

• **Peter Cloos: Ausbildung und Beruf. Überlegungen zu einer Verhältnisbestimmung auf der Basis einer ethnografischen Studie zu Organisationskulturen und beruflich-habituellen Profilen in der Kinder- und Jugendhilfe**

Peter Cloos: Ausbildung und Beruf. Überlegungen zu einer Verhältnisbestimmung auf der Basis einer ethnografischen Studie zu Organisationskulturen und beruflich-habituellen Profilen in der Kinder- und Jugendhilfe	1
1 Einleitung – Ethnografische professionsbezogene Jugendhilfeforschung	2
1.1 Anlage und Methodologie der Untersuchung	2
1.2 Probleme professionsbezogener Ethnografie der Kinder- und Jugendhilfe	3
1.3 Das Sample	6
2 Berufliches Handeln in zwei Organisationskulturen	7
2.1 Beruflich-habituelle Positionierungen in Form von Selbstcharakterisierungen	8
2.2 Beruflich-habituelle Unterschiede und Organisationskultur	14
3 Zum Verhältnis von Ausbildung und Beruf	32
3.1 Beruflich-habituelle Differenzen	33
3.2 Felder und organisationskulturelle Differenzen	37
4 Literatur	39
5 Anhang	42
5.1 Hinweise zur Transkription	42
5.2 MitarbeiterInnen in den Einrichtungen und Merkmale der Organisationskultur der Einrichtungen	43

• 1 Einleitung – Ethnografische professionsbezogene Jugendhilfeforschung

1.1 *Anlage und Methodologie der Untersuchung*

Das Forschungsprojekt »Zwischen Laienhandeln, Fachlichkeit und Professionalität? Ethnografie beruflich-habituelier Profile von MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe« fokussiert das berufliche Handeln unter Berücksichtigung der vorzufindenden Vielfalt an unterschiedlichen Berufsbiografien und Qualifikationsprofilen. Im Blickfeld des Forschungsvorhabens liegt die alltägliche Berufspraxis vor dem Hintergrund der individuellen biografischen, ausbildungsspezifischen und organisationskulturellen Genese beruflich-habituelier Orientierungen. Das heißt: Nicht allein diejenigen, die über eine einschlägige sozialpädagogische Qualifikation verfügen, stehen im Mittelpunkt der Untersuchungen, sondern insbesondere auch diejenigen, die ohne einschlägige Qualifikation in der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind: Eine Mitarbeiterin in einer Kindertageseinrichtung ohne Ausbildung, ein Künstler in der Jugendarbeit, ein Handwerker in der Jugendberufshilfe, ein Lehrer in einer Einrichtung der Heimerziehung usw. Somit nimmt in dem Forschungsvorhaben der kontrastive Vergleich beruflich-habituelier Profile einen zentralen Stellenwert ein. Es geht hier also darum, über vergleichende Habitusrekonstruktionen neue Erkenntnisse zum beruflichen Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe zu gewinnen. Damit liegt der Fokus der Studie nicht auf den Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungswünschbarkeiten einer Profession Soziale Arbeit, sondern im Sinne Bourdieus (1997) auf dem empirisch rekonstruierbaren beruflichen Habitus und auf den damit verbundenen klassifizierbaren Praktiken der beruflichen Akteure, die in Auseinandersetzung mit den Handlungsfeldern erzeugt werden.

In das Forschungsprojekt sind biografisch-narrative Interviews, teilnehmende Beobachtungen und Aufzeichnungen von Teamsitzungen sowie die

Analyse von Dokumenten methodisch eingebunden. Der Forschungszugang ermöglicht, dass im Sinne der *Grounded Theory* (vgl. Strauss 1994) die Möglichkeit eines permanenten Vergleichs auf drei Ebenen entsteht und damit bisher vorliegende professionsbezogene Ergebnisse ergänzt werden können. Der permanente Vergleich ist erstens möglich auf der *methodischen Ebene* durch die Triangulation unterschiedlicher Erhebungsmethoden, zweitens auf der Ebene des *Untersuchungsfeldes* durch die Einbeziehung unterschiedlicher Arbeitsfelder und drittens auf der Ebene der *untersuchten Personen* durch die Fokussierung auf unterschiedliche formale Qualifikationen.¹

1 Damit liegt dem Forschungsprojekt ein explizit anderer methodischer Zugang zu Grunde als die vorliegenden qualitativen, professionsbezogenen

1.2 Probleme professionsbezogener Ethnografie der Kinder- und Jugendhilfe

(1) *Professions-, Professionalisierungstheorie oder Statuspolitik?*: Bereits am Anfang des letzten Jahrhunderts hat Abraham Flexner die Frage aufgeworfen, ob Soziale Arbeit eine Profession sei und dies eindeutig mit nein beantwortet. Diese standespolitisch bedeutsame, aber theoretisch und empirisch nur unzureichend entscheidbare Frage hat zuweilen die Professionalisierungsdiskussion beherrscht. Mittlerweile besteht weitgehend – wenn auch nicht durchgehend – Konsens darüber, dass die wohlfahrtsstaatlich konstituierte personenbezogene Dienstleistung Soziale Arbeit als eine Profession zu fassen ist, die andere Merkmale herausbildet als die klassischen Professionen. Gleichzeitig wird aber der unzureichende Stand der Professionalisierung beklagt und der Blick auf die Möglichkeiten einer weiteren Professionalisierung der Sozialen Arbeit gerichtet. Dies geschieht jedoch überwiegend, ohne dass die alternativen Merkmale empirisch erfasst und theoretisch ausreichend bestimmt sind.² Dies gilt für die Soziale Arbeit, aber noch viel mehr für die Kinder- und Jugendhilfe, denn theoretisch und empirisch gesättigte professionsbezogene Studien, die sich explizit auf dieses Feld beziehen und dieses insgesamt als professionelles Handlungssystem betrachten, liegen kaum vor.

Empirische professionsbezogene Forschungsprojekte stehen also vor dem Dilemma, dass die Kriterien als unbestimmbar gelten, was genau als professionell zu bezeichnen und wie Professionalität zu erreichen ist.³ Weil dieses Problem nicht gelöst zu sein scheint, erschien es wenig sinnvoll, die Professionalität der Kinder- und Jugendhilfe an vorliegenden Professions- bzw. Professionalisierungsvorstellungen, an den Modellen klassischer Professionen (vgl. u.a. Parsons 1964), an Idealvorstellungen professionellen Handelns (vgl. Oevermann 1999) oder an systemtheoretischen Bestimmungen (vgl. Stichweh 1999) zu prüfen. Die Orientierung an Idealmodellen professionellen Handelns, an Modellen der Stellvertretenden Deutung, an einer reflexiven Sozialpädagogik (vgl. Dewe/Otto 2001; Thole 2002) oder an professionsbezogenen systemtheoretischen Varianten hätte zur Folge, dass der Kinder- und Jugendhilfe »allenfalls notorische Professionalisierungsdefizite« (Olk 1986, S. 40) bescheinigt werden könnten. Thomas Klatetzki (1993, S. 37) hat darauf hingewiesen, dass es im Sinne einer interpretativen Ethnografie falsch wäre, die Kriterien von Professionalität an die zu Untersuchenden heranzutragen. Vielmehr müsste das, was berufliches Handeln ausmacht, zunächst aus der Perspektive der beruflichen Akteure und in Zusammenhang mit den

sozialpädagogischen Forschungen (vgl. u.a. Thole/Küster-Schapfl 1997; Ackermann/Seek 1999).

2 Zum Stand theoretischer Vergewisserungen und empirischer Befunde vgl. Flösser u.a. 1998; Thole 2002; Merten/Olk 1999.

3 Nach der Verabschiedung merkmalthetheoretischer Bestimmungen und der Hinwendung zu den Binnenlogiken professionellen Handelns stehen also auch keine Kataloge zur Verfügung, anhand derer die Professionalität einer Berufsgruppe einfach »abgeprüft« werden könnte.

vorfindbaren beruflichen Praxen und den darin eingelagerten Strukturen rekonstruiert werden.⁴ Erst in einem zweiten Schritt könnten dann die gegenstandsbezogen entwickelten beruflich-habituellen theoretischen Kategorien einen Maßstab zur Unterscheidung der vorzufindenden beruflich-habituellen Profile in der Kinder- und Jugendhilfe abliefern.

(2) *Professionstheorie, Distinktion und Wünschbarkeiten*: Bei professionsbezogener Forschung muss beachtet werden, dass die Wörter »Profession«, »Professionalisierung« und »Professionalität« »zugleich bewertenden und beschreibenden Charakter« haben (vgl. Freidson 1979, S. 6). Mit anderen Worten: Die Beschreibung eines Berufes als Profession bewertet immer gleichzeitig auch die Position eines Berufes im Berufssystem. Professionstheoretische Vergewisserungen schließen darüber hinaus häufig Fragen nach den Bedingungen, Möglichkeiten und Strategien der Professionalisierung an. Es geht hier also um die Frage nach der Entwicklung der Profession. Man könnte also idealtypisch⁵ unterscheiden zwischen einer die Professionen und Berufsgruppen (empirisch oder theoretisch) fundiert *beschreibenden Professionstheorie* (a), zwischen einer *Professionalisierungstheorie*, die insbesondere die Möglichkeiten der Entwicklung einer Profession in den Blick nimmt (b) und einer *professionspolitisch* inspirierten Theorie, die ein starkes Interesse an statuspolitischen Fragen entwickelt (c). Eine Schlussfolgerung daraus ist, dass nicht nur bei der Einbeziehung professionstheoretischer Überlegungen und bei der Analyse der Daten mit den standespolitisch bewertenden und entwicklungsspezifischen Anteilen professionstheoretischer Annahmen hochsensibel umgegangen werden muss, sondern auch, dass erst auf der Basis einer empirisch gesättigten Rekonstruktion beruflich-habituelier Unterschiede in dem Untersuchungsfeld Kinder- und Jugendhilfe Schlussfolgerungen über Entwicklungsmöglichkeiten (Professionalisierung) und statuspolitische Wünschbarkeiten zu ziehen sind. Professionsbezogene Forschung hätten also weniger die Aufgabe, zu erkunden, ob die Soziale Arbeit oder gar die Kinder- und Jugendhilfe eine Profession sei. Legt man die vorangegangenen Überlegungen zu Grunde, kann es auch nicht mehr darum gehen, den Professionalisierungsgrad eines gesellschaftlichen Handlungsfeldes – wie die Kinder- und Jugendhilfe – zu messen.⁶ In der Tradition der professionsbezogenen Analysen der »Chicago School« haben ihre Nachfolger

4 Zu einer differenztheoretischen Betrachtungsweise von Professionalität vgl. auch Nittel 2002.

5 Die folgenden drei Unterscheidungen werden als idealtypisch hervorgehoben, weil diese drei Ebenen in der professionsbezogenen Theorie und Empirie immer aufgehoben sind.

6 Wird die Frage nach der Professionalität in diesem Zusammenhang gestellt, wird aus berufssoziologischer Sicht ein Kategorienfehler begangen, denn jedem beruflich organisierten gesellschaftlichen Handlungsfeld liegt ein Berufssystem zugrunde, in dem unterschiedlichen Berufsgruppen verschiedene Aufgaben zugeteilt werden und in dem diese Berufsgruppen jeweils um ihre statuspolitische und gesellschaftliche Anerkennung kämpfen.

wie Strauss (1994), Schütze (2000) oder auch Riemann (2000) versucht, den hier dargestellten Problemen aus dem Weg zu gehen, indem sie ein alternatives Modell der Untersuchung von Professionen vorgelegt haben. Hier wird die Frage grundgelegt, *wie* einzelne Berufsgruppen in der Kinder- und Jugendhilfe nach gesellschaftlicher Anerkennung streben und welche berufsethisch-normativen, expertenhaft-rationalen *und* problematischen Aspekte sich in der alltäglichen Handlungspraxis identifizieren lassen. Es geht um die Beschreibung des »set of characteristics« verschiedener Berufsgruppen.⁷

(3) *Professionstheorie zwischen Interaktionsanalyse, Berufs(gruppen)soziologie, Organisations- und Gesellschaftstheorie*: Der Wandel der professionsbezogenen Diskussion innerhalb der Sozialen Arbeit kann unter dem Titel »Von den Merkmalsbestimmungen zu den Binnenlogiken professionellen Handelns« beschrieben werden. Dieser Wandel hat zur Folge, dass die Interaktionsbeziehung zwischen Professionellen und AdressatInnen, das »professionalisierungsbedürftige Handeln« (Oevermann 1999) und damit auch das Arbeitsbündnis zwischen Professionellen-Adressaten in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Diese Entwicklung beinhaltet die Gefahr, dass Dimensionen nicht beachtet werden, die für die Untersuchung beruflichen Handelns in der Kinder- und Jugendhilfe als höchst bedeutsam betrachtet werden können. Terhart (1999) z.B. stellt fest, dass auf kollektiver Ebene Professionalität »eine bestimmte historische-gesellschaftliche Entwicklung voraus[setzt], auf individueller Ebene läßt sich Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem verstehen. Vermittelnd zwischen beiden Ebenen steht die Kultur eines bestimmten Berufsbereichs, die entscheidend dazu beiträgt, ob und inwieweit sich professioneller Status und professionelles Handeln durchsetzen«. Im Sinne einer Theorie professionalisierungsbedürftigen Handelns äußert sich Professionalität zunächst in der direkten Interaktion, in der jeweils vorfindbaren Situation. Nach Terhart wäre zu präzisieren: Berufliches Handeln kann dann nur auf der Folie der verschiedenen professionstheoretisch bedeutsamen Ebenen empirisch erfasst werden: Auf der Ebene subjektiver Entwürfe und Deutungsmuster im Rahmen individueller Berufsbiografien, der zu beobachtenden Situationen, Interaktionen und Handlungen, der organisationskulturellen und (berufs)feldspezifisch relevanten Handlungsbedingungen sowie der gesellschaftlichen Einflussfaktoren auf die Konstitution von beruflich-habituellen Profilen.

Kinder- und Jugendhilfe – Qualifikations- und Handlungsfeldervielfalt: Professionstheoretische Betrachtungen Sozialer Arbeit berücksichtigen selten die erhebliche Ausdifferenzierung in unterschiedliche Felder, ihre

⁷ Auch bei der Bezugnahme auf *diese* Tradition ergibt sich ein Dilemma hinsichtlich der theoretischen und methodischen Grundlegung eines Forschungsprojektes. Dieses Modell – wie auch andere professionstheoretische Entwürfe – scheint nicht ganz ohne die klassischen soziologischen Merkmalsbestimmungen auszukommen. Zumindest im Sinne eines Minimalkonsenses wird dem wissenschaftlichen Wissen eine herausragende Rolle bei der theoretischen Bestimmung professionellen Handelns zugemessen.

möglicherweise sehr unterschiedlichen Binnenlogiken und professionellen Anforderungen sowie deren berufsförmig hierarchische Gliederung nach Aufgabenbereichen, Funktionen und Ausbildungsabschlüssen bzw. Qualifikationsprofilen. Diese Vielfalt an formalen Berufsabschlüssen und Berufsgruppen ist insbesondere auch für die Kinder- und Jugendhilfe konstitutiv und bedingt auf formaler Ebene betrachtet unterschiedliche Grade an Beruflichkeit, Fachlichkeit und Professionalisierung (vgl. Rauschenbach 1999; Cloos/Züchner 2002). Der hier zu identifizierende blinde Fleck innerhalb der Theoriebildung erzeugt Diffusität. Diese Diffusität entsteht insbesondere dann, wenn zum Beispiel das berufliche Handeln eines Handwerksmeisters in der Jugendberufshilfe auf Grundlage bislang vorliegender professionstheoretischer Bestimmungen untersucht werden soll. Kann dieser z.B. aufgrund seiner Qualifikation wissenschaftliches Regelwissen und Fallverstehen in der stellvertretenden Deutung sinnvoll zusammenbringen, ohne dass er über wissenschaftliches Regelwissen verfügt? Handelt er laienhaft, fachlich oder professionell? Ist er ein Semi-Professional mit professionalistischen Absichten? Welches Mandat und welche Aufgaben werden ihm im Gegensatz zur sozialpädagogisch ausgebildeten MitarbeiterIn zugeschrieben? Mit anderen Worten: Rekonstruktionen beruflichen Handelns im Feld der Kinder- und Jugendhilfe haben die im Berufssystem immanenten Distinktionen, Positionierungen und Kämpfe zwischen den einzelnen Berufsgruppen um Anerkennung, Mandat und Lizenz, um Aufgabenhierarchien und autonomes Handeln stärker in den Blick zu nehmen.⁸

1.3 *Das Sample*

Teilnehmende Beobachtungen wurden in der Kindertageseinrichtung »Spielkiste« und in der Jugendwerkstatt »Vorbild« durchgeführt. Diese Einrichtungen wurden u.a. ausgesucht, weil hier jeweils ein breites Spektrum an MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Qualifikationen vorzufinden ist. Die »Spielkiste« ist eine Elterninitiative für Kinder im Alter von vier Monaten bis zum Schuleintritt. Zur Zeit der Feldbeobachtungen sind dort 15 Kinder angemeldet, davon sieben Kinder unter drei Jahren. Das Team besteht aus vier pädagogischen MitarbeiterInnen. *Natalie Breddemann* ist mit 41 Jahren die älteste Mitarbeiterin und am längsten in der Einrichtung beschäftigt. Als ehemalige Fabrikarbeiterin und Kantinenangestellte verfügt sie über keinen

8 Freidson (1979) hat z.B. den Bedeutungswandel der Krankenpflegerinnen im Berufssystem der Medizin untersucht. Die zunächst niedrigen Ordensdienste von Schwestern und Nonnen, die nicht im medizinischen System eingegliedert und nicht dem Arzt unterstellt sind, deren Arbeit kaum auf fachliche Wissensstandards basiert und die sich an Orden, Geistlichkeit und Barmherzigkeit orientieren, wandeln sich zu einem Beruf mit professionalistischen Absichten. Diese stehen in Zusammenhang mit Bestrebungen, eigene Arbeitsbereiche zu definieren und zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, mit dem Ziel, mehr Autonomie zu erlangen und die Abhängigkeit vom Arzt zu schmälern.

