

Andrea Fröhlich

Reflexive Professionalisierung im Berufsfeld von Erzieherinnen und ihre Bedeutung für die Supervision

Zusammenfassung¹

Professionalisierung, Wissenstransfer und Weiterbildung in der Frühen Bildung sind als eng miteinander verflochtene Prozesse zu betrachten. Die Entwicklung hin zu einer reflektierten, handlungssicheren und beziehungsorientierten pädagogischen Fachkraft ist kein einmaliges Ereignis, sondern ein fortwährender, selbstreflexiver Bildungsweg, der durch geeignete strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen, die Reflexions- und Qualifizierungsräume als Ressource bereitstellen, unterstützt werden muss. Supervision – einschließlich Fallsupervisionen, Leitungscoaching, individueller Beratung und Reflexionsformaten – sollte als integraler Bestandteil des Berufsalltags in Kindertagesstätten etabliert werden. Supervision fördert Reflexivität und hilft, die komplexen Anforderungen des Arbeitsalltags professionell und eigenverantwortlich zu bewältigen. Sie steht im Zentrum von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen im Rahmen der Qualifizierung und Professionalisierung.

1. Professionsdilemma

Auch wenn im originären gesetzlichen Auftrag an Kitas die pädagogische Realisierung einen hohen Gestaltungsfreiraum lässt, wird im SGB VIII der Fokus auf den sozialen Bereich und der Beziehungsarbeit als elementare Grundlage der pädagogischen Arbeit deutlich formuliert. Gefordert ist der fachliche Blick auf die Verfolgung und Unterstützung des Entwicklungsweges eines Kindes sowie seiner Gemeinschaftsfähigkeit unabhängig von seiner sozialen oder ethnischen Herkunft. Die kulturelle und soziale Vielfalt wird als Bereicherung und Herausforderung gleichermaßen für die Arbeit begriffen. Für

¹ Gender-Hinweis: In dem vorliegenden Beitrag wird darauf verzichtet, bei Personenbezeichnungen sowohl die männliche als auch die weibliche Form zu nennen. Die weibliche Form gilt in allen Fällen, in denen dies nicht explizit ausgeschlossen wird, für alle Geschlechter.

diese Fachlichkeit ist Wissen über die grundsätzliche Bedeutung von Beziehungen und Wissen über die kindliche Entwicklung notwendig. Orientiert an diesem kindzentrierten Ansatz werden Kindertagesstätten im Idealfall zu inklusiven Spiel- und Bildungsorten des ungestörten und ungefährdeten sozialen Aufwachsens und Miteinanders als einer entscheidenden Bedingung für gute kindliche Entwicklung. Die Rolle und Funktion der darin professionell Handelnden, den Erzieherinnen, die in Bildungsplänen zu Expertinnen im Bereich der frühen Bildung ernannt werden, wird ungemein komplex. Ruppin suchte 2015 vor dem Hintergrund der damaligen angestoßenen Professionalisierungsbestrebungen eine fundierte professionstheoretische Auseinandersetzung mit Themen und Fragestellungen zur Qualifizierung im Elementarbereich und betonte, dass die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte der Zeit und der Reflexionsfähigkeit bedürfe (vgl. Ruppin 2015: 13). Vorausgegangen war 2013 die NUBBEK-Studie, in der Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit untersucht worden waren. Die Studie kam zu dem ernüchternden Ergebnis, dass sich trotz verschiedener langjähriger Reformanstrengungen in deutschen Kindertagesstätten die Qualität der pädagogischen Prozesse in Kindergartengruppen im Durchschnitt in Deutschland wenig verbessert hatte.

Gründe im zähen Professionalisierungsprozess mögen in verschiedenen Dilemmata liegen. Zum einen im Professionsdilemma, da um die Einordnung des Erzieherinnenberufs als Profession gerungen wird. Nach der Definition von Daheim (1992, zit. nach Klein 2010: 19) zählen Erzieherinnen zu den Semiprofessionen, da sie 'relativ klienten-, aber nur schwach organisationsautonom' seien.

