbeziehungen der Organisation“ (Bohnsack 2020, 30) andererseits in einer für die Klientel verlässlichen und wiedererkennbaren Weise zu bewältigen. Die Verlässlichkeit speist sich

dabei also aus der Bezogenheit auf die sachliche Programmatik der Organisation. Wo diese Bezogenheit nicht gegeben ist, kann sich folglich kein konjunktiver Erfahrungsraum herausbilden, der in der Weise ‚triangulär strukturiert‘ wäre, dass er neben der Beziehung zwischen den Professionellen und ihrer Klientel auch einen organisationsspezifischen Sachbezug umfassen würde. Empirische Rekonstruktionen aus anderen Bereichen (vgl. z. B. Heinrich, Arndt & Werning 2014) legen allerdings nahe, dass die Praxen hier gleichwohl einen routinisierten und relativ dauerhaften, wenngleich durch degradierende Identitätskonstruktionen geprägten Charakter im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums annehmen können. Hingegen ist im Unterschied zur Willkür im Falle von *Macht* eine organisationsspezifische Sachbezogenheit gegeben. Jenseits aller ethischer Bedenken kann die machtsstrukturierte Interaktion – im Unterschied zur Willkür – daher als professionalisierte Praxis gelten.

Im Vergleich der verschiedenen Untersuchungen und in ihrem Abgleich mit Erkenntnissen der Systemtheorie und der Ethnomethodologie kann man daher resümieren, dass besondere Übergriffe auf die Klientel immer dann zu befürchten sind, wenn der *Sachbezug* der Interaktion verlorengeht. Das Problem ist dabei nicht die Tatsache, dass Kategorisierungen und Werturteile in Bezug auf das Handeln der Klientel getroffen werden. Es ist ja – systemtheoretisch gesprochen – die ureigene Aufgabe von *people processing organizations*, das Handeln der Klientel in Bezug auf bestimmte Merkmale unterscheidbar zu machen (vgl. Bohnsack in diesem Band). Das Problem ist vielmehr, wenn die Kategorien dieser Unterscheidungen aus Werturteilen über die Gesamtperson bezogen werden, d. h. wenn sie in ihrem Sachbezug diffus bleiben und somit der Willkür hierarchisch höherstehender Teilnehmer:innen der Interaktion unterworfen sind. Als professionalisiert kann eine Interaktion somit nur dann gelten, wenn die vorgenommenen Unterscheidungen (z. B. schulische Leistungsbewertungen) transparenten Sach-Kriterien folgen. Um es ganz deutlich zu sagen: Die Gestaltung von ‚Beziehung‘ als solche ohne strukturierenden Sachbezug ist niemals professionalisiertes Handeln. Dies gilt im Fall von Willkür, aber auch im Falle des *organisationalen Rahmungsverlusts* (vgl. die Beiträge von Bakels, Kallfaß und Stützel in diesem Band), welcher nicht mit einer manifesten Degradierung oder Gradierung der Klientel einhergeht. Ein Beispiel hierfür ist auch das Modell der ganzheitlichen „Gefährtschaft“ im Fall *Ulrich Peters* in Hericks (2006, 285f. und 417f.).

Mit der Formulierung dieses grundlegenden Zusammenhangs ist das Ende der handlungsfeldübergreifenden Überlegungen zu impliziten ethischen Prinzipien erreicht. Worin der Sachbezug in einem spezifischen Handlungsfeld, ja sogar innerhalb von Teilbereichen eines Handlungsfelds (z. B. Domänen schulischen Lernens) besteht, ergibt sich aus dem, was die *Fachlichkeit* des jeweiligen Handlungsfelds bzw. seiner Teilbereiche konstituiert. Wir wenden uns daher nun der Frage zu, welche Rolle Fachlichkeit in den verschiedenen Handlungsfeldern spielt.