Ausbildungsabschluss. Sie war früher die Köchin der »Spielkiste« und wurde anschließend pädagogische Hilfskraft. *Ida Winter* ist Erzieherin, seit sieben Jahren hier tätig und seit drei Jahren die Leiterin. *Isa Bella* hat eine Ausbildung zur Kinderkrankenschwester absolviert. Nachdem sie ca. zehn Jahre in verschiedenen Kindergärten beschäftigt war, ist sie vor drei Jahren in die »Spielkiste« gewechselt. *Hatice Gül* ist die Jüngste des Teams. Sie ist Erzieherin, hatte jedoch noch keine feste Stelle in einer Einrichtung der Jugendhilfe, bevor sie die einjährige, halbtägige Vertretung für *Ruby Schneider* übernommen hat.⁹

In der Jugendwerkstatt »Vorbild« befinden sich drei Werkstätten für jeweils acht Jugendliche in der Berufsvorbereitung sowie eine Metallwerkstatt, in der Jugendliche eine Ausbildung abschließen können. In der Einrichtung sind insgesamt zehn MitarbeiterInnen beschäftigt. Peter Fröhling ist der Leiter der Einrichtung und verfügt über die Doppelqualifikation des Sozialarbeiters (FH) und Schlossers. Neben den beiden Sozialpädagoginnen Anja Schell und Carolin Weber, sind dort zwei LehrerInnen (Petra Mildes und Gerd Pott), drei Werkanleiter (Hannes Klein, Martin Lange und Ernst Meister) sowie eine Verwaltungskraft (Otto Krauß) angestellt.¹⁰

2 Berufliches Handeln in zwei Organisationskulturen

Ausgehend von dem Defizit vorwiegend biografisch-rekonstruierender Professionsforschung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe wurde im Forschungsprojekt »Ethnographie beruflich-habitueller Profile von MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe« ein besonderes Augenmerk auf die organisationskulturellen Bedingungen beruflichen Handelns gelegt und damit die Möglichkeit eröffnet, entlang organisationskulturell bedeutsamer Faktoren die Unterschiede beruflich-habitueller Profile von MitarbeiterInnen zu beschreiben.

Im Laufe des Forschungsprojektes wurden mehrere Verhältnisbestimmungen von Organisationskultur und damit in Zusammenhang stehenden empirisch bedeutsamen Kategorien unternommen. Dies geschah immer dicht am empirischen Material unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Organisationsforschung. Das hier zugrunde liegende Verständnis von Organisationskultur konnte im Sinne der Grounded Theory in der theoretischen Auseinandersetzung mit Organisationen und noch vielmehr auf Grundlage der Rekonstruktion des empirischen Materials entwickelt

9 Zusätzlich ist bei der »Spielkiste« eine Köchin halbtags tätig, die den Kindern und den Mitarbeiterinnen die Mahlzeiten zubereitet und sich um die Einkäufe kümmert.

10 Der Tageseinrichtung wurde das Pseudonym »Spielkiste« gegeben, weil sich das berufliche Handeln und der dieses Handeln strukturierende Rhythmus sich weitgehend an dem Spielrhythmus der Kinder orientiert und die Einrichtung eine relativ stark geschlossene und insulane Teilsinnwelt darstellt. Die Jugendwerkstatt erhielt das Pseudonym »Vorbild«, weil hier eine Einrichtungsideologie vorherrscht, die bezeugt, dass die Einrichtung gegenüber anderen Jugendwerkstätten eine Vorbildfunktion einnimmt.

werden. In diesem Kapitel sollen die beruflich-habituellen Unterschiede der untersuchten MitarbeiterInnen beispielhaft anhand ausgewählter organisationskulturell bedeutsamer Kategorien dargelegt werden (zu weiteren Verhältnisbestimmungen vgl. Tab. 3 im Anhang der Expertise). Dies geschieht zunächst entlang der beruflich-habituellen Positionierungen ausgewählter MitarbeiterInnen und dann anhand weiterer, organisationskultureller Faktoren.

Der interpretativ-soziologische Ansatz zur Beschreibung von Organisationskultur versteht Organisationskultur in Anlehnung an Clifford Geertz als ein individuell hervorgebrachtes »Geflecht von Bedeutungen, in denen Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten« (Geertz 1983, S. 99). Hier richtet sich der Blick des Forschers – so Franzpötter (1997) – auf »die Prozesse der Herstellung, Aktivierung und Tradierung von Bedeutungs- und Verständigungsrahmen (frames) (...) durch die organisatorische Ereignisse, Handlungen und Institutionen sinnhaft interpretiert werden. (...) Unterstellt wird aus interpretativ-soziologischer Sicht, daß die organisatorischen Bedeutungs- und Verständigungsrahmen nicht einfach existieren oder vorgegeben sind, sondern permanent von den Akteuren eines Organisationssettings geschaffen, institutionalisiert und legitimiert werden. Analytisch läßt sich der Begriff Organisationskultur bestimmen als die kontextspezifische organisatorische Konstruktion von Wirklichkeit, als ein zeichenhaft-symbolisch vermitteltes Netz von Sinnbestimmungen, Deutungsmustern und Wirklichkeitskonstruktionen.« In diesem Sinne werden Organisationskulturen bezüglich der in ihnen beobachtbaren Symbole, Ideologien, Rituale und habitualisierten Ausdrucksformen untersucht. Organisationskulturen produzieren und reproduzieren sich durch Interaktion und Kommunikation ständig neu. Hierüber wird ein gemeinsamer Erfahrungshorizont geschaffen, eine kollektive Wissensbasis, ein »konjunktiver Erfahrungsraum«, der nicht mehr reflexiv einholbar ist. Bedeutsam wird Organisationskultur hierüber auch als eine distinktive symbolische Ausdrucksform. Distinktiv ist sie insbesondere dadurch, dass sich in den Organisationskulturen spezifische Habitusformen herausbilden und beobachten lassen. Distinktion innerhalb von Organisationskulturen – nach innen und nach außen gerichtet – findet ihren Ausdruck in Prozessen der Inklusion und Exklusion über »Status, Macht, Reputation und Identität« (Franzpötter 1997, S. 63).

2.1 Beruflich-habituelle Positionierungen in Form von Selbstcharakterisierungen

(1) *Organisationskultur: Biografie und Habitus.* Bei der Frage, wie sich das Verhältnis von Gesamtkultur, Organisationskultur und Teilkulturen innerhalb der Organisationskulturen beschreiben lässt, erweist sich das Habituskonzept als eine Schnittstelle, über das die Stellung der einzelnen Organisationsmitglieder, die Distinktionen zwischen den einzelnen Statusgruppen, Prozesse der Enkulturation bzw. Einsozialisation in die Organisation sich bestimmen lassen. Symbole, Zeichen, Spiele und Rituale bzw. Fundamentalannahmen, kulturtragende Symbolsysteme sowie Produkte und Artefakte innerhalb der

Organisationskultur können anhand der Felder- und Habitus­theorie Bourdieus eingeordnet werden. Sie sind Ausdruck eines strukturierenden und strukturierten Habitus. Organisationen können im Sinne von Hoerning/Corsten (1995) und Schütze (1981) verstanden werden als Instanzen, die durch die Institutionalisierung von Lebenslaufmustern und Sinnorientierungen »sequentielle Struktur(en) sozialer Ordnung« schaffen (Schütze 1981, S. 132), indem sie – so Hoerning/Corsten (1995, S. 16) – »beraten, evaluieren, kontrollieren oder stellvertretend und interessengeleitet Politik machen«. Somit sind Organisationen Biografiegeneratoren und zwar für Organisationsmitglieder und AdressatInnen gleichermaßen.

Beruflich-habituelle Profile werden insbesondere deutlich in den unterschiedlichen beruflich-habituellen Positionierungen der MitarbeiterInnen in Form von Selbstcharakterisierungen. Unter Selbstcharakterisierung verstehe ich ein zentrales narrationstheoretisches Element der Verdichtung biografischer Erfahrungsaufschichtung in Form einer Zuschreibung zentraler Eigenschaften über die der Erzähler bzw. die Erzählerin in zentrale, beruflich bedeutsame biografische Rahmungen einführt. Selbstcharakterisierungen können als eine Form betrachtet werden, mithilfe die Erzählenden in hohem Maße verdichtet auf zentrale Lebensthemen hinweisen. In diesem Sinne dienen Selbstcharakterisierungen auch als Hilfsmittel zur Konstruktion der eigenen Lebens- und Berufsgeschichte. Sie dienen der beruflich-habituellen Positionierung und Distinktion gegenüber anderen beruflich Handelnden, als identitätsstiftende inkorporierte Verortung im gegliederten Berufssystem. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf narrative Interviews, die mit Berufstätigen geführt werden, und bezogen auf die Selbstverortungen der beobachteten Berufsrollenträger zu Beginn der jeweiligen Feldbeobachtungen.

(a) *Wie Isa Bella Erzieherin wurde*: Isa Bella beginnt im narrativen Interview ihre Ersterzählung mit dem Satz: »Ich bin das (!)vierte Kind(!)«. Ohne dass sie ihre Eltern oder Geschwister nennt, schreibt sie sich hier eine familiäre Rollenposition zu, die zunächst ohne die Nennung weiterer Rahmendaten nicht intersubjektiv verstehbar ist. Ihre Positionierung erinnert an andere sprichwörtliche Umschreibungen, wie »das fünfte Rad am Wagen« oder »das letzte Glied in der Kette«, ohne dass die biografische Bedeutung ihrer Einordnung in eine Rangfolge offensichtlich wird. Die Selbstzuschreibung, »ich bin das vierte Kind«, kann als stark verdichtete Zusammenfassung ihrer Erfahrungsaufschichtung in Form einer Selbstcharakterisierung verstanden werden. Indem die Erzählerin sich als »Kind« einführt – nicht als Berufsrollenträgerin (ich bin Kinderkrankenschwester) oder als Angehörige einer Generation (ich bin 1965 geboren) und auch nicht sozialräumlich über die Nennung der Familienherkunft (ich bin die Tochter eines Bundeswehrosoldaten aus Holtau) – deutet sie an, dass der spezifischen Rolle in einer gewissen Geschwisterkonstellation auch heute noch eine zentrale biografische Bedeutung beigemessen wird. Isa Bella bricht diesen Erzählfaden zunächst ab und führt in weitere zentrale biografische Rahmendaten ein, indem sie berichtet: »und ich bin in Westkamp wie gesagt geboren«. In der sich anschließenden Narration,

erzählt sie von den institutionellen Zwängen des Lebens auf dem Dorf und davon, dass die Eltern ihr als viertes Kind nicht so viel Aufmerksamkeit haben zukommen lassen und sie nicht in den Kindergarten geschickt haben. Zusätzlich erzählt sie, dass sie immer eine »(!)faule(!) Schülerin« gewesen sei und dass sie schon als Kind ständig auf andere Kinder aufgepasst habe. Als sie an der Fachschule für Sozialpädagogik nicht angenommen wird, sie also dem Berufswunsch, Erzieherin zu werden, nicht nachkommen kann, beginnt sie eine Ausbildung zur Kinderkrankenschwester. Fasst man Isa Bella Ersterzählung zusammen, dann präsentiert sie eine gescheiterte Bildungsbiografie, in der der Nicht-Besuch des Kindergartens als fehlende Bildungsoption und als Disposition zur schulischen »Faulheit« gedeutet wird. Der Berufswunsch, Erzieherin zu werden, wird dabei mit der als problematisch erlebten Geschwisterkonstellation in Zusammenhang gebracht: Weil sie keinen kleinen Bruder hat – so Isa Bella – schenkt sie anderen Kindern ihre Aufmerksamkeit als Betreuerin. Dieses wird als Initiation zur späteren Berufstätigkeit in einem Kindergarten betrachtet. Als Kind fühlt sie sich somit – so ihre retrospektive Deutung – schon zum Beruf der Erzieherin berufen. Isa Bella nutzt den Bericht der biografischen Rahmendaten dazu, ihre jetzige berufliche Position zu legitimieren. Sie erzählt die Geschichte, warum sie nicht Erzieherin werden konnte, obwohl sie zum Beruf der Erzieherin berufen ist, oder deutlicher pointiert: warum sie Erzieherin ist, obwohl sie nicht über die formale Qualifikation verfügt.

(b) *Ida Winter: Reflektieren und planen, anleiten und kontrollieren.* Im ersten Gespräch mit dem Team der Kindertageseinrichtung »Spielkiste« übernimmt die Leiterin Ida Winter intern im Team die Rolle des »Professional Stranger-Handlers«, in dem Sinne, dass sie darüber wacht, dass der alltägliche Ablauf in der Einrichtung durch das Forschungsprojekt nicht gestört wird. Ihre Aufgabe besteht also darin, den organisatorischen Rahmen des Projektes abzuklären. Nachdem der Forscher sein Projekt vorgestellt hat, fragt sie nach, welchen Umfang das Projekt hat und legt fest, was aus ihrer Sicht möglich ist. Damit erfüllt sie auch ihre Funktion als Leiterin der Einrichtung, eine Funktion, die jedoch dem Forscher weder in diesem noch in anderen Gesprächen mitgeteilt wurde. Zum anderen hebt Ida Winter im Gespräch auch ihr fachliches Interesse an dem Vorhaben hervor. Es geht ihr jedoch weniger um wissenschaftlich-methodologische Fragen, die das Forschungsprojekt betreffen. Sie ist vielmehr daran interessiert hervorzuheben, dass das Team sich entsprechend der aktuellen Diskussionslage auch mit Fragen zur Qualitätsentwicklung auseinandersetzt und dass das Forschungsprojekt in diesem Sinne auch für die Einrichtung nützlich sein könnte. Ihr fachliches Interesse besteht also darin, dass das Projekt im Sinne der Fortentwicklung der pädagogischen Qualität in der Einrichtung genutzt werden kann. Damit schreibt sie sich auch die Aufgabe der Vertretung der fachlichen Interessen des Teams zu.

(c) *Die berufsbiografische Nähe von Hannes Klein zu den Jugendlichen.* Hannes Klein, Werkanleiter in der Jugendwerkstatt »Vorbild«, berichtet davon, dass er sich

kaum an Erlebnisse aus seiner Kindheit erinnern kann. Im Zusammenhang mit dem Umzug der Familie nach England erzählt er jedoch: *»aba sonst von der Schule weiß ich gar nix außer dass ich mich immer ziemlich viel gekloppt hab . ähm .. und ähm dass ich auch viel gemacht habe was meine Eltern eigentlich (!)nicht(!) wollten und . ich von denen auch ziemlich viel Kloppe gekricht hab also . äh . ich war nicht grade der bravste Junge denk ich ma . mh . das ist eigentlich so das Einzige was ich so aus äh England in Erinnerung hab«*^{HK50}

Im Lauf des narrativen Interviews legitimiert Hannes Klein ebenso wie Isa Bella seine heutige berufliche Position als pädagogisch tätiger Mitarbeiter ohne sozialpädagogischen Abschluss. Sein berufliches Können legitimiert er dabei insbesondere durch die Tatsache, dass er als Kind und Jugendlicher ähnliche Erfahrungen gesammelt habe wie die Jugendlichen, die er heute in der Jugendwerkstatt betreut. Im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen wird das biografische Wissen als Grundlage für einen Kompetenzvorsprung gegenüber den MitarbeiterInnen ausgewiesen, die über ein sozialpädagogischen Studienabschluss verfügen.