Röhrig (2015: 87) beschreibt in Rekurs auf Rabe-Kleberg (1999), dass sich Wissens- und Handlungsbereiche von Erzieherinnen nicht eindeutig von denen beruflicher Laien abgrenzen ließen, Erziehen könne auch privat und unbezahlt erbracht werden. Dass die Arbeit der Erzieherin entgegen verbreiteten Auffassungen als Profession zu verstehen sei, mache Rabe-Kleberg nach Röhrig (2015: 88) an den besonderen Handlungsanforderungen des pädagogischen Alltags fest. Professionalität einer Erzieherin werde begründet durch spezifische Qualifikationen und fachlichen, sozialen, personalen und reflexiven Kompetenzen, die diese benötigt, um dem unustetem nicht standardisierbarem Alltag begegnen zu können. Ausgehend von der Tatsache, dass Beziehung die elementare Grundlage der pädagogischen Arbeit darstellt, ist eine Reflexion des Rollenverständnisses und der Spannungsfelder in der Arbeitsbeziehung die logische Konsequenz.

Röhrig bilanziert in einer Untersuchung der Beziehungsgestaltung im Krippenbereich, dass Fachkräfte unterschiedlich gut in der Lage seien, Arbeitsbeziehungen zu gestalten, die durch ein professionelles Nähe-Distanz-Verhältnis sowie die Balance diffuser und rollenspezifischer Beziehungsanteile gekennzeichnet sind und empfiehlt dieses Spannungsfeld in der Fortbildung und in Supervisionssitzungen eingehend zu reflektieren (vgl. Röhrig 2015: 108f.).

Zum zweiten spricht Selzer (201: 119) Bezug nehmend auf Viernickel et al. (2013) von einem ‘Umsetzungsdilemma’, wenn professionelles Handeln aufgrund von Unvereinbarkeiten zwischen den in Bildungsplänen formulierten Anforderungen und den fehlenden strukturellen Voraussetzungen (ausreichender Personalschlüssel, Sicherung von Vorbereitungszeiten und fachlicher Kompetenzen) infrage gestellt sei. Ein äußerst gewichtiger Grund für die schwierige Professionalisierung mag zum dritten in der Berufsgeschichte liegen. Klein (2010: 21) beschreibt zurückblickend auf eine 200jährige Tradition der institutionellen Kleinkinderziehung wie die Industrialisierung eine Kleinkindbetreuung außerhalb der Familie notwendig machte. Die Entstehungsgeschichte weiblicher caritativer Beruf im 19. Jh. und der Kampf um Anerkennung vor allem auf der politischen, fachpolitischen und gesellschaftlichen Ebene, wirkt bis heute.

2. Vergeschlechtlichung sozialer Berufe

Sowohl in den Erziehungswissenschaften und dem Grundschullehramt als auch in der Elementarpädagogik zeigen sich vergeschlechtliche Schließungsstrategien in einem binären Weltbild (vgl. Kuhn 2013: 125). Dass das Arbeitsmarktsegment Grundschule und Kindergarten ein weibliches geworden sei, hänge laut Gröning (2010: 165) mit den Mechanismen eines die Geschlechter segregierenden Arbeitsmarktes zusammen, und der Vorstellung, dass die Tätigkeiten sich gut mit einer Familie vereinbaren lassen. In der Praxis hat diese Dynamik zur Folge, dass es zunehmend schwieriger wird für Kitaleitungen einen Dienstplan zu gestalten, der die Ganztagesbetreuung abdeckt, so dass für die Familien der zu betreuenden Kinder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei allen gesetzlichen Grundlagen infrage gestellt ist.