4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Handlungsfelder in Bezug auf die Anforderungen an Fachlichkeit

Im Handlungsfeld Schule fokussiert der Begriff der Fachlichkeit schon rein alltagssprachlich auf die Unterrichtsfächer. Die wissenssoziologisch-praxeologische Perspektive macht darauf aufmerksam, dass dieser Fokus nicht gänzlich unangemessen, aber dennoch zu kurz gegriffen ist. Er ist nicht gänzlich unangemessen, insofern theoretische und empirische Betrachtungen der Aspekte Macht und Willkür deutlich werden lassen, wie wichtig Fachlichkeit für die Herstellung eines pädagogische Übergriffe vermeidenden Sachbezugs ist. Um im Prozess der Unterscheidungen, für die *people processing organizations* zuständig sind, pädagogische Übergriffe zu vermeiden, ist es daher zentral, dass die Kategorien dieser Entscheidungen transparent und nachvollziehbar sind. Dabei hilft es, wenn dieser Sachbezug über fachlich eindeutig definierte Wissensbestände hergestellt wird. Ein sehr interessantes Beispiel dafür liefert der Beitrag über eine kanadische Schule (vgl. Sturm in diesem Band), in dem eine professionalisierte Praxis rekonstruiert wird, in der die fachlichen (in diesem Falle mathematischen) Zusammenhänge im Zentrum der Interaktion stehen und, anders als in einem fachlich ähnlichen Beispiel (Wagener in diesem Band), keine Individualisierung des Nicht-Könnens vorgenommen wird. Damit rückt die Klärung der Sache und die Ermöglichung verschiedener Zugänge der Klientel ins Zentrum der unterrichtlichen Interaktion; eine Degradierung der Schüler:innen findet nicht statt.

Der Vergleich mit den beiden anderen Handlungsfeldern macht aber darauf aufmerksam, dass im Handlungsfeld Schule die Fokussierung auf die fachliche Dimension von Professionalisiertheit, d. h. auf die fachlichen Wissensbestände der Schulfächer, deutlich zu kurz greift. Zum einen ist auch die Gestaltung des Beziehungsgeschehens ein zentraler Bestandteil des beruflichen Handelns von Lehrer:innen. Der konjunktive Erfahrungsraum Unterricht muss nicht nur in Bezug auf seine Inhalte, sondern auch in Bezug auf die stattfindenden Interaktionen gestaltet werden. Verschiedene Beiträge in diesem Band zeigen, dass dies eine schwierige Aufgabe ist, die grundlegend misslingen kann, weil es zu umfassenden Degradierungen der Klientel kommt (vgl. Wagener in diesem Band), oder deren Bearbeitung zumindest fragwürdig bleibt, weil sie aufgrund der in ihr enaktierten impliziten Normativität bestimmte Identitätsentwürfe oder Lernausgangslagen benachteiligt (vgl. Wilken in diesem Band). Schließlich muss der konjunktive Erfahrungsraum Unterricht auch in Bezug auf die in ihm getroffenen biographischen Entscheidungen gestaltet werden. Dies betrifft den Aspekt der Allokationsfunktion von Schule, die über ihr Prüfungswesen realisiert wird. Wir führen dies im letzten Abschnitt noch einmal genauer aus.

Die Fachlichkeit im Bereich der KITA weist Parallelen zur Schule auf, unterscheidet sich aber doch dahingehend, dass es zwar zum einen – und dies in zunehmenden

dem Maße durch die Bildungsprogramme bzw. -pläne forciert – um fachbezogene Lernprozesse und domänenspezifische Kompetenzen geht, zum anderen aber um die Themen, die ‚Sachen‘ der Kinder und ein Anknüpfen an deren Perspektiven und Weltzugänge. So gibt es zwar auch in der frühkindlichen Bildung eine Dimension von Fachlichkeit, die in Bezug auf bestimmte Gegenstandsbereiche (z. B. naturwissenschaftliche Grundbildung, Sprachbildung) gefasst wird und deren Normen in behördlichen Dokumenten (z. B. Bildungspläne) niedergelegt sind. Diese inhaltliche Ebene fachlicher Bildung wird zum Teil durch organisationale Programmatiken explizit hervorgehoben, indem KITAS sich zum Beispiel als „Sprach-Kita“ oder „Haus der kleinen Forscher“ bezeichnen. In einer anderen Schwerpunktsetzung stehen hingegen die Themen, Perspektiven, Relevanzen und Praxen der Kinder im Zentrum der Bildungsarbeit (vgl. Nentwig-Gesemann in diesem Band).