(d) *Der alte Hase Paul Fröhling*: Paul Fröhling, Leiter der Jugendwerkstatt, in der auch Hannes Klein beschäftigt ist, beginnt seine Ersterzählung folgendermaßen: *»ich bin ja dreiundfünfzig geboren und bin dann also in den a also als dann na man sagte so die achtundsechziger da war ich dann so fünfzehn sechzehn ich war nicht ganz dabei habe aber dieses Lebensgefühl auch mitbekommen«*^{PF56}

Paul Fröhling charakterisiert sich selbst, indem er ähnlich wie Isa Bella einen bedeutenden biografischen Rahmen nur stichwortartig zu Beginn seiner Ersterzählung erwähnt. Auch er bricht zunächst diesen Erzählfaden ab und berichtet dann von den institutionellen Zwängen des Elternhauses und der Schule. Die sich anschließende Erzählung handelt davon, wie er sich diesen institutionellen Zwängen entziehen kann, ein eigenes jugendkulturelles Gegenmuster in Anlehnung an die »68er« entwickelt und schließlich gegen den Wunsch des Vaters das Ingenieursstudium abbricht, um seinem jugendkulturellen Muster zu folgen und Sozialpädagogik zu studieren. Im Anschluss an die Selbstcharakterisierung als »Beinahe-68er, der das Lebensgefühl dieser Zeit verinnerlicht hat, berichtet er von einem wilden Leben ohne viele institutionelle Zwänge und davon, wie er später als Leiter einer Jugendberufshilfeeinrichtung immer weniger das ehemalige Lebensgefühl im Berufs- und Privatleben verwirklichen kann, weil er als »alter Hase« über immer weniger Kraft zu Bewältigung der anstehenden Aufgaben verfügt. Am Ende der biografischen Erzählung steht dann die Überlegung, ob er sich aus dem beruflichen Leben zurückziehen soll, um wieder ein »freieres« Leben führen zu können.¹¹

11 Bemerkenswert ist, dass nicht nur in dem biografischen Interview mit Paul Fröhling, sondern auch am ersten Tag der Feldbeobachtungen in der Einrichtung solche bedeutsamen Selbstcharakterisierungen zu entdecken sind. Paul Fröhling führt sich am ersten Tag selber ein, indem er von einem körperlichen Zusammenbruch erzählt und sich als »alten Hase« und »Allrounder« charakterisiert,

(e) *Martin Lange: Sport und Jungenarbeit:* Martin Lange ist Werkanleiter in der Jugendwerkstatt »Vorbild« mit der Qualifikation eines Schreinermeisters. Nachdem er sich in den ersten Wochen der Feldteilnahme eher skeptisch gegenüber dem Forscher zeigt, wechselt er den Interaktionsmodus und positioniert sich – einen Tag bevor der Forscher mit den Beobachtungen in seiner Werkstatt beginnt –, indem er eine Qualifikation benennt, die ihn von seinen KollegInnen unterscheidet. Diese besondere Qualifikation ohne Ausbildung und Abschluss besteht in der Tätigkeit als Krafttrainer und in der ehemaligen Selbständigkeit als Studiobesitzer. Im Gegensatz zu Paul Fröhling und Hannes Klein jedoch benennt er hier Qualifikationen, die nicht von besonders hoher Bedeutung für seine jetzige Tätigkeit sind. Indem Martin Lange sein privates sportliches Interesse in die Arbeit einbringen kann, findet er Anerkennung bei den an dieser Sportart interessierten Jugendlichen und bei den sportlich engagierten KollegInnen. Im Gegensatz zu Paul Fröhling jedoch, der durch die Doppelqualifikation Kompetenzen in den beiden für die Jugendberufshilfe bedeutsamen Feldern und hierüber eine gewisse berufliche Autonomie gegenüber den KollegInnen erlangt hat, und im Gegensatz zu Hannes Klein, der neben seinen Grundqualifikationen acht Semester Sozialpädagogik-Studium ohne Abschluss vorweisen kann, führt Martin Langes Zusatzqualifikation nicht zu einer Anhebung seiner beruflichen Autonomie. Am ersten Tag der Beobachtungen in der Holzwerkstatt betritt der Forscher das Büro von Martin Lange. Schon in der ersten Interaktion mit dem Forscher positioniert sich der Mitarbeiter, indem er auf sein Interesse und seine Aktivitäten im Bereich Jungenarbeit hinweist. Er berichtet, dass er sich gerade über dieses Thema informiert und zusätzliche Informationen einholen will. Er unterstreicht sein Engagement in dieser Sache und weist darauf hin, dass er in diesem Bereich noch seine Wissensdefizite ausgleichen müsse. Indem Martin Lange dies erzählt, markiert er Unterschiede zu den anderen männlichen Kollegen, die kein besonderes Interesse an dem Thema geäußert haben. Symbolisch formuliert, spielt hier Martin Lange einen weiteren Trumpf aus, der sein spezifisches Wissen und Können bzw. seine beruflich-habituelle Position im beruflichen Gefüge bezeichnet.

(f) *Zusammenfassung:* Die beruflichen Gefüge in den untersuchten Organisationskulturen der Kinder- und Jugendhilfe stellen sich als Aushandlungsarenen um berufliche Positionen und Hierarchien dar. Zum einen trachten die MitarbeiterInnen danach, vorfindbare Unterschiede zwischen den formalen Stellungen und Qualifikationen sowie den erworbenen Kompetenzen zu negieren. Zum anderen jedoch wird in den beruflich-habituellen Positionierungen der MitarbeiterInnen ein Streben nach Anerkennung der eigenen beruflichen Position deutlich. Durch ihre beruflich-habituellen Positionierungen markieren die MitarbeiterInnen distinktiv Unterschiede zu ihren KollegInnen. Insbesondere die MitarbeiterInnen ohne formalen sozialpädagogischen Ausbildungsabschluss markieren diese Unterschiede mit

der in der Doppelrolle des Leiters der Einrichtung und Anleiters der Jugendlichen ein breites Spektrum unterschiedlichster Aufgaben zu bewältigen hat.

professionalistischen Absichten¹². Die MitarbeiterInnen, die eine genuin sozialpädagogische Qualifikation vorweisen können, verweisen explizit erst nachrangig auf Kompetenzen, die sie aufgrund ihrer Qualifikation von den anderen MitarbeiterInnen unterscheiden. In ihren Erzählungen und Positionierungen jedoch geben sie nach und nach Hinweise auf eine, wenn auch nicht deutliche, so aber doch erkennbare, habituelle Zugehörigkeit zum sozialpädagogischen Berufsstand. Insgesamt werten sie dabei jedoch den Wert ihres eigenen Ausbildungsabschlusses ab. Der Umgang mit dem Wunsch, einerseits die eigenen KollegInnen nicht abzuwerten und andererseits die eigenen Kompetenzen hervorzuheben, stellt sich hier als ein schwieriger Spagat dar. Zur Markierung der Unterschiede werden bei diesen und den anderen MitarbeiterInnen insgesamt damit weniger die jeweiligen Ausbildungsabschlüsse, sondern insbesondere auch Qualifikationen herangezogen, die jenseits der eigenen Ausbildung erworben wurden. Diese Qualifikationen äußern sich in spezifischen biografischen Erfahrungen – wie der biografische Nähe zu den Jugendlichen, der Geschwisterkonstellation oder dem Aufwachen in der Nach-68er-Zeit – oder in spezifischen persönlichen Interessen – wie z.B. das Interesse an Sport und Theater.

Im Organisationsalltag werden diese distinktiven Kämpfe weitgehend »verdeckt« geführt. In der Kindertageseinrichtung »Spielkiste« werden diese z.B. deutlich, wenn Ida Winter die Kolleginnen anleitet und kontrolliert oder wenn sie im Interview im Gegensatz zu den Kolleginnen letztendlich auch – neben anderen Qualifikationen – die Ausbildung als einen Qualifikationsvorsprung benennt oder wenn Isa Bella und Natalie Breddemann komplett Unterschiede verneinen. In der Jugendwerkstatt »Vorbild« werden diese Kämpfe insbesondere durch gegenseitiges »Necken« verdeckt ausgetragen, wenn z.B. beim Mittagstisch Hannes Klein witzelnd anmerkt, er sei zum Glück kein Pädagoge, sondern Werkpädagoge. In den verdeckten distinktiven Kämpfen wird das Problem bewältigt, dass gleichzeitig erstens die Inszenierung von Gemeinsamkeit für das pädagogische Handeln und die Außenwirkung von immenser Bedeutung erscheint, zweitens unter dem für die Teamarbeit bedeutsamen Diktum der Hierarchieverflachung die Ideologie aufrechterhalten muss, das prinzipiell jede/r jede Aufgabe übernehmen kann, und drittens aber doch unterschiedliche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten ausgehandelt werden müssen. Darüber hinaus schaffen die beruflich-habituellen Positionierungen in den Kämpfen um berufliche Anerkennung »ein Gespür für die Stellung, den Platz, an dem man steht« (Bourdieu 1997, S. 110) und damit auch ein gewisses Maß an beruflicher Identität angesichts der Vielzahl der vorzufindenden beruflichen Profile.

12 Zu den professionalistischen Absichten des medizinischen Personals im Krankenhaus vgl. Freidson 1979.

2.2 Beruflich-habituelle Unterschiede und Organisationskultur

(2) *Organisationskultur und Umwelt*: Organisationskultur kann nicht losgelöst betrachtet werden von den unterschiedlichen Umwelten, die sie umgeben und in ihr präsent sind. Hier entstehen vielfältige Schnittstellen, die es permanent zu bearbeiten gilt. Die Organisationsmitglieder holen die unterschiedlichen Umwelten in die Organisationskultur hinein, wie z.B. ihre private Lebenssphäre. Das Verhältnis von privatem Leben und beruflichem Engagement wird auf verschiedenen Organisationsebenen bearbeitet, sei es durch formale Regeln, durch Ideologien und Diskurse. Organisationen richten spezifische Schnittstellen zur Bearbeitung der Probleme ein, die sich durch die Verwobenheit mit verschiedenen Umwelten ergeben. An den Schnittstellen zu den verschiedenen Umwelten entstehen jedoch nicht nur Probleme. Schnittstellen zur Umwelt dienen auch zum Abgleich von Interpretationen, die nötig werden, weil die verschiedenen Umwelten unterschiedliche Wirklichkeitsinterpretationen oder Problemlösungswege anbieten. Sie erfüllen auch die Funktion, der Organisationskultur neues Wissen zu offerieren. Die Organisationskultur ist darauf angewiesen, sich an den Schnittstellen zu ihren sozialen Umwelten mit neuem Wissen zu versorgen. Probleme bereitet dabei jedoch, dass die jeweils angebotenen Wissensressourcen aus unterschiedlichen Wissensdomänen übersetzt und mit dem bereits vorhandenen Wissen in Relation gesetzt werden müssen. Folgt man diesen Überlegungen, dann wird Organisationskultur weder radikal als offenes, noch als geschlossenes System gedacht. Organisationskulturen und ihre jeweiligen Elemente unterscheiden sich in erheblichem Maße in ihrem Grad der Offen- oder Geschlossenheit.

Eine Form des Kontaktes zur Außenwelt in der Kindertageseinrichtung »Spielkiste« ergibt sich durch die relative Beengtheit der zur Verfügung stehenden Räume in der »Spielkiste« und den sich zum Teil über Jahre erstreckenden gemeinsamen Aufenthalt in der Einrichtung mit geringer Abwechslung. Diese Situation wird zum Anlass genommen, dass ein Teil der Mitarbeiterinnen mit einer Gruppe von Kindern in den Stadtteil geht: auf den Spielplatz, zum Einkauf etc. Diese Ausgänge werden prinzipiell von allen Mitarbeiterinnen durchgeführt, aber vorwiegend von Ida Winter und Hatice Gül initiiert. Außer spärlichen Kontakten zu einer benachbarten Schule bestehen ansonsten keine Beziehungen zum eigenen Sozialraum.

Im Gegensatz zu den anderen Mitarbeiterinnen betrachten die Erzieherinnen Ida Winter und Hatice Gül die Elternarbeit als eine stärkere Herausforderung als die Arbeit mit den Kleinkindern. Während Ida Winter und Isa Bella am häufigsten spontan so genannte Tür- und Angel-Gespräche mit den Eltern führen, hat Hatice Gül eher selten Gelegenheit, mit den Eltern zu sprechen, weil Gespräche hauptsächlich am Nachmittag entstehen, wenn die Kinder abgeholt werden und Hatice Gül dann schon Feierabend hat. Natalie Breddemann unterhält sich eher selten mit den Eltern. Ihre Gespräche sind deutlich kürzer als die der anderen Mitarbeiterinnen. Zumeist entwickeln sich die Gespräche erst dann, wenn sie von den Eltern angesprochen wird. Wenn

Ida Winter zu einem der Gespräche hinzukommt, übernimmt sie die Gesprächsführung.

Jenseits der konkreten »Ad-hoc-Gespräche« mit den Eltern fallen im Bereich Elternarbeit weitere Aufgaben an. Ida Winter hat nicht nur die häufigsten Kontakte zu den Eltern, die Art ihrer Elternkontakte unterscheidet sich auch prinzipiell von den Kontakten der anderen Mitarbeiterinnen. Sie wacht in der Elterninitiative über die Grenzen zwischen Privatheit und Öffentlichkeit und verweist auf die Regelmäßigkeit spezifischer Sozialbeziehungen (vgl. Oevermann 1999). Im Gegensatz hierzu bekräftigt Natalie Breddemann eine Position, die eher in die Richtung diffusen Rollenhandelns in Bezug auf die Eltern verweist. Als Leiterin zeichnet sich Ida Winter letztendlich verantwortlich für den größten Teil der Elternarbeit: für die pädagogischen Themen und die Verwaltungsarbeiten, für die Koordination und die fachliche Vertretung des Teams. Sie ist verantwortlich für die Planung und Durchführung der so genannten pädagogischen Elternabende, die eine ganz besondere fachliche Herausforderung für die Mitarbeiterinnen darstellen, weil sie es weitgehend mit akademisch gebildeten Eltern zu tun haben. Auch Isa Bella kann – gemeinsam mit Hatice Gül – die Elternabende leiten, aber nur dann, wenn es sich um organisationsbezogene Abende handelt. Sie vertritt Ida Winter, wenn sie nicht in der Einrichtung ist und übernimmt dann den größten Teil der Elterngespräche. Zumeist nimmt sie die Telefonanrufe an und reicht dann das Telefon weiter, wenn organisatorische Fragen zu klären sind, die in den Aufgabenbereich von Ida Winter fallen. Ausschließlich Ida Winter hält als Leiterin gemeinsam mit den Eltern den Kontakt zu dem Dachverband des Vereins. Diese Kontakte finden jedoch unregelmäßig statt, so dass – wie Isa Bella erläutert – »wir also viele Sachen auch erst recht spät dann mitbekommen haben«^{IB2787}. Im Kontrast zu Ida Winter kann weder Natalie Breddemann noch Isa Bella die Aufgaben und die Funktion des Dachverbandes konkret benennen. Ida Winter besucht mehr oder weniger regelmäßig Arbeitskreise des Dachverbandes für Leiterinnen von Kindertageseinrichtungen. Hier erhält sie fachliche Anregungen zu aktuellen Themen, wie z.B. dem Qualitätsmanagement. An den Mitarbeiterinnentreffen nehmen ihre Kolleginnen jedoch nicht teil, weil hierdurch Überstunden anfallen, die Treffpunkte zum Teil weit entfernt liegen und die Mitarbeiterinnen an den Themen der Treffen kaum interessiert sind.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Mitarbeiterinnen – ausgenommen Ida Winter – über Fortbildungen hinaus kaum direkte berufliche Kontakte zum Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen haben. Weitere Informationen und Anregungen zum Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen erhalten die Mitarbeiterinnen durch PraktikantInnen, Fortbildungen und die Lektüre von Zeitschriften und (Fach-)Büchern.

Fasst man die Befunde zusammen, dann steht den Mitarbeiterinnen die Organisationsumwelt der Einrichtung »Spielkiste« nur sehr eingeschränkt als eine Ressource zur Generierung von neuem Wissen zur Verfügung. Aufgrund der geringen Kontakte besteht noch nicht einmal die Gefahr, dass die Umwelt

fremde bzw. neue Interpretationsangebote liefert und Irritationen verursacht. Allein durch Informationen aus den Medien, durch Kindergartenzeitschriften und durch wenige fachspezifische Kontakte wird das Wissen der Mitarbeiterinnen aufgefrischt. Bemerkenswert ist dabei, dass insbesondere auch PraktikantInnen als Lieferanten von neuem fachspezifischen Wissen angesehen werden. Somit müssen die Mitarbeiterinnen weitgehend auf ihre beruflichen Erfahrungen in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zurückgreifen, in denen sie bereits tätig waren. Natalie Breddemann und Hatice Gül können dieses jedoch nur bezogen auf die eigene Einrichtung, da sie bislang noch in keiner anderen Kindertageseinrichtung beschäftigt waren.

Die Einrichtung »Spielkiste« stellt sich als relativ geschlossene Teilsinnwelt dar und hebt sich nicht wesentlich von anderen Einrichtungen im Feld der Kindertageseinrichtungen ab. Sie fristet hier eine »insulane Koexistenz« und stellt damit diesbezüglich auch keinen Sonderfall dar (vgl. Cloos 2001; Cloos/Küster/Thole 2004). Der Aufgabenschwerpunkt der Einrichtung liegt damit auf der individuums- und gruppenbezogenen pädagogischen Interaktion unter Einbeziehung des individuellen konkreten familiären Umfelds und unter Vernachlässigung sozial- und gesellschaftspolitischer Gestaltungsabsichten sowie berufsfeldbezogener Vernetzungsstrategien (vgl. zur Öffnung von Kindertageseinrichtungen u.a. DJI 1994; Dörfler 1994). Dieses organisationskulturell geprägte Verhältnis zur Außenwelt erzeugt nur graduelle Unterschiede bei den Mitarbeiterinnen, die sich hauptsächlich an der Funktion der einzelnen Person und den spezifischen beruflichen Interessen festmachen lassen. Konkret: Während sich Isa Bella und Natalie Breddemann auf die Interaktion mit den Kindern konzentrieren, sehen Ida Winter – auch als Leiterin – und Hatice Gül ihre beruflichen Interessen auch jenseits der Arbeit mit den Kindern in der Elternarbeit und in Außenkontakten. Die »insulane Koexistenz« beinhaltet gleichzeitig jedoch ein hohes Maß an Autonomie und Unabhängigkeit gegenüber der organisationskulturellen Umwelt. Jenseits der rechtlichen Vorgaben schreibt niemand den Mitarbeiterinnen vor, was sie im beruflichen Alltag zu leisten haben. Dadurch dass das Team ständig daran arbeitet, ein gutes Vertrauensverhältnis der Eltern aufrecht zu erhalten, halten sich die Interventionsversuche der Eltern auf einem ganz niedrigen Niveau.

Im Gegensatz zur »Spielkiste« ist die Jugendwerkstatt »Vorbild« eingebunden in ein Netzwerk von Hilfen für Jugendliche. Während Paul Fröhling auch den Kontakt zur Dachorganisation organisiert, koordinieren die Sozialpädagoginnen die Arbeit mit dem Hilfenetzwerk, das mit der/m jeweiligen Jugendlichen befasst ist. Dies ist wichtig, weil die Einrichtung stetig mit neuen Jugendlichen versorgt werden muss, um sich finanziell abzusichern. In ein Netzwerk von Hilfen eingebunden ist die Jugendwerkstatt auf vielfache Außenkontakte angewiesen. Zum steten Repertoire der Kontakte der SozialpädagogInnen gehört die Zusammenarbeit mit den Eltern, dem Arbeitsamt, der Berufsschule und der Handwerkskammer. Enge Kontakte bestehen zu Beratungsstellen, zu Wirtschaftsunternehmen als Praktikumsstellen, zu Hauptschulen und zu anderen Einrichtungen und

Maßnahmen der Jugendberufshilfe und Arbeitsförderung. Enge Verbindungen existieren auch zu Institutionen der erzieherischen Hilfen, in denen einige Jugendliche untergebracht sind. In den langen Jahren der Zusammenarbeit gewachsene, zum Teil private Kontakte bestehen zu den KollegInnen der Dachorganisation und der angegliederten Einrichtungen. Kontakte zu Personen und Institutionen aus dem direkten sozialen Nahraum finden sich eher vereinzelt, auch weil nach Ansicht der MitarbeiterInnen nur geringes Interesse an der Einrichtung besteht. Einige Kontakte bestehen dadurch, dass in den Werkstätten immer wieder auch Gegenstände für Einzelpersonen, Firmen und Institutionen produziert werden. Die Einrichtung präsentiert sich der Öffentlichkeit auf einer eigenen Homepage.