In einer langen Tradition der Vergeschlechtlichung sozialer Berufe würden, so Ruppin (2015: 12) auf Sabla (2013) verweisend, Männern wie Frauen geschlechtsspezifische Fähigkeiten zugeschrieben, die nicht Bestandteil und Ergebnis einer Ausbildung, sondern geradezu in der jeweiligen Sozialisation von Männern und Frauen begründet seien. Nach Kuhn (2013: 119f.) kritisierte Rabe-Kleberg (1999), die sich als eine der ersten Professionstheoretikerinnen der Elementarpädagogik zuwandte, die Gleichgültigkeit und das Desinteresse von Wissenschaft und Gesellschaft gegenüber den organisatorischen, beruflichen und inhaltlich pädagogischen Problemen der öffentlichen Kleinkinderziehung. Sie verwies aus einer machttheoretischen Perspektive heraus auf die enge Verzahnung der beiden Topoi Profession und Geschlecht, ohne deren Berücksichtigung eine elementarpädagogische Professionstheorie kaum möglich sei. Die spezifische Einheit von Wissen und beruflichem Handeln, Bildung und Beruf, ihrer Kontrolle und gesellschaftlicher Durchsetzung bestimme laut Rabe-Kleberg (1999: 108ff.) den Charakter der Profession. Der provokativen Frage nachgehend, ob eine Professionalisierung eines Frauenberufes überhaupt möglich ist, macht sie auf das Problem aufmerksam, dass es zum einen kein anerkanntes oder auch nur fachlich konsensuales Selbstverständnis über Arbeit und Beruf der Erzieherinnen gäbe. Zum anderen verlangt sie zum Thema Gleichheit und Differenz im Geschlechterverhältnis die Zurückweisung der männlichen Norm als nicht länger anwendbar auf weibliche Lebens- und Arbeitsverhältnisse und bezeichnet sie darüber hinaus als defizitär, da die männliche Art, Leben und Beruf zu gestalten, durchaus als problematisch bezeichnet werden könne. Daraus schlussfolgert sie, die historisch weiblich besetzten Fähigkeiten, wie z. B. die der Fürsorglichkeit als allgemeine soziale Fähigkeit einzuklagen und als geschlechts-un-spezifische menschliche Fähigkeit normativ zu besetzen. Das erfordere gleichzeitig eine Kappung der Bindung an die als positiv definierte weibliche Norm.

Die darin enthaltene Hoffnung auf eine entgenderte Auffassung von Arbeit und Kompetenz muss sich laut Maurer der kritischen Frage stellen, ob „normative Appelle die im Komplex ‚Profession und Geschlecht‘ enthaltene Konfliktdimension wirklich aufschließen und vor allem verändern könnten?“ (Maurer 2011: 124). Allmendinger (2021a: 100ff.) plädiert in diesem Zusammenhang in ihren Zielformulierungen für echte Gleichberechtigung u. a. im Rahmen der Angleichung der bezahlten und unbezahlten Arbeit

zwischen Männern und Frauen für eine Umverteilung der Care Arbeit zwischen den Geschlechtern.

2.1. Geistige Mütterlichkeit als Schwachpunkt der Fachlichkeit

Sachße (2003) stellt in „Mütterlichkeit als Beruf“ dar, wie die Entstehung der modernen beruflichen Sozialarbeit aus der Verbindung von bürgerlich-kommunaler Wohlfahrtspflege und bürgerlich-konservativer Frauenbewegung hervorgegangen ist. Deren ethisches Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ habe jedoch von Beginn an in einem Spannungsverhältnis zur zunehmenden Verberuflichung und Bürokratisierung der sozialen Arbeit im Ersten Weltkrieg und der Weimarer Republik gestanden. Mütterlichkeit als Beruf stellte die tragende Säule der bürgerlichen Emanzipationsvorstellungen der Frauen im Deutschland des späten Kaiserreiches dar.