Deutlich expliziert als in der Schule hat die KITA zudem einen Erziehungsauftrag, der darin besteht, dass „Kinder Werte und Normen bzw. kulturell erwünschte Verhaltensweisen erlernen“ sollen (vgl. die Einleitung zu Teil II dieses Bandes). In diesem Bereich geht es somit nicht allein um fachliche Gegenstände, zu denen sich die Akteur:innen in ein Verhältnis setzen sollen, vielmehr werden die milieuspezifischen Habitus und Identitätsnormen der Kinder selbst zum Gegenstand der pädagogischen Praxis. Für die Professionellen stellt sich dabei die Aufgabe, nicht einfach ihre eigenen – ebenfalls milieuspezifischen Habitus und Identitätsnormen – zum Maßstab zu machen, sondern ihre pädagogische Intervention mit der Klientel auf einem ethischen Niveau anzusetzen, auf dem eine Verhandlung über differente Normalitätsvorstellungen möglich wird (siehe dazu insbesondere Kallfaß in diesem Band). Im Sinne von Piaget (1954/1976, 106) ist dies die Ebene der „konstituierenden Regel“ (vgl. auch Bohnsack in diesem Band). Die Professionsforschung im Bereich frühkindlicher Bildung macht hier auf eine Dimension der Professionalität aufmerksam, die auch im schulischen Bereich sehr bedeutsam ist, dort professionstheoretisch aber deutlich weniger thematisiert wird. Wir kommen in Abschnitt 5 auf diesen Punkt zurück.

Diese Dimension bringt es auch mit sich, dass Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung sich dauerhaft und intensiv mit den Eltern beschäftigen müssen (vgl. Kallfaß in diesem Band). Praxeologisch-wissenssoziologisch wird diese Beschäftigung als Aufeinandertreffen zweier Orientierungsrahmen im weiteren Sinne konzeptualisiert. Sowohl die Erzieher:innen als auch die Eltern haben mit den Kindern eine pädagogische Praxis etabliert, die zu gesellschaftlich resp. milieuspezifisch (und im Falle der Erzieher:innen auch den organisational) gültigen Normen guter Erziehung im Verhältnis steht. Gegenstand der Elternarbeit ist es nun, die in informellen Begegnungen und formalisierten Interaktionen wie Elternabenden oder -gesprächen aufeinandertreffenden Orientierungsrahmen zu relationieren und die Normen, auf die die Professionellen verpflichtet sind, zur Geltung zu bringen.

Die Fachlichkeit der Sozialen Arbeit ist aufgrund der oben skizzierten Vielgestaltigkeit dieses Handlungsfeldes weniger leicht zu greifen als jene der frühkindlichen oder schulischen Bildung. Als gemeinsames Element arbeiten Kubisch und Franz in ihrem einleitenden Beitrag zu Teil III des Bandes heraus: „Die Praxis Sozialer Arbeit befasst sich mit existenziellen Problemlagen und Lebenssituationen ihrer Adressat:innen und zielt zugleich darauf, in gesellschaftskritischer Weise soziale Verhältnisse zu verändern“ (Kubisch & Franz in diesem Band). In dieser Weise sind die diversen Handlungsanlässe der Sozialen Arbeit auf die Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten der unmittelbar Betroffenen zu beziehen und zugleich gesellschaftsbezogen zu erfassen und in Richtung gesellschaftspolitischer Veränderungen zu denken: „[W]enngleich von einer verbindlich geteilten Gesellschaftskritik nicht die Rede sein kann, so sind doch gesellschaftskritische, insbesondere auf Arbeits- und Konsumverhältnisse, Wohnraumversorgung und Migrationspolitik zielende Positionierungen wesentliche Momente der Begründung sowohl fachlicher Konzepte als auch der Selbstorganisation über Trägerstrukturen und Handlungsfelder hinweg“ (ebd.).