Insgesamt liegt eine funktionsspezifische Arbeitsteilung an den Schnittstellen der Organisationskultur vor, wobei die SozialpädagogInnen den größten Teil der »Schnittstellenarbeit« leisten. Hannes Klein jedoch mobilisiert z.B. KollegInnen für ein Engagement zur Etablierung eines Berufsbildes »Werkpädagoge« und Petra Mildes nimmt regelmäßig an den Qualitätszirkeln der Dachorganisation teil. Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen kennzeichnet offene Kooperation, aber häufig auch Abhängigkeit und den Zwang zum Arrangement. Insbesondere die Handwerkskammer, das Arbeitsamt und die Dachorganisation stellen mächtige Organisationen in der Umwelt der Jugendwerkstatt dar, die Regeln für das berufliche Handeln vorgeben. Dies kommentieren die MitarbeiterInnen häufig, indem sie sich distinktiv gegenüber den anderen Institutionen abgrenzen. Die Arbeit des Qualitätszirkels wird häufig belustigend zur Kenntnis genommen, weil die MitarbeiterInnen die Meinung vertreten, dass sie im Sinne Ihrer Organisationsideologie als Vorbild die Qualitätsstandard ohne die Hilfe des Qualitätsmanagements schon längst erreicht haben. Paul Fröhling und Hannes Klein beschreiben die Dachorganisation als stetig wachsenden bürokratischen Wasserkopf. Mittlerweile seien hier mehr Personen in der Verwaltung als in der Interaktionsarbeit mit den Jugendlichen beschäftigt. Lachend berichtet der Leiter, wie er die Dienstanweisungen nicht abheftet, sondern in den Papierkorb schmeißt. Hannes Klein kommentiert die Besuche einer Schulklasse, indem er sich distinktiv gegenüber dem Leistungsvermögen der Schule abgrenzt. Im Vergleich zur »Spielkiste« ist die Jugendwerkstatt eine an vielen Schnittstellen zur Organisationsumwelt operierende Organisation, die durch ihre relative Offenheit und partielle Abhängigkeit im Hilfenetzwerk immer in Gefahr steht, autonome Handlungsspielräume zu verlieren und deshalb vielfältige Formen an Abgrenzungs- und Immunisierungsstrategien gegen Autonomieverlust entwickelt.

(3) *Organisationskultur: Zeit und Raum.* Empirisch gezeigt hat sich, dass neben formalen Organisationsstrukturen für die Organisationskultur von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist, was in der Qualitätsdebatte in der Regel unter dem Begriff »Strukturqualität« subsumiert wird. Raumanordnungen, zeitliche Vorgaben etc. machen spezifische Handlungsmuster funktional notwendig. Organisationskulturen verfügen über eine Geschichte und verändern sich

ständig in Raum und Zeit. Sie bilden jeweils unterschiedliche Zeit- und Raumgefüge heraus, durch die Arbeitsabläufe etc. zeitlich und räumlich strukturiert werden. Zwischen den unterschiedlichen Zeiten und Räumen werden organisationskulturell Schnittstellen eingerichtet, um diese miteinander koordinieren und vermitteln zu können. Teamsitzungen stellen z.B. eine derartige Schnittstelle dar, indem u.a. durch kasuistische Fallbesprechungen das Problem bewältigt werden soll, dass – so Klatetzki (1993) – »das Leben (...) vorwärts gelebt und rückwärts verstanden« wird. Teamsitzungen bieten damit eine Schnittstelle zur Information über und zur Interpretation der in den unterschiedlichen Räumen zu unterschiedlichen Zeitpunkten gewonnenen Erfahrungen.

In der Kindertageseinrichtung »Spielkiste« ist ein relativ enges Korsett an Raum- und Zeiteinteilung vorzufinden. Dieses Korsett gibt einen Takt vor, in dem genau festgelegt ist, was zu welcher Zeit an welchem Ort stattfindet. Der Takt richtet sich dabei nach den Bedürfnissen der Kinder nach Bewegung, Spannung und Ruhe, Mahlzeiten und Schlaf, Angeboten und Freispiel. Dabei findet ein steter Wechsel von Aktivitäten mit der Gesamtgruppe und Teilgruppen, von Freispiel und geplanter Aktivität, von »Laufen lassen« und gezielter Intervention statt. Eingewoben in diesen Takt sind Differenzierungsformen, die den steten Rhythmus hin und wieder durchbrechen. Im Rahmen dieses gemeinsamen Taktes der Gruppe entdeckt der Ethnograf, dass der Rhythmus bei den einzelnen Mitarbeiterinnen erheblich abweicht, auch wenn sich dieser in den allgemeinen Rhythmus der Gruppe einpasst.

Ida Winter wechselt beim Freispiel am häufigsten Ort und Aufgabe. Sie ist selten im Gruppenraum über einen längeren Zeitraum an einem Ort mit einer Aufgabe beschäftigt. Unvermittelt taucht sie im Gruppenraum auf, greift blitzartig in einen Streit der Kinder ein, interveniert und handelt Regeln aus, ergänzt die gerade stattfindenden Gespräche der anderen Mitarbeiterinnen und verschwindet genauso unvermittelt wieder. Man trifft sie im Büro oder Nebenraum an oder sie hat ein Bastelangebot mit einigen Kindern begonnen. Zwischendurch geht sie mit drei Jungen Abschiedsgeschenke kaufen. Nachmittags, wenn die Kinder im Hof spielen und von den Eltern abgeholt werden, kommt sie aus dem Büro, wo sie ein Telefonat geführt hat, spricht die Eltern an, unterhält sich mit den Kindern und verschwindet dann in die Gruppenräume zu einem Elterngespräch. Zwischendurch können auch immer Momente der Ruhe beobachtet werden, wenn sich *Ida Winter* auf die Sprossen des Spielgerätes im Hof setzt und die Kinder beobachtet, wenn sie zwischendurch einen Kaffee am Maltisch trinkt oder zu Mittag isst. Ihre Bewegungen im Raum-Zeit-Gefüge unterscheiden sich in erheblichem Maße von den Bewegungsformen der Kinder und der anderen Mitarbeiterinnen. Der »Zick-Zack-Kurs« durch die unterschiedlichen Räume gleicht einem Wechselspiel zwischen Rückzug aus dem direkten pädagogischen Geschehen, intensiven mehr oder weniger geplanten Angeboten und der zeitweiligen Teilnahme am Gruppenalltag während des Freispiels. Der »lange Tag« wird in

seiner zeitlichen Abfolge in erheblichem Maße differenziert, die Aufgaben, Orte und Interaktionspartner gewechselt.

Im Kontrast hierzu folgen die zeitlich-räumlichen Bewegungen *Natalie Breddemanns* einem ganz anderen Muster. Bis auf die Pausen, in denen sie zwischendurch eine Zigarette raucht, befindet sie sich fast immer im Mittelpunkt des Geschehens. Sie passt ihren Aufenthaltsort den Orten an, an denen die Kinder spielen. Selten hält sie sich lange an den Angelpunkten auf, sitzt selten am Basteltisch oder auf der Bank im Hof. Sie befindet sich mitten im Gruppenraum oder mitten auf dem Hof. Sie steht bereit, wenn Kinder getröstet oder umarmt werden wollen, Spielzeug herangeschafft werden muss oder wenn die Kinder ein Gespräch suchen. Sie ändert ihre Position, wenn das aktuelle Geschehen der Gruppe es erfordert. Sie ist der ruhende Pol im Bewegungsfeld und die Anlaufstelle der Kinder.

Isa Bella, als informelle Bezugsperson von den jüngeren Kindern der Gruppe, muss häufig den Bewegungen dieser Kinder folgen. Sie hält sich in ihrer Nähe auf, spielt mit ihnen, tröstet sie, wenn sie weinen. Sie wickelt sie, legt sie ins Bett und bereitet ihnen das Mittagessen vor. Sie hält sich an den Angelpunkten auf und beobachtet von dort. Dabei spielt sie oder unterhält sich mit den anderen Kindern. Ihr Bewegungsradius ist folglich mehr oder weniger eingeschränkt. Zwischendurch erledigt sie jedoch immer wieder auch andere Aufgaben: Sie nimmt z.B. Telefongespräche an, schreibt den Wochenbericht und zieht sich mit *Ida Winter* zurück, um den Betriebsausflug zu planen.

Hatice Gül hält sich während der wenigen Stunden, die sie morgens in der Einrichtung ist, zumeist in den Gruppenräumen auf. Ihre Bewegungen passen sich dem Rhythmus der Gruppe und den Bedürfnissen einzelner Kinder in hohem Maße an. Sie folgt dem Geschehen und richtet sich nach den Planungen des Teams, ohne dass sie eigene Akzente setzt.

Im Berufsalltag übernehmen die MitarbeiterInnen also in den verschiedenen Räumen zu unterschiedlichen Zeiten differierende Aufgaben. Angesichts der Enge der Räume und der Länge der Zeit, die Kinder und Mitarbeiterinnen miteinander verbringen, wechseln die Mitarbeiterinnen sich gegenseitig ab. Es entsteht ein Wechselspiel zwischen Aktivität und Rückzug, Intervention bzw. Angebot und passiver Teilnahme. Wenn z.B. die kleineren Kinder schlafen, halten die Mitarbeiterinnen im Nebenraum immer wieder verschiedene Angebote bereit: *Natalie Breddemann* liest in rasender Geschwindigkeit Märchen vor, *Isa Bella* erzählt selbst erfundene Mitmachgeschichten und *Ida Winter* spielt mit den Kindern Rollenspiele. Vor dem Mittagessen organisiert *Isa Bella* einen Singkreis im Gruppenraum und beim Mittagessen, wenn noch nicht alle Kinder aufgegessen haben, überbrückt *Ida Winter* die Zeit mit Rate- und Sprachspielen. *Natalie Breddemann* beteiligt sich, aber setzt dabei keine Impulse. Bemerkenswert ist auch die Aufgabenverteilung in den Teamsitzungen. Diese sind der Ort, an dem die Erfahrungen, die an den unterschiedlichen Orten gemacht werden, gebündelt und rückwärts verstanden sowie die zukünftigen Aufgaben verteilt werden. Diese Teamgespräche sind im Vergleich zur Jugendwerkstatt »Vorbild« weniger strukturiert, auch da weniger

Mitarbeiterinnen und Adressaten koordiniert werden müssen und die Erfahrungsseparation an den verschiedenen Ort weniger stark ausgeprägt ist. Die Teamgespräche sind für Ida Winters die Arena, in der sie ihre Kompetenzen der Gesamtreflexion und -planung einbringen kann. Sie leitet die Teamsitzungen und setzt durch die Unterbreitung von Vorschlägen Impulse. Bei den Vorschlägen der Kolleginnen entwickelt sie Verbesserungsvorschläge. Sie thematisiert »Fälle« und regt Interventionsmöglichkeiten an. Sie reflektiert das, was organisationspezifisch »schief« gelaufen ist. Sie kommentiert und kontrolliert die Aktivitäten der anderen Mitarbeiterinnen. Diese haben u.a. die Aufgabe, Berichte zu geben und zusätzliche Ideen einzubringen. Natalie Breddemann kommentiert das Gesagte zumeist, indem sie kurz und knapp bestätigt. Wenn sie angefragt wird, gibt sie kurze Berichte. Als die Leiterin einmal während der Teamsitzung den Raum verlässt, entwickeln Isa Bella und Ruby Schneider einen Plan, der dann anschließend von Ida Winter abgefragt und »verbessert« wird.

Fasst man die Beobachtungen zusammen, dann kann generell festgestellt werden, dass die Beweglichkeit innerhalb der Räume und die Anzahl der unterschiedlichen Aufgaben sowie die Kompetenzansprüche der jeweiligen Aufgaben mit sinkender formaler Qualifikation und beruflicher Position abnehmen. Dies gilt jedoch nicht für Hatice Gül, die hier im Team eine Sonderstellung einnimmt. Ihre Bewegungen im Raum-Zeit-Gefüge sind begrenzt durch die formale Stellung der Halbtags- und Vertretungskraft und ihre spezifische »Team«-Position: Als Berufsanfängerin und Teammitglied, das nur bedingt Anerkennung im Team erlangt hat, ist sie die Springerin, die nur eine begrenzte Anzahl von Aufgaben übernimmt und damit ihre räumlichen Positionen an die Bewegungen der Kinder anpasst.

Auch in der Jugendwerkstatt »Vorbild« ist ein relativ enges Zeit- und Raumkorsett vorzufinden, dass das Handeln der MitarbeiterInnen und Jugendlichen strukturiert. Anders als in der untersuchten Tageseinrichtung sind hier jeder Mitarbeiterin und jedem Mitarbeiter spezifische Jugendliche und Räume, Aufgaben und Funktionen zugeteilt. Den einzelnen Räumen und Zeiten entspricht jeweils ein spezifischer Interaktionsmodus, der entweder stärker an sozialpädagogischen oder an werkpädagogischen aber auch an eher bildungsspezifischen Zielen ausgerichtet ist. Während die Lehrerin Petra Mildes in den Schulungsräumen Unterricht erteilt, die beiden Sozialpädagoginnen Anja Schell und Carolin Weber in ihren Büros die Jugendlichen beraten, sozialpädagogische Netzwerke knüpfen etc., verbringen die Werkanleiter die meiste Zeit mit den Jugendlichen in den Werkstätten. Während die Jugendlichen kochen, feilen oder sägen, leiten die Werkpädagogen ihre Arbeit an, greifen ein, wenn Regeln durchbrochen werden und führen auch manchmal ein Gespräch mit der gesamten Gruppe, wenn die Situation es erfordert. Sie sind die ständigen Begleiter und Anleiter der Jugendlichen und benoten deren Leistungen. Auf Grundlage dieser Benotung bewachen und kommentieren die Sozialpädagoginnen mithilfe eines ausgeklügelten Systems die Entwicklungen der Jugendlichen. In ihren Büros legen sie in kontinuierlichen Gesprächen mit

den Jugendlichen – in Anwesenheit der Werkanleiter und zuweilen auch der Lehrerin – den Jugendlichen ihre Fort- und Rückschritte dar, entwerfen Entwicklungshorizonte, richten Appelle an die Jugendliche und dirigieren Interventionen. Sie koordinieren die Lebensläufe an den Schnittstellen der verschiedenen Hilfesysteme, entwerfen Handlungspläne und schreiben darüber Berichte. Begleitend bieten sie sozialpädagogische und sportliche Angebote an, wie Werkbesuche, Kreativangebote und Joggen. Bei dieser engen Aufgabenverteilung bestehen weniger Differenzierungs- und Bewegungsmöglichkeiten für die MitarbeiterInnen als in der »Spielkiste«. So betreten die SozialpädagogInnen eher selten die Werkstätten. Der einmal vereinbarte werkpädagogische Tag, an denen sie sich eigentlich in der Werkstatt aufhalten wollen, entfällt meistens aus Zeitmangel, wie die Sozialpädagoginnen berichten. Wenn sie den Werkstätten einen Besuch abstatten, dann bitten sie einen Jugendlichen zu einem Gespräch in ihr Büro, besorgen sich kurz Informationen von den Werkanleitern über die Jugendlichen oder machen eine Führung für eine Schulklasse, die die Einrichtung besucht. Die Werkanleiter besuchen die Sozialpädagoginnen häufig in den Büros, ebenfalls, um sich Informationen einzuholen oder nehmen an den von den Sozialpädagoginnen mit den Jugendlichen geführten Gesprächen teil. Der Leiter der Einrichtung Paul Fröhling verfügt über den größten Bewegungsradius und die größte Bewegungsfreiheit. Häufig wissen die KollegInnen nicht so genau, zu welchem Treffen er wieder gefahren ist. Aus seinem Büro im hinteren Bereich der Einrichtung heraus agierend, koordiniert er die Schnittstellenarbeit mit der Organisationsumwelt. Seiner werkpädagogischen Arbeit im Ausbildungsbereich, beklagt er, könne er zu selten nachkommen.

Dadurch dass das Raum- und Zeitgefüge sich in einen oberen, eher sozialpädagogischen und einen unteren, eher werkpädagogischen Bereich unterteilt, bedarf es vielfältiger Schnittstellen zum einen zwischen dem jeweiligen Werkanleiter und der jeweils zuständigen sozialpädagogischen Betreuung und zum anderen für das gesamte Team. Schnittstellen werden durch spontane und verabredete Gespräche zwischen zwei MitarbeiterInnen, durch die regelmäßigen gemeinsamen Mahlzeiten im arenenhaften Mittelpunkt der Einrichtung und durch die regelmäßig stattfindenden Teamgespräche am selben Ort hergestellt. In der Position der Mitarbeiterin mit der geringsten Berufserfahrung und im Zusammenhang mit einer gewissen Unsicherheit gegenüber den KollegInnen ist Carolin Weber diejenige, die kontinuierlich für die Herstellung von Schnittstellen und Informationsfluss sorgt. Hannes Klein stellt auf andere Weise Schnittstellen her: Er kocht den KollegInnen unaufgefordert Kaffee und bringt diesen mit einem freundlichen Lächeln in ihr Büro. Der Werkanleiter Ernst Meister, die Verwaltungskraft Otto Krauß und der Berufsschullehrer Gerd Pott kümmern sich wenig um die Herstellung von Schnittstellen und nehmen zum Teil auch nicht an den Teamsitzungen teil, auch wenn sie durch das Team dazu aufgefordert worden sind.