Der Begriff der „geistigen Mütterlichkeit“ wurde von Henriette Schrader-Breymann, die in der Tradition von Pestalozzi und Fröbel Kindertageseinrichtungen und Haushaltsschulen begründete, Ende des 19. Jahrhunderts geprägt (vgl. Sachße & Trennstädt, 2010: 82f.). Sie versteht darunter eine Pädagogik angelehnt an die dem weiblichen Geschlecht zugeordneten Fähigkeiten zur Empathie, zur Erziehung, Hilfe und Pflege, die die Rolle der Frau in der Familie und Gesellschaft klar definiert. Der bürgerlichen Frauenbewegung kam dieses Bild entgegen, da den jungen Frauen die Möglichkeit gegeben wurde, gewissermaßen aus der Familie auszubrechen, durch eine geregelte standesgemäß gewordene Ausbildung an den neuen Schulen für Sozialpädagogik eine sinnerfüllte Tätigkeit auszuüben und einen für sich eigenen definierten Bereich belegen zu können. Mit der Orientierung der Berufsvorstellung am Idealbild der Mutter, war gleichzeitig der Erhalt der gesellschaftlichen Verhältnisse gesichert. Der Unterschied war, dass die geistige Mutter, die beruflich arbeitende Erzieherin, Pflegerin oder Fürsorgerin unverheiratet sein sollte und eine Ausbildung vorweisen konnte. Gleichzeitig musste sie sich den Regeln der Institutionen, in denen sie tätig war, unterordnen.

Die soziale Hilfstätigkeit als Fürsorge ausgestattet mit dem Einfühlungsvermögen als den Frauen innewohnende Fähigkeit wurde zur Mission der Frau als ihr Beitrag zur Humanisierung der Gesellschaft und Kulturaufgabe der Moderne; eine Karriere war nicht geplant

(vgl. Fleßner 1994: 12ff.). Alice Salomon führte den Ansatz der sozialen Arbeit als Sinnstiftung der Frau weiter und entwarf ein sozialreformerisches Konzept weiblicher Emanzipation mit hohem Anspruch. Soziale Arbeit sollte sowohl die bürgerliche Frau emanzipieren als auch die sozialen Schäden einer industriell patriarchalischen Gesellschaft heilen (vgl. Sachße, 2003: 261f.).

Kritisch merkt Sachße an, dass sich über die Bestimmung des Wesens der Frau als eines Familienwesens bei aller Betonung der Gleichwertigkeit der Geschlechtscharaktere die faktische Ungleichbehandlung der Frau, ihre juristische Entmündigung legitimiere (vgl. Sachße, 2003: 99). In diesem Verständnis von weiblicher Emanzipation ginge es also nicht um die Herstellung formaler Gleichheit. Die Vorherrschaft des Vaters als Familienoberhaupt und die des Mannes in gesellschaftlichen Positionen blieb (ebd.: 102). Die Erweiterung des Mütterlichkeitsbegriffs ermöglichte gebildeten Frauen den Schritt aus der Familie hinaus, ohne das traditionelle Bild von Weiblichkeit zu sehr zu hinterfragen.

Fleßner (1994) hingegen würdigt die Leistung Schrader-Breymanns u. a. im gesellschaftlichen Kontext als Mischung aus Anpassung und Widerstand, als Erschließen „eines ganzen Berufsfeldes, das Hinaustreten bürgerlicher Frauen in die Öffentlichkeit und die Etablierung der Perspektive einer eigenständigen (d. h. familien- und gattenunabhängigen) Existenz mit einer eigenen, selbstbewussten Deutung ihrer öffentlichen sozialen Rolle“ (Fleßner 1994: 15). Dennoch resümiert sie, dass das Mütterlichkeitskonzept dem männlichen Machtkalkül in kritischer Intention gegenübergestellt war und damit aber - unbeabsichtigt und zielsicher zugleich - die Marginalisierung der Frauensozialarbeit und der Rolle der Frauen darin begünstigte (vgl. Fleßner 1994: S. 18).