Die Fachlichkeit der Sozialen Arbeit erscheint zunächst unübersichtlich und sie ist an deutlich disparatere Wissensbestände als die der Handlungsfelder frühkindliche und schulische Bildung geknüpft. Das liegt in ihren Zugängen zum jeweiligen Fall oder auch Feld begründet, die stets konkret erarbeitet werden müssen. Vor diesem Hintergrund ist in der Sozialen Arbeit mit dem Begriff *Fall* die Herausforderung verbunden, Fachlichkeit sicherzustellen und damit den Sachbezug der Interaktion aufrecht zu erhalten. Gegenstand professionalisierter reflexiver Klärungen sei nämlich das Wissen darum, Individuen, Gruppen oder Situationen erst zu Fällen zu machen und damit zu markieren, dass hier Unbestimmtheiten durch spezifische Schließungen zu bewältigen sind. In der Art und Weise, wie Sozialarbeiter:innen die Klient:innen als Fälle strukturieren, kristallisieren sich ihre Einschätzungen; von hier aus werden ihre professionellen Entscheidungen getroffen und ihre konstituierenden Rahmungen entfaltet. Das Sprechen von einem *Fall* ist damit deutlich abstrakter als das Sprechen von *Schüler:innen* im Berufsfeld Schule oder vom *Kind* in der frühkindlichen Bildung. Die Soziale Arbeit als Berufsfeld hat sich in ihrer historisch gewachsenen Praxis damit beschäftigt, die organisationale Fremdrahmung der Klientel und auch die Machtförmigkeit professioneller Praxis herauszuarbeiten und zu markieren. In den Berufsfeldern Schule und KITA ist dies deutlich weniger gegeben. Der Begriff *Kind* wird auch lebensweltlich und v. a. innerhalb des Systems Familie verwendet, so dass bei dessen Verwendung deutlich schneller in Vergessenheit geraten kann, dass die KITA als Organisation Kinder als ihre Klientel und damit immer nur aspekthaft und im Rahmen ihrer organisationalen Differenzkriterien konstruiert. Ähnliches gilt für die Schule. Der Begriff *Schüler* ist zwar etwas distanzierter, weil er eindeutig dem System Schule zuzuordnen ist. Dennoch wird er auch lebensweltlich verwendet

und markiert daher die Fremdrahmung und deren Aspekthaftigkeit nicht so eindeutig, wie der Begriff *Fall* dies tut.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Fachlichkeit ist die Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit *Methoden* entscheidend. Besonders interessant im Kontext einer praxeologischen Bestimmung von Professionalität ist, dass es dabei nicht um ein technologisches Verständnis rezeptartiger Methodologie geht, sondern darum, „Arbeitsbeziehungen zu etablieren im Sinne einer gemeinsamen Interaktions- und Lerngeschichte, durch die die Adressat:innen eine Erweiterung ihrer Handlungsoptionen erfahren.“ (Kubisch & Franz in diesem Band). In deutlich höherem Maße als in den schon allein räumlich stärker präfigurierten Handlungskontexten von KITA und Schule wird so die gemeinsame Gestaltung eines konjunktiven Erfahrungsraums mit der Klientel zu einer besonders komplexen Aufgabe der Arbeit der Professionellen. Die praxeologisch-wissenssoziologische Betrachtung macht somit einerseits darauf aufmerksam, dass in der Sozialen Arbeit ein eigener organisationaler Rahmen häufig überhaupt erst hergestellt werden muss (vgl. dazu Stützel in diesem Band), und andererseits auch darauf, dass vorgefundene Normierungen und Ablaufmuster erst in einer konstituierenden Rahmung wirksam werden können (vgl. Franz in diesem Band).

Daraus wiederum erwächst eine wichtige Erkenntnis für die schulbezogene Professionsforschung. Die praxeologisch-wissenssoziologische Rekonstruktion hat die besondere Wirksamkeit bestimmter Normen herausgearbeitet. Daraus resultieren allgemeine habitualisierte Verhaltensweisen, wie z. B. eine dauerhafte und allseitige Prüfungspraxis, die von Professionellen als „Messbarkeitsphobie“ (vgl. Bonnet & Hericks in diesem Band) erlebt werden kann. Dazu gehören aber auch fachspezifische Praxen, wie z. B. eine Orientierung an der für den Fremdsprachenunterricht spezifischen „Korrektheitsnorm“ (vgl. Wilken in diesem Band), die nicht nur in der alltäglichen Praxis berufserfahrener Lehrer:innen zur Geltung kommt, sondern die auch auf praxisorientierte Formate der Lehrerbildung durchschlägt (vgl. Püster in diesem Band). Ein sehr interessanter Aspekt in diesem Bereich ist, dass – insbesondere im Bereich von Prüfungen – bisweilen eine problematische Gleichsetzung von habitualisierter Praxis und Organisationsnorm auftritt. Wenn dies der Fall ist, handeln Lehrer:innen habitualisiert gemäß der an ihrer Schule etablierten Gepflogenheiten und meinen, einer im Bildungsplan kodifizierten Norm zu folgen. Sie realisieren nicht, dass dort andere Prüfungsformen empfohlen werden, und halten es folglich auch gar nicht für möglich, von der an ihrer Schule etablierten Praxis abzuweichen. Indem sie damit einen imaginären¹ organisationalen bzw. institutionellen Rahmen normalisieren, machen sie ihn zugleich für sich selbst unsichtbar und unhintergebar, seine Kontingenz und damit