Fasst man die Beobachtungen zusammen, dann ergibt sich in der Jugendwerkstatt eine raum-zeitlich-funktionale Aufteilung der anstehenden

Aufgaben. Die Verteilung der Aufgaben folgt einer Aufgabenhierarchie zwischen sozial- und werkpädagogischer sowie bildungsspezifischer Arbeit. Die Aufgabenhierarchien markieren Qualifikationsunterschiede zwischen den MitarbeiterInnen. Die tatsächlich vorfindbaren Unterschiede werden jedoch immer wieder, wie z.B. in den Teamsitzungen oder im persönlichen Umgang untereinander, verwischt und aufgehoben. Dies ist auch Folge des Wissens der MitarbeiterInnen, dass die funktionspezifischen Aufgabenverteilung an den verschiedenen Orten in ein Geflecht von Aufgaben eingebunden ist, das nur in seiner Gesamtheit funktionieren kann und zu gegenseitigen Abhängigkeiten führt.

(4) *Organisationskulturelle und habituelle Interaktionsmodi und Sprachstile:* In Organisationskulturen bilden sich für die jeweiligen Organisationen typische Interaktionsmodi und Sprachstile heraus, die zwischen den Teilkulturen der Organisationskulturen variieren. Durch die unterschiedlichen Sprachstile werden habituelle Unterschiede reproduziert.

In der »Spielkiste« erklärt die Leiterin Ida Winter in der Rolle des »Professional Stranger-Handlers« dem Forscher die Regeln. Sie liefert ihm ausführliche Berichte und Geschichten zu der Einrichtung und zu den Kindern. Dabei reflektiert und kommentiert sie ihre Narrationen und begründet die Entscheidungen, die den Handlungen zugrunde liegen. Ihr besonderes Interesse gilt der Sprachschulung der Kinder. Im Gegensatz hierzu spricht Natalie Breddemann, die sich selber als den »ruhenden Pol der Einrichtung« kennzeichnet, insgesamt eher seltener und antwortet meist knapp und kurz. Wird sie von Forscher oder auch von den Kolleginnen angesprochen, antwortet sie in einem kurzen Satz und macht dabei Feststellungen, ohne dass sie diese erläutert, reflektiert oder kommentiert. Isa Bella ist an der Herstellung einer positiven Beziehung zum Forscher interessiert und zeigt sich somit auch an seinem Forschungsprojekt interessiert. Sie stellt Nachfragen, berichtet aus ihrem eigenen Leben und folgt dabei eher dem Narrations- als dem Argumentationsschema (vgl. Schütze 1984).

Die an den unterschiedlichen Orten der Jugendwerkstatt vorzufindenden Interaktionsmodi entspringen unterschiedlichen Arbeitsbögen, die sich u.a. in differierenden Sprachstilen ausdrücken. Wenn die Jugendlichen arbeiten, dann wird in den Werkstätten eher selten geredet. Die Werkanleiter geben knappe und präzise Anweisungen und imitieren die Sprache der Arbeitswelt von Werkstätten. Drohungen, Witze und Neckereien gehören insbesondere zum alltäglichen Sprachspiel von Hannes Klein. Dies ist jedoch anders bei der Ökotrophologin Evelyn Rühl, die bei den jungen Frauen in der Hauwirtschaft beschäftigt ist und mit den Jugendlichen ruhig und bedächtig redet und dabei elaborierte präzise Anweisungen gibt. Der Sprachstil von dem Werkanleiter Martin Lange, der sich für Jungenarbeit interessiert, ist zurückhaltend und bedächtig. Beim Sprechen macht er lange Pausen. Wenn er hin und wieder einen etwas härteren Ton gegenüber den Jugendlichen anschlägt, dann kommentiert er das gegenüber dem Forscher mit den Worten: »Ganz schön hart, oder?« Im Gegensatz hierzu wechselt der Leiter Paul Fröhling in seiner

Mehrfachfunktion des Leiters, Werkanleiters und Sozialpädagogen ständig seinen Interaktionsmodus. Die sportliche und immer wieder härtere Konsequenzen einfordernde Sozialpädagogin Anja Schell versucht bei ihren Neckereien mit den männlichen Kollegen diese immer wieder an Sprachwitz zu übertreffen. Ihr Sprachstil ist näher an dem der Werkanleiter als der Sprachstil ihrer Kollegin Carolin Weber, die gerne lange und ausführlich kommuniziert und sich gerne mit dem Forscher – ähnlich wie Paul Fröhling – über fachliche Themen unterhält. Bei den gemeinsamen Treffen der MitarbeiterInnen kann ein Unterschied bei den Sprachstilen und -inhalten auch zwischen männlichen und weiblichen MitarbeiterInnen beobachtet werden. Während sich die Männer über Motorräder, Musik und Politik unterhalten, gegenseitig »necken« und beim »Kontern« überbieten, wenn die Jugendlichen sie herausfordern, tauschen sich Evelyn Rühl, Carolin Weber und Petra Mildes über die Jugendlichen aus. Bei den gemeinsamen Teamsitzungen jedoch passen sich alle MitarbeiterInnen weitgehend einem sozialpädagogischen Sprachmodus an.

An drei anderen Beispielen werden auch die unterschiedlichen Sprachkompetenzen der MitarbeiterInnen und ihre jeweiligen Einstellungen zu spezifischen Sprachstilen deutlich: Als ein Student eine Diplomarbeit über die Jugendwerkstatt schreibt und dem Leiter übergibt, übersetzt dieser am Rand die Fremdwörter für die Kollegen in den Werkstätten. Weil Martin Lange neuerdings ein wenig Zeit zur Vorbereitung zur Verfügung hat, hat er sich vorgenommen, ein mit den Jugendlichen durchgeführtes Projekt zu dokumentieren. Diese Aufgabe übernehmen in der Regel die SozialpädagogInnen. Er fragt den Forscher, ob er ihm dabei helfen könne, und nur mit großen Mühen schreibt er einen Bericht von weniger als einer Seite. In einer sich anschließenden spontanen Diskussion mit den KollegInnen lobt er einen Bericht von Anja Schell mit der Begründung, dass diese sich kurz gefasst habe. Daraufhin berichtet Hannes Klein davon, dass er bei einer Fortbildung große Schwierigkeiten gehabt habe, eine Dokumentation zu schreiben und markiert sein Unverständnis gegenüber pädagogischer »Laberkultur«. Carolin Weber verteidigt anschließend die Bedeutung von Berichten.

Fasst man diese Beobachtungen zusammen, dann kann festgestellt werden, dass sich in den beiden untersuchten Organisationskulturen spezifische, voneinander unterscheidbare Sprachkulturen herausgebildet haben. Gleichzeitig können in den Organisationskulturen selber die Sprachstile der jeweiligen Teilkulturen unterschieden werden. Mitunter wird der Sprachstil verändert, wenn die MitarbeiterInnen den Raum und die Interaktionspartner wechseln. Die unterschiedlichen Sprachstile orientieren sich dabei in hohem Maße an den jeweiligen Aufgaben, Funktionen, an den Ausbildungsniveaus und an den Bildungsabschlüssen der MitarbeiterInnen. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass der Sprachstil je nach den individuellen Charakteristiken der MitarbeiterInnen in erheblichem Maße variiert. Der Ausbildungsabschluss ist folglich nur ein Indikator neben anderen, jedoch z.B. ein hoher Indikator für eine stärkere Reflexions- und Begründungsverpflichtung beim Sprechen.

(5) *Organisationskultur als Wissensspeicher und Vielfalt an Wissensdomänen.* Dem Technologiedefizit und dem Handeln in Ungewissheit wird in Organisationskulturen insbesondere auch durch ein immerwährendes Einholen von Informationen begegnet. Das Wissen, was tagtäglich neu hereingeholt werden muss, speist sich aus unterschiedlichsten Wissensdomänen, berührt unterschiedlichste Fachgebiete und weist abweichende Formen der Institutionalisierung und Verfügbarkeit auf. Es ist nicht nur eine einfache Relationierung von alltäglichem, professionellem und wissenschaftlichem Wissen, sondern von altem, sich langsam institutionalisierendem und neuem Wissen, von Erfahrungs- und Orientierungswissen bzw. biografisch eingelagertem Wissen, von dem eigenen Wissen und dem Wissen der KollegInnen, von organisationsinternem und extern eingebrachtem Wissen, von Wissen aus unterschiedlichen Fachgebieten sowie von lebensweltlichem Wissen, das die AdresatInnen herantragen, und dem eigenen fachlichen Hintergrundwissen. Das aus verschiedenen Domänen gespeiste Wissen in Organisationskulturen bedarf also ständiger Aktualisierungen aufgrund der steten Irritationen, die sich durch die geringen empirischen Absicherungen von Anamnese und Diagnose unter Zeitdruck ergeben. Die Relationierung des Wissens aus unterschiedlichen Domänen gestaltet sich stets als konfliktreich und äußert sich z.B. in ständigen Aushandlungen um die richtige Form der Relationierung. Beispielsweise gerät das Wissen über neue Fallinterpretationen oder Lösungswege ständig in Konflikt mit dem bereits habitualisierten organisationskulturellen Wissenskorpus. Der organisationskulturell individuell entwickelte, habituell getragene und inkorporierte Wissensspeicher ist das Ergebnis ständiger Relationierungen, bei der die Bedeutung der einzelnen Wissensdomänen für Begründung und Entscheidung z.B. von der praktischen Angemessenheit, der »scheinbaren« Verwendbarkeit, dem strategischen Nutzen z.B. für höhersymbolische Inszenierungen von Expertentum abhängt. Wissenschaftlich generiertes Wissen stellt dabei nur eine Wissensdomäne dar, die einbezogen werden kann.

In der »Spielkiste« prozessieren und begleiten die Mitarbeiterinnen das Leben und die Entwicklung der Kinder über einen langen Zeitraum. Der grundlegende Wissensspeicher zur Absicherung des beruflichen Handelns ist das häufig über Jahre und mehrere »Geschwistergenerationen« hinweg angesammelte Wissen über die einzelnen Kinder. Dieses findet seinen Ausdruck bei Ida Winter ausführlichen Fallbeschreibungen und Natalie Breddemanns kurzen Statements zu dem jeweiligen Charakter eines bestimmten Kindes. In der »Spielkiste« besteht jedoch das Problem, dass die Kinder den bedeutsameren Teil ihres Lebens im Elternhaus verbringen. Diesem Problem der Wissenslücke wird immer wieder durch informelle Gespräche mit den Eltern auf dem Hof begegnet. Das fehlende Wissen wird auch durch situativ bedingte kleine Befragungen der Kinder hereingeholt. Darüber hinaus ist die in den Berufsjahren gesammelte Erfahrung die zweite grundlegende Wissensdomäne, die mit der ersten abgeglichen werden muss. Auf Grundlage ihrer beruflichen Erfahrungen wissen die Mitarbeiterinnen, was

sie tun (vgl. Klatetzki 1993). Während Ida Winter im Interview noch darauf verweist, dass sie früher gelegentlich zu Hause Fachbücher gelesen und zuweilen in einem Standardwerk über Entwicklungspsychologie nachgeschaut hat, beschränkt sich die fachspezifische Literatur der anderen Mitarbeiterinnen auf Kindergarten- und Elternzeitschriften sowie auf Bücher, in denen Anregungen für kreative Angebote zu finden sind. Ein Austausch mit KollegInnen anderer Einrichtungen findet nur selten statt. Eine dritte Wissensdomäne stellen die Erfahrungen aus der eigenen Kindheit dar. Dies wird insbesondere in den biografischen Interviews deutlich, wenn die Mitarbeiterinnen Kindheitsbilder entwerfen, die sei ihrem Handeln in der »Spielkiste« zugrunde legen. Eine vierter bedeutsamer Wissenslieferant sind die spezifischen Interessen und Hobbys der einzelnen Mitarbeiterinnen, wie z.B. Isa Bellas Interesse am Theater, Ida Winters Interesse an fremden Kulturen und Hatice Güls Verwobenheit mit der eigenen türkischen Kultur. Während Natalie Breddemann auf keine Ausbildung aufbauen kann und Isa Bella abstreitet, dass die Ausbildung zur Kinderkrankenschwester für ihre jetzige Tätigkeit noch von Bedeutung ist, wechselt Ida Winter zwischen einer positiven und einer eher negativen Bilanz ihrer Erzieherausbildung. Über den Zeitpunkt, an dem sie in der »Spielkiste« ihr Arbeitsverhältnis begonnen hat, berichtet sie: *»Natalie fing ja dann auch mit mir an das war eben die Situation Natalie hatte überhaupt keine pädagogische Vorbildung (...) die Ruby machte grad die äh Ausbildung noch (...) und die Kinderkrankenschwester hatte ja sowieso keine pädagogische äh Vorbildung so dass ich eigentlich hier mit meiner pädagogischen Einstellung und überhaupt mit meiner Ausbildung äh viel anfangen konnte, ich hab das manchmal schon verflucht und gedacht ah ja ne das war alles das hat mich nich richtig vorbereitet aber es gab dann auch mal wieder Phasen wo ich gedacht hab schön also da die ham mir da so Grundlagen beigebracht mit denen ich viel anfangen kann (...) und das überwiegt eigentlich auch ne«* ^{IW2255}

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass bei den Mitarbeiterinnen in der »Spielkiste« insgesamt das Wissen und die Anzahl der relevanten Wissensdomänen mit dem Ausbildungsniveau zunehmen, dass aber auch zusammen genommen die Anzahl der relevanten Wissensdomänen weitaus geringer ist als in der Jugendwerkstatt »Vorbild«.

In der Jugendwerkstatt ergibt sich durch die Arbeit an den vielen Schnittstellen der organisationskulturellen Umwelt eine höhere Anzahl an relevanten, zu berücksichtigenden Wissensdomänen. Das dem umliegenden Hilfenetzwerk zugrunde liegende Wissen – z.B. in Form von Gesetzen, Verwaltungsvorschriften und Organisationsformen – und das vom Hilfenetzwerk produzierte (sowie reproduzierte) Wissen (z.B. in Form von Akten) muss von den MitarbeiterInnen eingeholt und bearbeitet werden. In der Jugendwerkstatt »Vorbild« ergibt sich durch die enge zeit-räumlich aufgeteilte Aufgabenstruktur sowie durch die Aufteilung in »Oben« und »Unten« das Problem, dass die separierten Erfahrungen in den einzelnen Räumen nachträglich wieder zusammengeführt werden müssen. Der zentrale Ort ist hier die Teamsitzung, bei der in ständigen kasuistischen Fallbesprechungen das

Wissen über die Jugendlichen aktualisiert und im Hinblick auf Interventionen interpretiert wird.

Die MitarbeiterInnen besuchen immer wieder auch Fortbildungen zu unterschiedlichsten Themen. Paul Fröhling hat privat hohe Kosten für eine Coaching-Ausbildung aufgebracht und Hannes Klein und Martin Lange haben eine Weiterbildung zum »Werkpädagogen« abgeschlossen. Auch wenn die Beschäftigung mit Fachliteratur und Fachthemen nicht zum Alltagsgeschäft zählt, findet doch eine stete Auseinandersetzung damit statt, indem beim Mittagstisch sozialpolitische Themen aus der Zeitung diskutiert und die Prozesse der Qualitätsentwicklung in der Dachorganisation besprochen werden, indem Carolin Weber Artikel zu Antirassismustrainings aus dem »Stern« kopiert und in den sozialpädagogischen Büros ein kleines Konvolut an Fachliteratur zur Verfügung steht. Das Maß an fachspezifischer Auseinandersetzung nimmt mit dem Qualifikationsniveau zu, wobei Hannes Klein sich stärker als die anderen Werkanleiter und Anja Schell sich weniger intensiv als ihre sozialpädagogischen KollegInnen mit solchen Themen auseinandersetzen. Insgesamt besteht in der Jugendwerkstatt »Vorbild« auch außerhalb der Teamsitzungen ein ständiger Informationsfluss, die auf einer Kultur des sich ständigen Informierens basiert. Diese sorgt dafür, dass die Wissensunterschiede bei den einzelnen MitarbeiterInnen verringert werden.

(6) *Organisationskultur: Gemeinschaft, Teilkulturen und Macht.* In der Organisationskultur ergeben sich Teilkulturen durch persönliche Beziehungen, hierarchische Strukturen etc. Angesichts der Teilkulturen wird in Organisationskulturen Gemeinsamkeit inszeniert. Das Interesse an Gemeinsamkeit bzw. an gemeinsamen Konzepten, Leitlinien etc. entspringt einer professionellen Haltung der MitarbeiterInnen, die wissen, dass »Gemeinsamkeit stark macht« (auch gegenüber der Teilkultur der AdressatInnen). Gemeinsamkeit muss in Organisationskulturen jedoch nicht ausschließlich inszeniert, gestiftet und kontrolliert werden. Gemeinsamkeit entsteht durch die gemeinsam erworbene Erfahrung, mit anderen Worten: durch Herausbildung von kollektiven Erfahrungsräumen. Dadurch dass in Organisationen Menschen mit unterschiedlichen lebenslauf- und klassenspezifischen Hintergründen, unterschiedlichen Ausbildungen und Positionen, Lebensstilen und geschmacklichen Präferenzen aufeinander treffen, sind in einer Organisationskultur unterschiedliche habituelle Muster vorzufinden, die miteinander konkurrieren. Dies führt zu vielfältigen mikropolitischen Strategien. Damit Organisationen jedoch arbeitsfähig bleiben, müssen die unterschiedlichen habituell bedingten Interessen miteinander abgestimmt und die mikropolitischen Strategien in Bahnen gelenkt werden. Dies geschieht auch dadurch, dass Gemeinschaft inszeniert wird und Unterschiede negiert werden. Die Kopplung des Habitus an spezifisch vorgegebene (hierarchische) Positionen, an Prinzipien der Arbeits- und Aufgabenteilung und an Positionsbestimmungen ermöglicht die Ordnung des zeit-räumlichen Organisationsgefüges. Die durch den Habitus hergestellte Ordnung jedoch ist stets riskant und steht ständig in der Gefahr, von Ordnung

in Unordnung überzugehen. Insbesondere dann wird die Ordnung riskant, wenn das gemeinsam reproduzierte und getragene Gefüge durch statusbedingte Machtkämpfe ins Wanken gerät.