Für Schröder (2001: 328) stellte die geistige Mütterlichkeit um 1900 eine Politisierung der Geschlechterdifferenz dar, mit deren Hilfe die politische Aufmerksamkeit neben dem allgemeinen und als universell vorgestellten Gemeinwohl auch auf die spezifischen Belange von Frauen gelenkt werden konnte. Die Weiterentwicklung und Öffnung eines Bildungs- und Arbeitsbegriffs, der Sorgearbeiten wie Erziehung und Pflege miteinschloss und die Grenzen vom Privaten ins Öffentliche durchbrach, hatte einen enormen emanzipativen Charakter und war mit dem Glauben verbunden, eine bessere Welt etablieren zu können (vgl. ebd.: 332). In Bezug auf die Arbeitswelt und gesellschaftliche Bereiche wur-

den Hierarchien kritisch hinterfragt und gleichzeitig auch eine Wertschätzung und Anerkennung von Sorgetätigkeiten ausgedrückt und eingefordert. Schröder betont zudem, dass die Protagonistinnen der sozialen Reformprojekte diese nicht als von oben herab caritativ konzipierten, sondern dass sie ihre Arbeit als einen reziproken Erziehungs- und Bildungsprozess zwischen Hilfesuchenden und Helferinnen sahen, deren Notwendigkeit aus der kritischen Sicht auf die eigene bürgerliche Herkunft entstand. Der anvisierte Perspektivwechsel sollte eine neue Auffassung von sozialer Tätigkeit hervorbringen mit der Möglichkeit der Entwicklung eines komplexen Wohlfahrtsverständnisses (vgl. ebd. 2001: 81).

Im Kontext des Konzepts der Mütterlichkeit als Profession lässt sich auch die Entstehung des Erzieherinnenberufes als neuem Frauenberuf verfolgen und einordnen. Fröbel führte Mitte des 19. Jahrhunderts die Berufsbezeichnung Kindergärtnerin im Rahmen eines Entwurfs einer Bildungsanstalt für Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen ein. Eine auf Betreiben der Mitbegründerin der deutschen Frauenbewegung Henriette Goldschmidt erarbeitete Petition, den Kindergärtnerinnenberuf dem des Lehrerinnenberufs gleichzustellen, wurde 1889 von der deutschen Regierung abgelehnt, (vgl. Klein 2010: 25), eine Ablehnung, die bis heute kränkend wirkt.

2.2. Zum Geschlechterverhältnis im Erzieherinnenberuf

Dass der Abbau von Geschlechterhierarchien eine gesellschaftliche Aufgabe bleibt, zeigen die Forderungen von Allmendinger (2021a). Der aktuelle Fachkraftmangel in den sozialen Berufen als Strukturmerkmal wurzele im Geschlechterverhältnis. Würden mehr Männer in diesen Berufen arbeiten, könnten sie alte Traditionen und Stereotype aufweichen (vgl. Allmendinger 2021a: 68).

Gröning (2015: 101) zieht zum Thema Vergeschlechtlichung u. a. die Arbeit zur männlichen Herrschaft von Bourdieu heran. Die Deutung des Geschlechtskörpers mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung weise den Frauen in der Regel die niedrigere Arbeit zu. Für Heimann (2009: 129f.) erscheint die Kategorie Geschlecht im beruflichen Feld besonders relevant. Deziidiert arbeitet sie in Rekurs auf Beck-Gernsheim (1981) und Rabe-Kleberg (1987) heraus, dass die Zuschreibung beruflicher Kompetenzen als naturgegeben weiblich in den entsprechenden Arbeitsfeldern zu Professionsverlusten führt, die die geschlechtsspezifische Segmentierung verstärken. Sie beschreibt wie in den 80er Jahren

die Frauenquote in Sozial-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften stieg und gleichzeitig ein gesellschaftlicher Abwertungs- und Prestigeverlust eines Berufes (wie z. B. dem des Lehrers) einherging. Die Öffnung eines ehemals männlich dominierten Berufsfeldes für Frauen führte zu dessen Abwertung (vgl. ebd.: 182).