1 Bohnsack bezeichnet solche imaginären Konstruktionen von Normen (Bohnsack 2017, Kap. 5.3) auch als „Ideologie“ (ebd., Kap. 5.8.1).

auch die *agency* der Professionellen verflüchtigt sich. Dieser Handlungsmodus wird dadurch begünstigt, dass sich das Handeln der Lehrpersonen in einem Kontext vollzieht, der z. B. durch Gebäude mit ganz bestimmten Raumprogrammen organisational äußerlich stark strukturiert ist. Die Professionsforschung der Sozialen Arbeit rekonstruiert u. a. Tätigkeitsfelder, die äußerlich gar nicht strukturiert sind, in denen die Professionellen den organisationalen Rahmen ihrer Tätigkeit im Vollzug der Tätigkeit und in Interaktion mit der Klientel selbst hervorbringen müssen. Sie lenkt damit die Aufmerksamkeit darauf, dass auch der schulische Rahmen keinesfalls so rigide ist, wie Lehrer:innen häufig annehmen und dass sich auch hier der organisationale Rahmen letztlich in der Praxis mit der Klientel konstituiert und die Professionellen daher Einfluss darauf nehmen können.

5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Handlungsfelder im Hinblick auf explizite normative Erwartungen

Auch im Bereich expliziter normativer Erwartungen finden sich sowohl ein gemeinsamer Kerngedanke wie auch dessen je spezifische Differenzierungen. Der gemeinsame Kerngedanke ist, dass in allen drei Bereichen das Moment der *Vermittlung* als explizite normative Erwartungen eine bedeutende Rolle spielt. In den Handlungsfeldern Schule und KITA geht es dabei um ein mehrfach aufgegliedertes Vermittlungsgeschehen. Zum ersten wird eine Vermittlung zwischen erwachsener und nachwachsender Generation hergestellt. Zum zweiten hat unser Vergleich der Handlungsfelder, insbesondere der Blick auf die Soziale Arbeit (vgl. Stützel sowie Franz in diesem Band) noch einmal den Blick dafür geschärft, dass auch im schulischen Kontext und in der KITA die Vermittlung zwischen Milieus eine zentrale Aufgabe ist (vgl. z. B. Kallfaß sowie Rothe in diesem Band) – eine Aufgabe allerdings, die im bisherigen professionstheoretischen Diskurs zu diesen Handlungsfeldern sehr im Hintergrund bleibt. Zum dritten wird auch zwischen den Akteur:innen und normativ als bedeutungsvoll ausgewiesenen Gegenständen vermittelt. Der Schule und der Pädagogik der Kindheit ist außerdem gemeinsam, dass an die Klientel ein Anspruch auf Veränderung gestellt wird. Kindergartenkinder und Schüler:innen sollen (je nach organisationaler Programmatik mehr oder weniger genau definierte) Prozesse des Lernens und der Bildung durchlaufen, um gesellschaftlich für relevant erachtete Wissensbestände oder Verhaltensdispositionen zu entwickeln. Sowohl im Handlungsfeld der Pädagogik der Kindheit als auch im Handlungsfeld Schule existieren dazu institutionelle Normen, die in länderspezifischen Bildungsplänen festgeschrieben sind. Insbesondere im Handlungsfeld Schule ist aber das Moment der intergenerationellen Kommunikation ein wichtiges Element professionstheoretischer Theoriebildung (vgl. die Einleitung von Bonnet & Hericks zu Teil I dieses Bandes). Dieses Modell ernst nehmend, ist Bildung (bzw. im Englischen *education*) als gegenseitiger und insge-