In der »Spielkiste« konnte beobachtet werden, wie im Team Gemeinschaft hergestellt und inszeniert wird und dabei Unterschiede negiert werden. Auf Unterschiede angesprochen, betonen alle Mitarbeiterinnen zunächst, dass sie die gleichen Aufgaben übernehmen würden. Allein die Leiterin Ida Winter zeichnet nach und nach ein differenzierteres Bild. Hierbei hat sie jedoch Schwierigkeiten, gleichzeitig die Gemeinschaft des Teams und die Differenzen zwischen den Mitarbeiterinnen plausibel zu machen. Zunächst betont sie, wie an anderer Stelle auch, die gemeinschaftlich getragene »Ideologie« der Gemeinsamkeit des Teams und inszeniert dadurch Gemeinschaft. Anschließend beschreibt sie jedoch, dass sie diejenige ist, die die Impulse in die pädagogische Arbeit gibt. Abschließend formuliert sie, »dass wir uns gegenseitig eben ergänzen«. Ida Winter weiß, dass auch sie prinzipiell in der pädagogischen Arbeit nicht alle Anforderungen, die an sie gestellt werden, erfüllen kann, und dass es deshalb der Teamarbeit bedarf. Dabei übernimmt sie eine spezifische Rolle, wenn sie insbesondere in den Teamsitzungen Reflexions- und Planungskompetenzen einbringt und die KollegInnen immer wieder zur Reflexion anhält, wenn sie sich unzufrieden mit den Teamleistungen zeigt und immer wieder ihre Position durch »bessere Argumente« durchsetzt. »... was ich auch noch übernehme is so son bisschen ähm die Übersicht zu haben über über das (!)Jahr(!) ähm so grob praktisch was Themen betrifft ne was wir gerne noch machen würden könnten (...) und was so ansteht (...) ich hab ähm eben son bisschen die Ingesamtübersicht dann ne ...« IW2669

Auf konkrete Unterschiede angesprochen, benennt sie ihre funktionsbezogenen Aufgaben als Leiterin, die damit verbundene Verantwortung, die notwendige »Ingesamtübersicht« und Planung sowie die damit zusammenhängenden Verwaltungsaufgaben. Bezogen auf die Arbeit mit den Kindern hebt sie ihr unterschiedliches Interesse hervor: »ich hab mit Säuglingen kaum Erfahrungen gehabt hab auch nich so viele hier gesammelt (...) was vielleicht auch komisch klingt weil ich (w) seit sieben Jahren hier bin aber ich überlass das auch gerne den Kolleginnen die das gerne machen und die das können (...) die . äh zeigen mir natürlich auch wie das geht aber wenss geht ähm mach ich lieber was anderes aber wenss nich geht mach ich das auch . genauso wie ich den Kollegen eben von (!)meinen(!) Schwerpunkten was mitgebe wenn zum Beispiel Natalie oder . äh Isa . mit denen Spiele machen oder Sachen machen die (!)ich(!) eigentlich mehr mache . und ich seh dann irgendwas worauf die noch achten könnten äh sag ich denen auch hör mal ähm (?)wenn du mit X das spielst(?) dann achtet mal auf die Sprache ne was du sagst dass das äh ähm . richtiger wird ne so .. aber im Grunde genommen machen wir alle . alles« IW2729

Auch wenn die Leiterin am Ende der Interviewpassage erneut das die Unterschiede negierende Deutungsmuster der gleichen Aufgabenverteilung wiederholt, verdeutlicht sie hier noch viel prägnanter, was die Mitarbeiterinnen untereinander unterscheidet. Als Leiterin und Erzieherin übernimmt sie die Aufgabe, das Handeln der Mitarbeiterinnen anzuleiten und pädagogisch zu

fundieren. Nach ihrer Position im Team befragt, weist sich Ida Winter eine starke Position im Team zu, ohne dass sie jedoch die Rolle des »Leithammel(s)« einnehmen will. Ida Winter vollzieht einen Drahtseilakt zwischen der Betonung der Differenz einerseits und dem Anspruch nach einer Glättung der Hierarchie im Team andererseits. Während sie die Unterschiede im vorherigen Abschnitt mit ihrer Position als »Chefin« belegt, argumentiert sie später mit ihrer »starke(n) Persönlichkeit«.

In ihrer beruflichen Arbeit bringen Isa Bella und Natalie Breddemann andere Interessen ein als Ida Winter: Sie kümmern sich um die kleinen Kinder, für die weder Hatice Gül noch die Leiterin ein besonderes pädagogisches Interesse zeigen oder spezifische Kompetenzen entwickelt haben. Natalie Breddemann argumentiert wesentlich defensiver als Ida Winter, wenn sie hervorhebt: *»wird mir auch nicht vorgeschrieben ne (...) Natalie du hast heute zum Beispiel die Mittleren zu übernehmen ne also das geht eigentlich bei uns ohne viel Worte wir gucken wo kann ich was machen wo kannst du was machen (...) das iss glaub ich hier unser starkes Team«*^{NB1158}

Pointiert formuliert, weist sich Natalie Breddemann eine Funktion im Team zu, die dadurch bestimmt ist, dass sie erstens spezifische Aufgaben übernimmt, die andere nicht gerne übernehmen, und zweitens, dass sie in der übrigen Zeit anfallende Aufgaben erledigt. Auch wenn Natalie Breddemann prinzipiell fast alle Aufgaben übernehmen könnte, entsprechen ihre gewöhnlichen Tätigkeiten einem Spektrum, das elterlich diffusem Rollenhandeln näher ist als das von Ida Winter. Dabei dient Natalie Breddemann die »Persönlichkeit« als Hintergrundfolie zur Beschreibung von Differenzen und zur Erläuterung ihrer Position im Team: *»ja ich bin eigentlich oft für unser Team son ruhiger Ausgleich (...) also ich bin auch von Haus aus eigentlich sehr ruhig und äh ja. bin eigentlich ausgleichend«*^{NB1097}

Folgt man den Ergebnissen empirischer Untersuchungen zum beruflichen Verständnis von ErzieherInnen, dann spricht sich Ida Winter Aufgaben zu, von denen ErzieherInnen in der Regel meinen, dass sie schwieriger zu bewältigen seien und sie eher belasten als die direkte pädagogische alltägliche Interaktion mit den Kindern (vgl. Fthenakis 1995; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995; Cloos 1999; Cloos/Thole/Küster 2004). Natalie Breddemann jedoch übernimmt die Aufgaben, die den empirischen Befunden entsprechend weniger als Herausforderung angesehen werden. Im Gegensatz zu Ida Winter, die diese Differenzen nicht nur konkret äußert, sondern auch durch ihre Handlungen dem Forscher »vormacht«, inszeniert sich Natalie Breddemann dem Forscher und den Eltern gegenüber nicht als Pädagogin – weder in der Phase der Feldteilnahme noch im Interview.

Isa Bella inszeniert ihre berufliche Position auf ganz andere Weise: Sie gibt nie direkt zu erkennen, dass sie über die formale Qualifikation einer Kinderkrankenschwester verfügt. Vielmehr präsentiert sie sich als »praktizierende« Erzieherin. Auf die Frage, ob sie Aufgaben übernimmt, die andere im Team nicht als ihre Aufgabe ansehen, benennt sie ihr spezifisches Interesse Vorlesen von Geschichten und Erzählen von Geschichten sowie ihre

Abneigung gegenüber Bastelarbeiten und wiederholt das Deutungsmuster gleicher Aufgabenverteilung. Hatice Gül begibt sich als unerfahrene Erzieherin in die Obhut von Ida Winter, die sie berät und anleitet. Dabei hebt Hatice Gül ähnliche gelagerte Interessen wie Ida Winter hervor: Sie bevorzugt die Arbeit mit den älteren Kindern und mit den Eltern, bringt den Kindern türkische Lieder bei und geht mit ihnen gerne in den Stadtteil. Gegenüber dem eingespielten Team verhält sie sich entsprechend ihrer Rolle als Schwangerschaftsvertretung eher defensiv.

Die Differenzen der Mitarbeiterinnen durch unterschiedliche Interessen, Qualifikationen und Kompetenzen werden im Team durch ein gemeinsam geteiltes Deutungsmuster der gleichen Aufgabenverteilung in Ordnung überführt. Dieses Deutungsmuster hält prinzipiell die Möglichkeit offen, dass Jede jede Aufgabe übernehmen kann und verschleiert, dass die Mitarbeiterinnen tatsächlich entsprechend ihrer Funktion und Qualifikation ganz unterschiedliche Aufgaben verrichten. Stillschweigend wird jedoch gleichzeitig die Unterschiedlichkeit der Funktionen und Qualifikationen anerkannt, indem die Mitarbeiterinnen ihren Interessen und Stärken, ihrer Persönlichkeit und ihrer Funktion sowie ihrer Position im Team entsprechend das tun, was ihnen liegt und ihnen angetragen wird. Dabei wird die Aufgabenverteilung nicht kritisch hinterfragt, sondern in die jeweiligen beruflichen Positionierungen und Deutungsmuster eingewoben. Bemerkenswert dabei ist, dass dadurch das Team insgesamt eine Balance schafft, die präzise den Bedürfnissen der Kinder und den Notwendigkeiten des Gruppenlebens entspricht. Natalie Breddemann verkörpert den ruhenden Pol in der Rolle der Sorgenden und Ida Winter die Reflexionsinstanz und Impulsgeberin des Teams in der Rolle der Verantwortlichen. Hatice Gül hat in der Position der Außenseiterin und Anfängerin unterstützenden Funktion. Isa Bella schließlich bekleidet eine Zwischenposition, indem sie sich gleichzeitig um die jüngsten Kinder kümmert und durch ihr spezifisches Interesse am Theaterspielen Impulse in das Team einbringt. Prekär wird dieses Gleichgewicht der Aufgabenverteilung dann, wenn die Mitarbeiterinnen sich in ihre Rollen widerspruchslos einfügen und Ida Winter als Reflexionsinstanz immer wieder ihre Interpretationsfolien für das Geschehen in der Gruppe durchsetzt und als Gesamtplanerin die Ideen und Impulse der anderen Mitarbeiterinnen kontrolliert. Hierdurch wird gemeinsam das Machtgefüge unterschiedlicher Positionen reproduziert und ein Rollentausch verhindert. Dass das bestehende Positionsgefüge nicht aufgebrochen und hinterfragt wird, beruht auf dem gemeinsam geteilten konjunktiven Erfahrungsraum, dass das Team auf diese Weise möglichst reibungslos in der Beengtheit des Raumes funktioniert, und die Sicherheit gegeben ist, dass eingespielte Routinen weitergeführt werden können.

Auch in der Jugendwerkstatt »Vorbild« wird auf vielfältige Weise Gemeinschaft hergestellt und inszeniert. Die gemeinsame Kultur des sich Informierens und Austauschens geht einher mit einem Führungsstil von Paul Fröhling, der sich von dem Ida Winters in erheblichen Maße unterscheidet und

Kompetenzunterschiede markiert. Paul Fröhling beschreibt seinen Führungsstil folgendermaßen: *»ich (...) wandle auf dem Grad der maximalen Demokratie (...) ohne laissez-faire zu sein«*^{PF2446}. Im Interview auf Kompetenzvorsprünge angesprochen, betont Paul Fröhling: *»ja klar (...) hab ich. (...) also hab ich äh durch meine Arbeit ich muss mich ja immer selbst hinterfragen und so weiter auch meine eigene Position unter pädagogischen Aspekten reflektieren was die der Meister zum Beispiel nicht so häufig tun wird (...) ich muss also ihm gegenüber sein Verhalten pädagogisch auseinander legen damit er entsprechend anders agiert also muss ich mich in de Form auch weiterbilden dass ich ihm das richtig rüberbringe (...) auf ner ruhigen vernünftigen Basis ne von anerkannten Erkenntnissen aus der Verhaltenspsychologie oder sonst wo her klar«*^{PF3239}

Bemerkenswert ist hier, dass Paul Fröhling die Kompetenzunterschiede jedoch nicht – ähnlich wie auch Carolin Weber – seiner Ausbildung zuschreibt, sondern vielmehr der »Arbeit«. Hiermit meint er die berufliche Erfahrung, die er im Rahmen seiner beruflichen Position gewonnen hat, und die Weiterbildungsveranstaltungen, an denen er teilgenommen hat, insbesondere die Coaching-Weiterbildung. Ähnlich wie Ida Winter sieht sich Paul Fröhling in der Position des Anleiters der MitarbeiterInnen. In dieser Position vermittelt er den MitarbeiterInnen mit niedrigerem Qualifikationsniveau Wissen und bringt Reflexionskompetenzen ein, über die sie nicht verfügen. Folgt man Paul Fröhlings Ausführungen, dann ist der Qualifikationsunterschied in erheblichem Maße an die Berufsposition gebunden. Im Gegensatz hierzu betont Hannes Klein:

„also es ist äh für mich ist das so ähm . ich benutze das Handwerk als als pädagogisches Instrument um mit den Jugendlichen pädagogisch zu arbeiten (...) und die die Anja Schell benutzt andere Instrumente also so sehe ich das . für mich sind die ähm ja alles was ähm . alles so in diesem Werkstattbereich letztenendes integriert ist also so das ist so meine Aufgabe ähm (...) ob das jetzt handwerklich oder pädagogisch ist ist eigentlich wurscht«^{HK1382}

Im Gegensatz zu Paul Fröhling reduziert Hannes Klein die Unterschiede auf die Anwendung unterschiedlicher Technologien. Dabei negiert er die tatsächlich vorfindbaren Differenzen zwischen sozial- und werkpädagogischer Arbeit, indem er beide Funktionsbereiche unter pädagogischen Zielsetzungen subsumiert. Seine legitimierende Argumentationsfigur steht im Widerspruch zu seinen im Berufsalltag immer wieder beobachteten Distinktionen gegenüber (sozial-)pädagogischer Arbeit.

Im Gegensatz hierzu benennt der Schreinermeister Martin Lange konkrete Unterschiede: Bei den SozialpädagogInnen, gäbe es viele »andre (uv) Bereiche wo die arbeiten«^{ML1458} und auch die anderen Werkanleiter würden – entsprechend ihrer Interessen – einzelne andere Aufgaben übernehmen: Er würde das sportliche Interesse einbringen, Hannes Klein die berufspolitische Unterstützung der WerkpädagogInnenausbildung und Evelyn Rühl die Arbeit im Betriebsrat. Auf Unterschiede zu dem sozialpädagogischen Personal angesprochen, argumentiert er: *»also das is äh für mich nich so unbedingt vergleichen das haut für mich gar nich hin (...) weil . also vergleichen kannse ja nur Sachen die gleich sind oder (...) die versuchen gleich zu sein (...) hier kann jeder äh individuell . arbeiten ne wir haben ein gemeinsames Ziel«*^{ML1712}

Martin Lange will nicht »Äpfel mit Birnen« vergleichen. Er lehnt professionalistische Absichten der Nichtanerkennung von Unterschieden ab. Gleichzeitig betont er die individuellen autonomen Spielräume der MitarbeiterInnen und inszeniert Gemeinschaft, indem er hervorhebt, dass die autonomen Spielräume durch das »gemeinsame Ziel« verbunden würden. Damit bezieht er eine andere Position als Hannes Klein und Paul Fröhling. Während Hannes Klein professionalistische Absichten verfolgt, benennt Paul Fröhling den Spagat zwischen der Gewährung von autonomen Spielräumen im Rahmen einer »maximalen Demokratie« und dem Anspruch der Führung des Teams durch die Anleitung der werkpädagogischen Anleiter.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die tatsächlich vorfindbaren Kompetenzunterschiede in der Jugendwerkstatt nicht so stark negiert werden wie in der »Spielkiste«. Gleichzeitig kennzeichnet die Jugendwerkstatt das Bemühen, bei Anerkennung der Unterschiede die Differenzen in einem Team einzufangen, was Gemeinschaft stetig inszeniert. Der Inszenierung von Gemeinschaft liegt dabei eine von den MitarbeiterInnen beschriebene Praxistheorie zugrunde: »Professionell zu sein heißt, den Jugendlichen gegenüber eine Einheit zu bilden und im Team an einem gemeinsamen Ziel zu arbeiten.« Dies schließt jedoch nicht aus, dass im Team ständig um die richtigen Interpretationen und Definitionen, Lösungs- und Interventionswege gerungen wird und dabei sich immer wieder auch wechselnde Koalitionen ergeben, die quer zu den unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen liegen. Z.B. entstehen immer wieder Auseinandersetzungen zwischen Martin Lange und Carolin Weber auf der einen Seite und Hannes Klein und Anja Schell auf der anderen Seite, weil Letztere des Öfteren konsequentere Interventionen einfordern. An anderer Stelle werden jedoch in statusspezifischen Auseinandersetzungen die Schwierigkeiten deutlich, die sich durch die funktionspezifische, an dem jeweiligen Ausbildungsabschluss sich orientierende Aufgabenverteilung ergeben: Die Sozialpädagoginnen und die Lehrerin versuchen durchzusetzen, dass auch die Werkanleiter die Protokolle der Teamsitzungen schreiben, weil diese nun mehr Vorbereitungszeiten haben. An anderer Stelle entsteht eine schwierige Diskussion, als Hannes Klein insbesondere die Sozialpädagoginnen ermahnt, dass Sie auch zugegen sein sollten, wenn die Berichtshefte der Jugendlichen unterschrieben werden müssen. Dabei bezieht er sich auf eine Vereinbarung, in der festgehalten wurde, dass auch die Sozialpädagoginnen die Berichtsheft unterschreiben, damit die Werkanleiter entlastet werden. Zusätzlich wird die Gemeinschaft dadurch gefährdet, dass sich die Verwaltungsfachkraft Otto Krauß und auch der Lehrer Gerd Pott nicht in das Team einbinden lassen wollen. Insbesondere Otto Krauß ist immer wieder Anlass für distinktive Gespräche zwischendurch. Aber auch die schwache Teamposition des »neuen« Werkanleiters Ernst Meister droht für die Gemeinschaft des Teams zum Problem zu werden. Ihm wird jedoch vom Team noch »Zeit zugestanden« für die Fortentwicklung seiner Kompetenzen.