Umgekehrt adeln nach Bourdieu (2005) Männer ein weibliches Berufsfeld. Er spricht von einer radikalen Asymmetrie in der Bewertung männlicher und weiblicher Tätigkeiten. Dieselben Aufgaben könnten von Männern ausgeführt als rühmlich und schwierig erscheinen oder belanglos und unwichtig, wenn Frauen sie erfüllen (vgl. Bourdieu 2005: 107).

Laut Statistischem Bundesamt hat sich der Männeranteil am pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen von 4,1 % im Jahr 2012 auf 7,9 % im Jahr 2022 erhöht und steigt weiter an. Männer werden angeworben, wohl wissend, dass geschlechtsstereotype Vorstellungen überwunden werden müssen. Quantitativ dominieren Frauen immer noch das Berufsfeld selbst in Leitungspositionen. Zugleich sind Frauen heute im Grunde nicht mehr auf die Ausübung klassischer Frauenberufe angewiesen, werden für die MINT-Berufe umworben und nach der Erziehungszeit, die immer noch hauptsächlich von Müttern in Anspruch genommen wird, als Fachkräfte von ihren Arbeitgeberinnen abgefragt. Kitas wurden gebaut und Plätze entsprechend dem Rechtsanspruch eingerichtet, der Ganztags in den Schulen versprochen, ohne die Anzahl der benötigten Fachkräfte und die Konsequenzen für die Gestaltung des Familienlebens zu bedenken. Ganze Häuser oder neu eingerichtete Gruppenräume stehen leer, der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz kann in den Ballungsräumen v. a. der westlichen Bundesländer nicht oder kaum erfüllt werden.

Gemäß einer Studie des Landes Niedersachsen (2024) hat im Zeitraum zwischen 2000 und 2020 jede fünfte Erzieherin den Beruf verlassen. Vor dem Hintergrund des aktuellen Fachkraftmangels wiederholt sich Geschichte. Rabe-Kleberg (1999: 105f.) beklagte eine hohe Fluktuation, gar eine Flucht aus dem Erzieherinnenberuf und befürchtete, dass fehlende Fachkräfte durch Laien ersetzt werden könnten, was tatsächlich geschah und alarmierenderweise wieder neu gedacht wird. Das Problem sei, dass es kein gesellschaftlich anerkanntes oder auch nur fachlich konsensuales Selbstverständnis über Arbeit und Beruf

der Erzieherin gäbe, was im Kindergarten passiere, könne wissenschaftlich als unerforschtes Terrain gelten (vgl. Rabe-Kleberg 1999: 106). Trotz vieler Forschungen in den letzten zwanzig Jahren interessieren sich heute insgesamt weniger junge Menschen für den Beruf als benötigt werden.

3. Habitusmetamorphosen von Erzieherinnen

Berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen mit reflexiven Elementen bieten pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, ihr kulturelles Kapital zu erweitern. Neugierde, die im Sinne Oevermanns im Mittelpunkt des Bildungsprozesses stehen sollte, gepaart mit dem Verinnerlichen von Inhalten, das ins Nachdenken kommen und Ideen entwickeln setzen eine intrinsische Motivation voraus, sich auf Lernerfahrungen einlassen zu wollen. Im besten Fall ergänzen sich Fortbildungsgebote und die Motivation, das Gebot und die Bereitschaft, zu lernen und sich zu entwickeln und ein Arbeitsbündnis kann entstehen. Andererseits können verordnete Fortbildungen Abwehrreaktionen hervorrufen.