samt transformatorischer Prozess zu denken, in welchem Professionelle nicht nur Administrator:innen existierenden Wissens sind, sondern die nachwachsende Generation in ihren milieu- und geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Ausprägungen ein Mitspracherecht hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung erhält. Dies wiederum macht Bildung und Lernen auch bei den Professionellen selbst notwendig. In der Sozialen Arbeit hingegen findet sich dieses intergenerationelle Moment nicht durchgängig. Kommunikation zwischen Fachkräften und Klientel findet hier auch innerhalb derselben Generation oder – wie z. B. in der Altenarbeit – sogar in umgekehrter Konstellation statt. Der Anspruch einer Veränderung der Klientel ist in der Sozialen Arbeit einerseits präsent, etwa im Hinblick auf eine veränderte Lebensführung, andererseits kann es aber auch darum gehen, Hilfe oder Unterstützung bei der Lebensbewältigung zu geben, ohne dass von der Klientel Lern- oder Bildungsprozesse erwartet würden. Gegenstand der Tätigkeit der Professionellen kann auch eine anwaltschaftliche Vertretung der Interessen der Klientel sein, um auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse hinzuwirken. Auch in der Sozialen Arbeit wird aber ein Vermittlungsauftrag formuliert, nämlich jener zwischen Individuum und Gesellschaft. Kubisch & Franz (in diesem Band) sprechen hier mit Bezug auf Heiner genauer von einem Spannungsfeld von „gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen“ (Heiner 2010, 430), in dem sich die Professionellen jeweils positionieren müssten.

Ein weiteres die drei Handlungsfelder verbindendes explizit normatives Element sehen wir in der Dreiseitigkeit der Vermittlungstätigkeit. Kubisch & Franz schließen an die von Hörster & Müller (1997) herausgearbeitete kasuistische Fallbestimmung als zentrale professionelle Tätigkeit in der Sozialen Arbeit an, die drei Dimensionen zueinander relationiert: „das Beziehungsgeschehen, die institutionellen Zuständigkeiten und die Sachklärung“ (Kubisch & Franz in diesem Band; vgl. oben Abschnitt 3). Diese Dreiseitigkeit lässt sich bruchlos mit den hier entfalten Perspektiven auf Professionalisiertheit in KITA und Schule in Übereinstimmung bringen. Auch hier ist es erforderlich, die jeweilige Sache zu klären und dabei ein interpersonelles (und gruppendynamisches) Beziehungsgeschehen im Sinne des konjunktiven Erfahrungsraums zu gestalten. Nicht zuletzt aufgrund der Allokationsfunktion sowohl der KITA als auch der Schule kommt auch der institutionellen, d. h. der gesellschaftlichen Ebene eine zentrale Rolle zu. In der spezifischen Reflexion dieser Ebene und der Aufklärung ihrer Wechselwirkung mit der Ebene der Sachklärung zeigt sich ein besonderes Potenzial der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung im Bereich der Schule (vgl. Bonnet & Hericks in der Einleitung zu Teil I dieses Bandes), denn insbesondere die kompetenztheoretische Professionsforschung im Bereich der Schule neigt dazu, die Dimensionen als in sich abgeschlossene Konstrukte zu fassen, zwischen denen sich zwar Wechselwirkungen finden lassen, die sich aber konzeptuell getrennt voneinander denken lassen.

Im Bereich des *impliziten*, d. h. des diskursethischen Umgangs mit Normen liegt, wie bereits dargelegt, ein gemeinsames Moment der drei Handlungsfelder schließlich darin, dass dieser als zentrales Moment der sozialwissenschaftlichen Bewertung von Professionalität betrachtet wird. Besonders interessant erscheint uns, dass das dabei zur Anwendung gebrachte Prinzip der „konstituierenden Regel“ nicht nur im Bereich der allgemeinen Verhaltensweisen der Professionellen, sondern auch als Prinzip der Konstitution der Sache im Zuge der Interaktion mit der Klientel selbst zur Anwendung kommt.