Die Jugendwerkstatt und die Kindertageseinrichtung sind jeweils geprägt durch eine gemeinsam geteilte Geschichte, die Gemeinschaft bildet.¹³ Im Unterschied zur »Spielkiste« sind in der Jugendwerkstatt die Ideologie der »Vorbildfunktion« und der »Führungsstil Paul Fröhlings grundlegende Gemeinschaftsbildungsmotoren. In beiden Organisationskulturen ist für die Hervorbringung und Inszenierung von Gemeinschaft die Praxistheorie, dass das »Teams durch Gemeinschaft stark wird« von Bedeutung. Mit anderen Worten: Erst durch das gemeinschaftliche berufliche Handeln wird professionelles Handeln möglich. Diesem Handeln liegen habituelle Orientierungen zugrunde, die zum Zwecke der Gemeinschaftsinszenierung qualifikationsbezogene Unterschiede negieren. Insbesondere die MitarbeiterInnen, die über keine einschlägige Qualifikation verfügen, neigen dazu, dieses Deutungsmuster zum Ausdruck zu bringen. Die MitarbeiterInnen mit einschlägiger sozialpädagogischer Qualifikation stehen vor dem Dilemma, dass sie einerseits Gemeinschaft inszenieren, Unterschiede negieren und Hierarchien verflachen müssen, damit das Team als professionelle Gemeinschaft funktioniert. Andererseits müssen sie Aufgabenhierarchien durch funktionspezifische Aufgabenverteilung ausbauen und absichern, damit ihr Status aufrechterhalten werden kann und das Team von ihren Kompetenzvorsprüngen profitiert. Bei der Benennung von Unterschieden – z.B. in den Interviews – äußert sich dieses Dilemma. Im beruflichen Alltag wird diese Paradoxie beruflichen Handelns eher verdeckt durch Anspielungen und Kämpfe um Machtpositionen erkennbar.¹⁴

3 Zum Verhältnis von Ausbildung und Beruf

In der abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse wird eine erste Bestimmung des Verhältnisses von Ausbildung und Beruf vorgenommen, indem Kategorien zur Unterscheidung von beruflich-habituellen Profilen bestimmt und anschließend organisationskulturelle und feldspezifische Differenzen aufgezeigt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse auf den im Forschungsprojekt erhobenen Daten basieren und die hierdurch entwickelten datenbasierten Thesen (grounded theories) einer weiteren empirischen Absicherung bedürfen.

13 Siehe hierzu auch Ernst-Uwe Küsters (2002) Ethnografie eines Jugendhauses, in der nach ständigem Wechsel des Teams erst wieder eine gemeinsame Geschichte hergestellt werden muss.

14 Die Schwierigkeiten bei der Beschreibung von Unterschieden lassen sich jedoch auch auf die ambivalenten Haltungen gegenüber der eigenen Ausbildung zurückführen. Ida Winter, Carolin Weber und Paul Fröhling stehen dem Nutzen der Ausbildung für die jetzige Berufstätigkeit sehr skeptisch gegenüber.

3.1 Beruflich-habituelle Differenzen

Die bisherigen Rekonstruktionen haben ergeben, dass die Ausformung beruflich-habituelier Profile in der Kinder- und Jugendhilfe in hohem Maße davon abhängig zu sein scheint,

- welche formale Stellung die MitarbeiterInnen innerhalb des Teams haben,
- welche Position und Anerkennung ihnen darüber hinaus im Team zugesprochen wird,
- über welche formale Qualifikation sie verfügen und
- über welche Dispositionen sie verfügen, d.h., welche Interessen sie einbringen und welche (berufs-)biografischen Erfahrungen sie mitbringen.

Dies alles, so legen meine Beobachtungen nahe, ist im situativen und institutionellen Setting der Einrichtung entlang berufsfeldbezogener und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen entscheidend dafür,

- welche Aufgaben ihnen zugeschrieben werden,
- welche Tätigkeiten sie ausüben,
- wie sie ihren beruflichen Alltag deuten und
- wie sie letztendlich ihre berufliche Position in Szene setzen.

Die formale Qualifikation, die durch einen Ausbildungs- bzw. Hochschulabschluss erworben wurde, erweist sich hierbei als nur ein Indikator zur Bestimmung von beruflich-habituellen Unterschieden. Das Beispiel Hatice Gül zeigt, dass durch die formale Stellung im Team als Vertretungs- und Halbtagskraft sowie als Berufsanfängerin Unterschiede zu den Kolleginnen ohne einschlägigen Ausbildungsabschluss in hohem Maße aufgehoben werden. Schlussendlich entscheidet häufig die formale Stellung darüber, welche Aufgaben die einzelnen MitarbeiterInnen übernehmen. Die formale Stellung ist wiederum in hohem Maße abhängig von dem jeweiligen Ausbildungsniveau. Unterschiede zwischen den einzelnen MitarbeiterInnen werden insbesondere auch entlang von Teampositionen markiert, d.h. abhängig von der jeweiligen Anerkennung im Team. Das Beispiel Carolin Weber zeigt, dass durch biografische Verunsicherungen und durch die Position als Sozialpädagogin mit der geringsten Berufserfahrung ihr zwar keine anderen Aufgaben zugewiesen werden, sie jedoch andere Aufgaben übernimmt, indem sie z.B. immer wieder durch die Arbeit an den Schnittstellen der verschiedenen Orte der Einrichtung ihre Position absichert. Wesentlich werden folglich die beruflich-habituellen Unterschiede durch die jeweiligen (berufs-)biografischen Dispositionen markiert, d.h. durch die vorberuflichen und beruflichen Erfahrungen, durch spezifische Interessen und unterschiedliche Bildungsniveaus sowie durch geschlechtsspezifische Differenzen. Das Beispiel Evelyn Rühl zeigt, dass sie sich von den anderen Werkanleitern durch ein höheres Bildungsniveau sowie durch die lange Berufserfahrung, aber auch durch andere Sprachstile und höhere Reflexionskompetenzen unterscheidet.¹⁵

15 In weiteren Interviews mit MitarbeiterInnen aus der Jugendarbeit und der Heimerziehung, die kontrastive Vergleiche ermöglichen, werden weitere

Aufgaben und Tätigkeiten: Im Rahmen der funktionspezifischen Aufgabenverteilung entstehen in den Organisationskulturen einerseits Aufgabenhierarchien, die darüber entscheiden, dass die MitarbeiterInnen ohne einschlägigen Bildungsabschluss z.B. häufiger direkten Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen, aber geringere Kontakte zu der Organisationsumwelt haben. Eine Tendenz der Hierarchieverflachung sorgt jedoch andererseits dafür, dass ein Großteil der zu erledigenden Aufgaben von allen MitarbeiterInnen übernommen wird.¹⁶ Im Rahmen der Aufgabenhierarchien wird in den Organisationskulturen ein spezifisches Gleichgewicht der Aufgaben- und Rollenverteilung geschaffen, das sich an den organisationskulturellen Erfordernissen ausrichtet. Deutlich wird dieses beispielsweise, wenn Natalie Breddemann eher Aufgaben übernimmt, die diffuses, und Ida Winter eher Tätigkeiten ausübt, die spezifisches Rollenhandeln erfordert (vgl. Oevermann 1999). Abgesichert wird dieses Gleichgewicht dadurch, dass die MitarbeiterInnen qualifikationsabhängige und -unabhängige Interessen einbringen, wie das qualifikationsabhängige Interesse Ida Winters an Sprachschulung und das qualifikationsunabhängige Interesse Isa Bellas am Theaterspielen. Das somit geschaffene Gleichgewicht und die hierdurch entstandene Ordnung sichert ab, dass die beruflichen Erfordernisse gemeinsam erfüllt werden können. Berufliches Handeln in den hier untersuchten Organisationskulturen der Kinder- und Jugendhilfe kann prinzipiell nur als organisationskulturelles Handeln aufgefasst werden.¹⁷ Organisationskulturelles Handeln heißt dabei weitgehend Handeln über die Orientierung an vorgegebenen Aufgabenhierarchien und Arbeitsbögen, mit dem Effekt der räumlichen und zeitlichen Strukturierung. Diese Arbeitsbögen, in denen die

Unterschiede deutlich. Ein Beispiel hierfür ist Joseph Kist, der als Künstler keine einschlägige jedoch eine akademische Ausbildung aufweisen kann. Joseph Kist kann als ABM-Kraft in der Jugendeinrichtung neue Impulse setzen. Indem er durch seine Angebote die festgefahrenen organisationskulturellen Arbeitsbögen verunsichert, kann er seine formale Position absichern und wird stellvertretender Leiter der Einrichtung. Durch seine Strategie der Anpassung und des Widerstands kann er sich jenseits der Aufgabenhierarchien autonome Spielräume erkämpfen. Seine Position im Team bleibt jedoch hierdurch ständig riskant. Die Auseinandersetzungen im Team um seine Position können auch nicht durch die Aufnahme des Studiums der Sozialpädagogik begrenzt werden, so dass Joseph Kist im Interview zwischen Ausstiegs- und Aufstiegsansinnen schwankt.

16 Die Hervorbringung einer spezifischen Aufgabenhierarchie bedeutet jedoch nicht, dass spezifische Aufgaben auf- oder abgewertet werden. Wenn Ida Winter es bevorzugt, mit den älteren Kindern zu arbeiten, dann weist sie der Arbeit mit den kleineren Kindern keine geringere Anerkennung zu. Habituell verankert hat sie jedoch, dass ihre Tätigkeiten höhere Ansprüche mit sich bringen. Zusätzlich weiß sie, dass eine Abwertung der Aufgaben ihrer Kolleginnen das Gleichgewicht der Gemeinschaft gefährden könnte.

17 So stellt Thomas Klatetzki (1993) aus organisationskultureller Perspektive fest, dass »Professionalität Sozialer Arbeit (...) in konsequenter Weise nur als Qualität eines »organisationskulturellen Systems« gedacht werden kann« (Müller 2002, S. 738).

Organisationsmitglieder einsozialisiert werden, machen Handlungen erwartbar, begrenzen Ungewissheit und minimieren die Kompetenzunterschiede der einzelnen MitarbeiterInnen. Sie sind die Grundlage und der Orientierungsrahmen für individuelles Handeln. Die durch Arbeitsbögen, Aufgabenhierarchien und die Zuweisung von beruflichen Positionen hergestellte Ordnung ist in den untersuchten Organisationskulturen jedoch immer wieder Anlass für distinktive Auseinandersetzungen. Die beiden Organisationskulturen stellen somit Aushandlungsarenen um berufliche Positionen und Hierarchien dar.

Deutungen des beruflichen Alltags: Durch die Gemeinschaft entstehen in den Organisationskulturen gemeinsam geteilte Deutungen des Alltags auf Grundlage konjunktiver Erfahrungsräume. Gemeinschaftlich geteilte Deutungen des Alltags finden ihren Ausdruck z.B. in Distinktionen gegenüber der organisationskulturellen Umwelt, in gemeinsam geteilten Praxistheorien und in den vorfindbaren Arbeitsbögen. Die Deutungen des Alltags – in Form von verfestigten Deutungsmustern, organisationskulturellen Ideologien¹⁸ oder sich neu herausbildenden Orientierungen – sichern das berufliche Handeln und minimieren Ungewissheiten, indem sie Begründungen für das Handeln entlang von Arbeitsbögen an den unterschiedlichen Orten der Organisationskultur liefern. Indem sie einen Orientierungsrahmen für das Handeln in Organisationskulturen liefern, minimieren sie auch die Kompetenzunterschiede zwischen den einzelnen MitarbeiterInnen. Deutungen des Alltags werden in den Aushandlungsarenen der Organisationskulturen stetig durch Reproduktion verfestigt oder neu ausgehandelt. Entsprechend der jeweiligen formalen Qualifikation und Stellung sowie abhängig von der jeweiligen Teamposition verfügen die Organisationsmitglieder jedoch über unterschiedliche Definitionsmacht. In der Regel verfügen diejenigen, die einen fachlichen Ausbildungsabschluss und eine höhere formale Stellung vorweisen können, über mehr Definitionsrechte. Das Beispiel Haticce Gül zeigt jedoch, dass ihr aufgrund der Teamposition geringere Definitionsrechte zugesprochen werden, obwohl sie im Gegensatz zu Isa Bella und Natalie Breddemann eine ErzieherInnenausbildung absolviert hat. Zusätzlich konnte beobachtet werden, dass sich die beobachteten Deutungen des Alltags bei den MitarbeiterInnen in ihrer Form in erheblichem Maße unterscheiden. Je höher das Ausbildungs- und Bildungsniveau ist, desto höher ist auch der Komplexitätsgrad der beobachteten Deutungen. Hinzu kommt, dass die MitarbeiterInnen mit einschlägigen Ausbildungen eher dazu neigen, bestehende Deutungen zu hinterfragen. Bei ihnen liegt insgesamt eine gesteigerte Reflexions- und Begründungsverpflichtung vor, durch die sie ihr Handeln nachträglich beurteilen.

18 Die in der Jugendwerkstatt vorherrschende organisationskulturelle Ideologie ist, dass die Einrichtung eine Vorbildfunktion hat. Hierdurch kann gemeinschaftlich z.B. die Position der Organisationskultur im Gefüge der Gesamtorganisation und der Bestand bestehender Arbeitsbögen gegenüber den divergierenden Interessen der Gesamtorganisation abgesichert werden.

*Inszenierungen:*¹⁹ Unterschiede bei den MitarbeiterInnen werden durch unterschiedliche Formen der Inszenierung der jeweiligen Position und beruflichen Kompetenzen markiert. Gesteigerte Reflexions- und Begründungsverpflichtungen finden somit ihren Ausdruck auch in fachlichen Inszenierungen. Ida Winter inszeniert ihre Rolle als Leiterin und Reflexionsinstanz der Einrichtung, indem sie sich immer wieder als *fachliche* Vertreterin des Teams gegenüber den Eltern und dem Forscher darstellt. Hannes Klein kann eine stärkere Position im Team erlangen als Martin Lange, weil er immer wieder seine Position durch Inszenierungen seiner persönlichen Stärke absichert. Natalie Breddemann jedoch inszeniert sich als Ruhepol der Einrichtung und begründet damit ihre Zurückhaltung. Isa Bella legitimiert ihre Position gegenüber dem Forscher mit professionalistischen Absichten und ist weitaus defensiver bei der Inszenierung fachlicher Kompetenzen als Ida Winter. Durch beruflich-habituelle Positionierungen inszenieren die MitarbeiterInnen Unterschiede zu ihren KollegInnen und legitimieren und sichern ihre berufliche Position im Team.

Habituelle Profile und Organisationskultur: Aufgabenhierarchien, routinisierte Arbeitsbögen, kollektive Deutungen des Alltags etc., d.h. die gesamte Kultur einer Organisation, strukturieren und prozessieren das Handeln in den untersuchten Organisationskulturen in erheblichem Maße. Durch die Enkulturation der Organisationsmitglieder in die Organisationskultur werden die Handlungen routinisiert, oder mit anderen Worten: Diese werden habituell so stark eingelagert, dass sie kognitiv in hohem Maße nicht mehr verfügbar sind. Das was die MitarbeiterInnen in Interviews oder in Gesprächen mit dem Forscher benennen können, ist weitaus weniger als das, was sich an Unterschieden im organisationskulturellen Alltag zeigt: Unterschiedliche Bewegungsweisen, Aufgaben, Inszenierungen, Sprachstile, Teampositionen, Deutungen des beruflichen Alltags machen immer wieder die Unterschiede deutlich. Hinzu kommt, dass die mehr oder weniger gemeinsam geteilte Ideologie des Teamgeistes mitunter zur Negierung von Unterschieden führt.

Ausbildung und Beruf: Die Schwierigkeit der Benennung von Differenzen zu den KollegInnen ohne einschlägige Ausbildung geht bei den MitarbeiterInnen mit einschlägiger Ausbildung insbesondere mit einer Abwertung des Nutzens der eigenen Ausbildung für das derzeitige berufliche Handeln einher. Die Erfolge des sozialpädagogische Studium oder der ErzieherInnenausbildung stehen sie insgesamt sehr kritisch gegenüber. Sie gestehen der Ausbildung höchstens zu, dass sie Grundlagen geschaffen habe. Dieses auch in anderen Studien zum sozialpädagogischen beruflichen Handeln empirisch erfasste Deutungsmuster der Abwertung der Bedeutung der eigenen Ausbildung für das berufliche Handeln (vgl. u.a. Thole/Küster-Schapfl 1997; Cloos 1999) wird angesichts der übergewichtigen organisationskulturellen Einsozialisation in den Beruf verständlich. Die damit verbundenen Arbeitsbögen, Aufgabenhierarchien, Organisationsideologien und kollektiven Deutungsmuster

19 Zur inszenierungstheoretischen Begründung professionellen Handelns vgl. Pfadenhauer 1999.

sowie das handlungsstrukturierende Raum- und Zeitgefüge schaffen eine Wirklichkeit, die die Bedeutung der eigenen Ausbildung zumindest kognitiv »verblässen« lässt, auch wenn die Unterschiede zu den MitarbeiterInnen ohne einschlägige Qualifikation und mit niedrigerem Bildungsabschluss im Berufsalltag allzu deutlich werden. Durch die Einsozialisation in die Organisationskultur und dem dazugehörigen Berufsfeld werden einerseits die Kompetenzen der MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen den beruflichen Erfordernissen angepasst und ausgeweitet. Andererseits wird der Ausbau von Kompetenzen insbesondere für die MitarbeiterInnen begrenzt, die über keine einschlägige Ausbildung und einen geringeren Bildungsabschluss verfügen. Die Aufgabenhierarchien und die Strukturierung der Arbeitsbögen ermöglichen den MitarbeiterInnen mit einschlägiger Ausbildung einen größeren Spielraum und einen höheren Grad der Autonomie und verhindern, dass MitarbeiterInnen ohne einschlägige Ausbildung und mit einem geringeren Bildungsabschluss ein breiteres als das vorgesehene Aufgabenspektrum übernehmen.