In Bezug auf Bourdieus Sichtweise auf den Habitus als einem System von Grenzen im Verhalten einer Person verbirgt sich dahinter die Frage nach der auch im Habitus zu suchende Bereitschaft, Grenzen zu bearbeiten und sich auf Veränderungen einzulassen, wenn den Anforderungen im beruflichen Kontext ggf. nicht mehr entsprochen werden kann. Heimann (2010), die in Supervision und Beratung prinzipiell eine entlastende Funktion und gleichzeitig eine Anfrage an den Habitus sieht (vgl. Heimann zitiert nach Gröning & Hoffmann 2010: 101) beschreibt drei Ebenen, auf denen die Analyse des Habitus in der Supervision und Beratung wirken kann. Die individuelle Ebene verdeutliche die eigenen Begrenzungen im Denken und Handeln sowohl der Beraterin als auch der Klientinnen, die interaktive Ebene betrachte das Herrschaftsgefälle in der Beratungsbeziehung und die institutionelle Ebene ließe die tatsächlichen Umsetzungsmöglichkeiten im Handlungsfeld erkennen. Ausgehend von der Annahme, dass die Berufswahl im Habitus begründet ist und auch pädagogisches Handeln aus tief verkörperten Haltungen heraus erfolgt, erscheint es umso wichtiger, unbewusst wirkende Dynamiken in der Supervision sichtbar zu machen.

Die Trägheit des Habitus als zähes Ringen gegen Schwerfälligkeit kann sich in der Praxis sowohl in Form von Theorieabwehr oder der Nutzung von alltagstauglichen Erfahrungen als Mutter als auch im jahrelangen Ringen um gesellschaftliche Anerkennung und Aufwertung zeigen. Widerstände können als Ablenkung von der eigenen Unzulänglichkeit oder als unbewusste Gegenreaktion auf mangelnde Anerkennung von außen verstanden werden, ist doch das Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung in dem Berufsfeld sehr hoch. In der Wahrnehmung der Scham, etwas nicht zu wissen oder zu können und der Anerkennung der Notwendigkeit über die Schamgrenze hinaus gehen zu müssen, liegt die Chance die eigenen Möglichkeiten, das eigene Potenzial zu erkennen. Es bedarf der behutsamen Begleitung der Einzelnen, die biografisch erklärbar getriggert werden durch persönliche Erfahrungen, damit sie sich diesem Prozess öffnen und stellen können. Gärtner vermutet bei den Mitarbeiterinnen helfender Berufe eine zwischen Größenfantasien und Abhängigkeitswünschen schwankende psychische Struktur. Von der Größenfantasie in der Realität anzukommen, bedeute sich einer inneren Entwertung zu stellen (vgl. Gärtner 1998: 100f.).

Eine Habitustransformation setzt an der Grundlage der dem Individuum zur Verfügung stehenden ererbten und erworbenen Kapitalsorten an und geschieht nicht allein durch Erwerb zusätzlichen ökonomischen und kulturellen Kapitals. Nach Gröning (2016: 570) setzt Habitustransformation gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse, Chancengleichheit und politische Demokratie voraus. Verbindet sich idealerweise die angestrebte Veränderung der Anerkennungsverhältnisse mit dem Verstehen als reflexiver Bruch mit dem eigenen Habitus könne eine Transformation gelingen (vgl. Gröning 2015: S. 104). Damit sind auch Träger gefordert eine Kultur der Veränderungsbereitschaft zu fördern, sowie die politische Ebene, da Ressourcenbereitstellung nicht gänzlich in Trägerhand liegt (vgl. Bergmann & Ulber in Strehmel 2024: 24f.).

Finke-Hoppmann (2014: 57) geht auf den Hysterisiseffekt im Habituskonzept Bourdieus ein, eine Form von Trägheit, die den Habitus dauerhaft stabilisiert und Probleme des Beharrens und des sich nicht verändern Könnens erklärt. Sie beschreibt, dass sich im Berufsfeld Erzieherin traditionell benachteiligte sowie aufstiegsorientierte Milieus trafen. Für die Angehörigen niedriger und bescheidener Sozialmilieus sei der Beruf ein Aufstiegskamin, für Töchter des Kleinbürgertums und mittlerer Bildungsmilieus habe er die Option der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. Finke-Hoppmann 2014: 57). Allein

der von Finke-Hoppmann benutzte Begriff der „Töchter“ weist zum einen auf die Distinguiertheit des Kleinbürgertums, zum anderen, auf die traditionell weibliche Dominanz im Feld hin.