So wird im Bereich der Schule die Interaktion zwischen Professionellen und Klientel prinzipiell als intergenerationelle Kommunikation aufgefasst (vgl. Bonnet & Hericks in diesem Band), in deren Verlauf sich der Sachbezug des Unterrichts als Relationierung der disziplinären Wissensbestände der Professionellen mit den eigensinnigen Anschlüssen der Schüler:innen konstituiert. Dazu analog wird im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit die Aufgabe der Fachkräfte nicht allein darin gesehen, Wissensbestände zu vermitteln und die Kinder in einen bestehenden normativen Kontext einzusozialisieren. Vielmehr besteht – zumindest aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive – der Kern ihrer Professionalität darin, die Themen, Orientierungen und Praxen der Kinder in Bezug auf die materielle und ideelle Welt in ihrer Eigensinnigkeit wahrzunehmen und aushandelnd mit ihrer eigenen Fachlichkeit in Beziehung zu setzen (vgl. z. B. Nentwig-Gesemann u. a. 2021; sowie Nentwig-Gesemann in diesem Band). Im Bereich der Sozialen Arbeit stellt sich die Aufgabe, die Interessen der Klientel herauszuarbeiten und zu stärken, ggf. auch gegenüber Instanzen sozialer Kontrolle (vgl. Kubisch & Franz in diesem Band). Gleichwohl vertreten Sozialarbeiter:innen ebenso wie Lehrer:innen und Erzieher:innen auch gesellschaftliche Interessen und sind gegenüber ihrer Klientel oft mächtige Akteur:innen. Gerade deswegen ist die Rekonstruktion der praktischen Diskursethik in den Interaktionen der Fachkräfte mit ihrer Klientel in allen drei Bereichen von Bedeutung für vergleichende Forschungen zu deren Professionalisiertheit im Sinne ihrer Bewertung als „gelungene, vollständige oder weniger gelungene, weniger entwickelte Professionalität“ (Terhart 2011, 216).

6 Leseoptionen für diesen Band

Man kann dieses Buch auf verschiedene Arten und Weisen lesen. Selbstverständlich ist es als erste Option möglich, den Band von vorn bis hinten durchzulesen. Um dieser Option gerecht zu werden, haben wir die Gesamteinleitung, den Beitrag zur Metatheorie, die Einleitungen zu den drei Teilen sowie die jeweiligen Einzelbeiträge so aufeinander abgestimmt, dass möglichst wenig Redundanzen auftreten. Man kann ausgehend von der Gesamteinleitung und dem Beitrag zur Metatheorie aber auch direkt in einen der drei Teile (Handlungsfelder Schule, Pädagogik der frühen Kindheit, Soziale Arbeit) einsteigen. Schließlich ist es als dritte Option möglich, sich dem Band über die Einleitungen der drei Teile anzunähern. Diese Einleitungen sind sorgfältig mit der Gesamteinleitung und dem Beitrag zur Metatheorie abgestimmt und enthalten direkte Verweise auf weitergehende Begriffsklärungen. Alle Beiträge sind vor allem aufgrund ihrer empirischen Evidenz aus sich selbst heraus verständlich, können also auch je für sich gelesen werden, auch wenn sie natürlich durch Bezüge zu den Einleitungen der jeweiligen Teilbereiche und vergleichendes Lesen mit anderen Beiträgen nochmals an Tiefe gewinnen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021): Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit – Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 10, 3-24.
- Evetts, J. (2003): The Sociological Analysis of Professionalism. *Occupational Change in the Modern World*. In: *International Sociology* 18, 395-415.
- Garfinkel, H. (1967): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: J. Manis, B. Meltzer & N. Bernard (Hrsg.): *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 205-212.
- Goffman, E. (1963): *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall.
- Habermas, J. (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: J. Habermas: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 63-91.
- Heiner, M. (2010): *Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014): Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, 48-71.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.

- Helsper, W. (2001): Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze, (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich, 83-103.
- Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, 162-168.
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Hörster, R. & Müller, B. (1997): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik? In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 614-648.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2018): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 131-133.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Piaget, J. (1954/1976): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Terhart, E.: Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim: Beltz, 202-224.