Die Befunde legen nahe, dass abhängig von der formalen Stellung, der Teamposition und den (berufs-)biografischen Dispositionen ein höherer sozialpädagogischer Ausbildungsabschluss einhergeht mit:

- einem geringeren direkten Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen,
- vermehrten Kontakten zur organisationskulturellen Umwelt,
- größeren Bewegungsspielräumen im räumlich-zeitlichen Gefüge der Organisationskulturen,
- größeren Interessen an »anspruchsvolleren« Aufgaben,
- einer häufigeren Beschäftigung mit Aufgaben der Berichterstattung, Reflexion und Planung,
- einem insgesamt vielfältigeren Aufgabenspektrum innerhalb der Aufgabenhierarchien, das sich verstärkt an der formalen Position und Qualifikation orientiert,
- einer höheren Begründungs- und Reflexionsverpflichtung,
- komplexeren Deutungen des beruflichen Alltags sowie häufigerer Hinterfragung der Deutungen,
- einem stärker ausgeprägten höhersymbolischen Sprachstil,
- einer höheren Komplexität der Wissensdomänen und
- präziser ausformulierten gesellschaftstheoretischen Ansprüchen und Vorstellungen sowie
- einer größeren Nähe zur berufsfeldspezifischen fachlichen und – in sehr eingeschränktem Maße – wissenschaftlichen Auseinandersetzungen.

3.2 Felder und organisationskulturelle Differenzen

Neben den bislang erwähnten beruflich-habituellen Differenzen haben die empirischen Rekonstruktionen ein erhebliches Maß an Differenzen zwischen den beiden untersuchten Organisationskulturen gezeigt, die sich in hohem Maße durch eine Felderdifferenz erklären lässt. Die Befunde legen nahe, dass

die Organisationskulturen (und damit auch das berufliche Handeln in ihnen) in die jeweiligen beruflichen Handlungsfelder in hohem Maße eingebettet sind. Unterschiede zwischen den beiden Einrichtungen ergeben sich durch verschiedene funktionale Erfordernisse und erzeugen einen differierenden organisationskulturellen Umgang mit den anstehenden Aufgaben.

So scheinen die feldspezifischen Gegebenheiten in der Organisationskultur der »Spielkiste« – unter der Maßgabe der hohen Zeitknappheit – keine Ausweitung der Kontakte zur organisationskulturellen Umwelt zu erfordern. Die Einbettung der Jugendwerkstatt in ein Hilfesystem erfordert im Gegensatz hierzu vielfältige Kontakte. Unterschiede ergeben sich dadurch in erheblichem Maße in der Geschlossenheit und Offenheit der jeweiligen Organisationskultur. Das Handeln der Mitarbeiterinnen in der »Spielkiste« orientiert sich zeitlich weitgehend an den rhythmischen Vorgaben der Kinder und ihren Bedürfnissen. In der Jugendwerkstatt orientiert sich das Handeln in hohem Maße an den feldspezifischen Vorgaben der Imitation von Werkstatt, die der Vorbereitung auf das Berufsleben dient. Das Handeln orientiert sich hier also weniger an den Jugendlichen direkt, sondern zielt darauf ab, den Bedürfnissen der Jugendlichen stärker sozialdisziplinierend und fördernd entgegenzuwirken. Deutliche Unterschiede werden auch sichtbar in den unterschiedlichen Kulturen des Informationsaustausches, der Wissensbeschaffung und der Deutung des beruflichen Alltags. Während die Mitarbeiterinnen in der »Spielkiste« eher spontan und unregelmäßig zusammen eine – wenn auch nicht systematische Form der Alltagsbewältigung – u.a. in den Teamsitzungen entworfen haben, haben die MitarbeiterInnen in der Jugendwerkstatt ein perfides System der Beobachtung, Anamnese, Diagnose und Kontrolle der Entwicklungen der Jugendlichen entwickelt, das sie zur Absicherung der ständigen Fallbesprechungen nicht nur zu der wöchentlichen Teamsitzung gebrauchen und das durch Supervision und Qualitätsentwicklung zusätzlich reflektiert wird.

Damit kann Dewe (1999, S. 743 f.) weitgehend gefolgt werden, wenn dieser feststellt, dass der Unterschied »nun nicht schlichtweg durch eine institutionalisierte sowie fachlich spezialisierte Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage allein zu erwerben« ist, »an deren Ende die Beherrschung eines Fachwissens samt dem dazugehörigen beruflichen Methodenrepertoires steht.« Beruflich-habituelle Differenzen sind auf der Basis unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungsbiografien, unterschiedlicher formaler Funktionen und Teampositionen das Resultat einer eingeübten und habituell-strukturierten Praxis in Organisationskulturen und beruflichen Handlungsfeldern.

4 Literatur

- Ackermann, F./Seek, D.: Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheim u.a. 1999.
- Bourdieu, P.: Der Tote packt den Lebenden. In: Steinbrücke, M. (Hrsg.): Schriften zu Politik & Kultur 2. Hamburg 1997.
- Cloos, P.: Ausbildung und beruflicher Habitus. Biographien von ErzieherInnen. Fallrekonstruktionen. Unveröffentlichte Examensarbeit. Dortmund 1999.
- Cloos, P.: Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Tageseinrichtungen. Neuwied und Berlin 2001, S. 97-130.
- Cloos, P./Züchner, I.: Das Personal der Sozialen Arbeit. Größe und Zusammensetzung eines schwer zu vermessenden Feldes. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen 2002, S. 705-724.
- Cloos, P./Küster, E.-U./Thole, W.: Da ich nur Erzieherin bin ... Berufliches Selbstverständnis und fachliches Profil von ErzieherInnen. (im Erscheinen)
- DJI – Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München 1994.
- Dewe, B.: Das Professionswissen von Weiterbildungern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1999, S. 714-757.
- Dewe, B./Otto, H.-U.: Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied und Kriftel 2001, S. 1399-1423.
- Dippelhofer-Stiem, B./Kahle, I.: Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld 1995.
- Dörfler, M.: Der offene Kindergarten. Ideen zur Öffnung aus Theorie und Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut. München 1994, S. 105-127.
- Flösser, G. u.a.: Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim und München 1998, S. 225-261.
- Franzpötter, R.: Organisationskultur. Begriffsverständnis und Analyse aus interpretativ-soziologischer Sicht. Baden-Baden 1997.
- Freidson, E.: Der Arztstand. Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession. Stuttgart 1979.
- Fthenakis, W. E. u.a.: Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. München 1995.
- Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M., 5. akt. Aufl. 1997.
- Hoerning, E. M./Corsten, M. (Hrsg.): Institution und Biographie. Pfaffenweiler 1995.
- Klatetzki, Th.: Wissen, was man tut. Professionalität als organisationsstrukturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld 1993.
- Merten, R./Olk, Th.: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und zukünftige Perspektiven. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1999, S. 570-613.

- Müller, B.: Professionalisierung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002, S. 725-744.
- Nittel, D.: Professionalität ohne Profession?. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002, S. 253-286.
- Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1999, S. 70-182.
- Olk, Th.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalisierung. Weinheim und München 1986.
- Parsons, T.: Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur (1939). In: Parsons, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie (herausgegeben und eingeleitet von d. Rüschemeyer). Neuwied und Berlin 1964.
- Pfadenhauer, M.: Rollenkompetenz. Träger, Spieler und Professionelle als Akteure für die hermeneutische Wissenssoziologie. In: Hitzler, R./Reichert, J./Schröer, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz 1999, S. 267-285.
- Rauschenbach, Th.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim und München 1999.
- Riemann, G.: Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim und München 2000.
- Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Mathes, J. u.a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981.
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117.
- Schütze, F.: Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1 (2000) 1, S. 49-96.
- Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1994.
- Stichweh, R.: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1999, S. 49-69.
- Terhart, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1999, S. 448-471.
- Thole, W.: Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002, S. 13-59.
- Thole, W./Cloos, P.: Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur »Transformation des beruflichen Handelns« zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller, S. u.a. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven (Hans-Uwe Otto zum 60. Geburtstag). Neuwied und Kriftel 2000, S. 547-567.
- Thole, W./Küster-Schäpfel, E.-U.: Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen 1997.

5 Anhang

5.1 Hinweise zur Transkription

Die Beobachtungsprotokolle sind in zeitlicher Reihenfolge nummeriert. »P« steht für Protokoll, »KI« für Kindertageseinrichtung und »J« für die Jugendwerkstatt. Die Zahl hinter dem Komma gibt die jeweilige Seite des Protokolls an. Nachträgliche Einfügungen sind durch eckige Klammern [] und Auslassungen durch die Auslassungszeichen (...) gekennzeichnet. Um eine bessere Lesbarkeit der Protokolle zu garantieren, wurden zum einen leichte sprachliche Änderungen vorgenommen und zum anderen die Schriftart, die Beschreibungen und Interpretationen bzw. theoretische Kommentare in den Protokollen kennzeichnen, vereinheitlicht. Interviewangaben werden mit den jeweiligen Kürzeln der InterviewpartnerInnen gekennzeichnet, wie z.B. IB. Dahinter folgt die Zeilennummerierung. Bei der Transkription der Interviews gelten folgende Regeln:

- . = kurze Pause (ca. 1 Sek.)
- .. = 2-Sekunden-Pause (usw. pro Sekunde ein Punkt, länger als 5 Sek: ungefähre Angabe der Sekunden = (20 Sek.))
- (,,) = Räuspern, Husten
- (:) = Lachen
- (uv) = unverständlich
- unverständliche Wörter werden durch zwei Fragezeichen eingeklammert, also z.B.: »das hat mir (?)Endo(?) gesagt ...«
- (!) Betonte Wörter oder Passagen werden einzuklammern: »höre mir (!)gut(!) zu«
- andere Auffälligkeiten werden in Klammern angemerkt: (schnauben); (kichern) etc.

5.2 MitarbeiterInnen in den Einrichtungen und Merkmale der Organisationskultur der Einrichtungen

Tab. A1: Die Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtung »Spielkiste«

Name	Ida Winter	Hatice Gül	Isa Bella	Natalie Bredde mann	Ruby Schneider	Anja Frede
Alter	35 Jahre	ca. 24 Jahre	36 Jahre	41 Jahre	unbekannt	ca. 35 Jahre
Dauer d. pädagogischen	8 Jahre	1 Jahr	13½ Jahre	7 Jahre	unbekannt	unbekannt
Dauer d. Berufstätigkeit in d.	7 Jahre	¾ Jahr	3 Jahre	8 Jahre	unbekannt	ca. ½ Jahr
formale Qualifikation	Erzieherin	Erzieherin	Kinderkrankenschw.	ohne Ausbildung	Erzieherin	unbekannt
Position im Team	Leiterin	Vertretung für Ruby	Ergänzungskraft	pädagogische Hilfskraft	Ergänzungskraft	Köchin
Beschäftigungsverhältnis	unbefristet ganztags	befristet halbtags	unbefristet ganztags	unbefristet ganztags	unbefristet halbtags	befristet halbtags
Interview	ja	nein	ja	ja	nein	nein
Abkürzung	IW	HG	IB	NB	RS	AF

Tab. A2: Die MitarbeiterInnen der Jugendwerkstatt »Vorbild«

Name	Peter Fröhling	Anja Schell	Carolin Weber	Petra Mildes	Martin Lange
Alter	48 Jahre	36 Jahre	38 Jahre	35 Jahre	41 Jahre
Dauer d. pädagogischen Berufstätigkeit	23 Jahre	8 Jahre	7 Jahre	6 Jahre	17 Jahre
Dauer d. Berufstätigkeit in der Einrichtung	19 Jahre	8 Jahre	4 Jahre	4 Jahre	17 Jahre
formale Qualifikation	Sozialarb. (FH), Schlosser, Ausbilder-eigungsprüfung	Sozialpädagogin (FH)	Sozialpädagogin (FH)	Lehrerin	Modelltischler
Position im Team	Leiter, Sozialpädagoge, Anleiter	stellv. Leiterin, Sozialpädagogin	Sozialpädagogin	Lehrerin	Anleiter
Zuständigkeit	Berufsvorbereitung/Ausbildung	Berufsvorbereitung	Berufsvorbereitung	Berufsvorbereitung	Berufsvorbereitung
Beschäftigungsverhältnis	Angestellter (1 Planstelle)	Angestellte (½ Planstelle)	Angestellte (1 Planstelle)	Angestellte (¾ Planstelle)	Angestellter (1 Planstelle)
Interview	ja	nein	ja	nein	ja
Abkürzung	PF	AS	CW	PM	ML

Fortsetzung der Tab. A2

Name	Hannes Klein	Evelyn Rühl	Ernst Meister	Gerd Pott	Otto Krauß
Alter	45 Jahre	47 Jahre	38 Jahre	ca. 59 Jahre	ca. 55 Jahre
Dauer d. pädagogischen Berufstätigkeit	12 Jahre	15 Jahre	½ Jahr	/	/
Dauer d. Berufstätigkeit in der Einrichtung	6 ½ Jahre	15 Jahre	½ Jahre	unbekannt	unbekannt
formale Qualifikation	Automechaniker, Industriemeister	Ökothropologin	Meister	Berufsschullehrer	Verwaltungsfachkraft
Position im Team	Anleiter			Lehrer Ausbildung	
Zuständigkeit	Berufsvorbereitung	Berufsvorbereitung	Ausbildung	Ausbildung	Verwaltung
Beschäftigungsverhältnis	Angestellter (1 Planstelle)	Angestellte (1 Planstelle)	Angestellter (1 Planstelle)	Angestellter (½ Planstelle)	Angestellter (¾ Planstelle)
Interview	ja	nein	nein	nein	nein
Abkürzung	HK	ER	EM	GP	OK

Tab. A3: Merkmale von Organisationskultur

Organisationskultur und Profession	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeitsbedingung für professionelle Autonomie • Professionalität als organisationskulturelles System
Organisationskultur, Biografie und Habitus	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationskultur als Biografiegenerator • mikropolitische Strategien der habituellen Anpassung • Entkulturation in habituelle Muster und distinktive Kämpfe um die Positionen im sozialen Raum der Organisationskultur
Organisationskultur und Umwelt	<ul style="list-style-type: none"> • Schnittstellen zur Bearbeitung der Probleme und Verwobenheit mit verschiedenen Umwelten • Einholen von neuem Wissen • eigene Wirklichkeitsinterpretationen der Problemlösungswege der Umwelten
Organisationskultur und formale Strukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzierung von Ungewissheit und Komplexität sowie Garantie für Entlastung bei Handlungsentscheidungen • Anlass für distinktive Kämpfe und ständige Aushandlungen um die richtigen Definitionen • Reproduktion durch habituell vermittelte und getragene Symbole und Zeichen, Rituale und Artefakte • nicht immer bewusst hinterfragbar
Organisationskultur und Zeit und Raum	<ul style="list-style-type: none"> • Raum und Zeitgefüge erzwingen funktional notwendige Handlungen • Funktional notwendige Herstellung von Schnittstellen zur Überbrückung von unterschiedlichen Räumen und Zeiten
Organisationskultur, Rationalität und Ordnung	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Formen der Rationalität • »Durchwursteln« durch Ungewissheiten • ständige Maßnahmen zur Herstellung von Ordnung
Organisationskultur als kulturelle Überhöhung des Alltags	<ul style="list-style-type: none"> • Kernannahmen, Ideologien, Ethiken sowie höhersymbolische Fachsprache zur Ordnung des Alltags und zur distinktiven Angrenzung
Organisationkulturelle Sprachmodi- und -stile	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationskulturen entwickeln eigene Sprachmodi zwischen den Teilkulturen innerhalb der Organisationskultur variieren unterschiedliche Sprachstile • die Sprachstile reproduzieren habituelle Unterschiede und dokumentieren formale und informelle Hierarchien
Organisationskultur, Wissenspeicher und Wissensdomänen	<ul style="list-style-type: none"> • Technologiedefizit und Handeln in Ungewissheit wird begegnet durch immerwährendes Einholen von Informationen • abweichende Formen der Institutionalisierung und kognitiven Verfügbarkeit

	<ul style="list-style-type: none">• aus verschiedenen Domänen gespeist
Organisationskultur, Gemeinschaft, Teilkulturen und Macht	<ul style="list-style-type: none">• Inklusion und Exklusion von Mitgliedschaft• Organisationskultur zerfällt in Teilkulturen• Inszenierung der Gemeinsamkeit als machtvolle distinktive Abgrenzung zur Organisationsumwelt• Gemeinsamkeit durch kollektiven Erfahrungsräume
Organisationskultur und Arbeitsbögen, Rituale, Symbole und Zeichen	<ul style="list-style-type: none">• Organisationskultur ist in hohem Maße durch Rituale, Zeremonien, Spiele und Zeichen symbolisch vermittelt Handeln strukturiert sich in erheblichem Maße entlang der organisationskulturell vorgegebenen Arbeitsbögen