Inzwischen ist auch für Angehörige aus Familien mit Einwanderungshintergrund der Beruf der Erzieherin ein Aufstiegskamin, denen damit eine bessere Platzierung im sozialen Feld gelungen ist. Oft sind es Schülerinnen, die die gymnasiale Schullaufbahn aufgrund mangelnder Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern abgebrochen und den ursprünglichen Auftrag Lehrerin zu werden in Erzieherin umgewandelt haben oder Fachkräfte aus dem Ausland, deren Studium in Deutschland nicht anerkannt wird (zunächst eine Kränkung per se), aufgrund dessen sie Anerkennungsverfahren und Nachschulungen durchlaufen müssen, bis sie eine Anerkennung als Erzieherin erhalten. In diesem Zusammenhang spiegelt sich die Unterschiedlichkeit und das Spannungsverhältnis der Herkunftsmilieus wie von Finke-Hoppmann beschrieben wider. Zudem zeigt sich die Veränderung der Zusammensetzung von Kitateams durch globale politisch-gesellschaftliche Entwicklungen.

Mit dem Hysterisiseffekt trägt Bourdieu dem Umstand Rechnung, dass Menschen nicht plötzlich ihre Einstellungen verändern, wenn sie auf praktische Widerstände, neue Wissensordnungen oder alternative Praxismuster stoßen. Die Anpassung des Habitus an objektive Strukturen vollzieht sich zeitverzögert und unbewusst und bedeutet eine Veränderung der quasi natürlichen Weltsicht des Subjekts (vgl. Bourdieu 1987: 117). Diese Einstellung zu der Welt außerhalb des Individuums bezeichnet Bourdieu als Doxa. Nach Fröhlich und Rehbein (2014: 79f.) finden sich im Begriff der Doxa alle Meinungen, deren Gültigkeit fraglos vorausgesetzt wird quasi als ‘Urglaube’ an das in einem Feld Geltende. Die Doxa, als der Ideologie vorgelagert, und als Vorbewusstes eingeordnet (vgl. Fröhlich & Rehbein 2014: 80), postuliert in stiller Übereinkunft das als Selbstverständlichkeit Wahrgenommene, so auch im pädagogischen Alltag, in dem bestimmte Annahmen, Werte und Handlungsweisen unhinterfragt gelten – sie werden zur Doxa des Berufsfelds. Modernisierungsprozesse erfahren damit eine Begrenzung; der Bruch mit der Doxa wird notwendig (vgl. Heimann 2009: 119f.). Dieser Bruch – etwa durch neue pädagogische Konzepte, Professionalisierungsbestrebungen oder eine veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung – kann dazu führen, dass das bislang Selbstverständliche zur Disposition gestellt und kritisch diskutiert werden muss. Dabei könnte deutlich werden, ob und wie

sehr das Handeln und Selbstverständnis von Erzieherinnen von vorbewussten Annahmen und traditionellen Leitbildern geprägt ist, und wie bedeutsam es ist, diese im Sinne einer reflektierten pädagogischen Praxis immer wieder neu zu hinterfragen.

Der Rückgriff auf ein traditionelles Rollenbild in der Coronapandemie (vgl. Allmendinger 2020b: 45) und das Einbringen von mütterlichen Kompetenzen und sozialen Tools in die Praxis als Erzieherin kann mit dem Bourdieuschen Bild der Komplizenschaft zwischen sozialen Akteuren und den Beherrschten, die eine kritische Infragestellung verhindert (vgl. Bourdieu 2005: 82), interpretiert werden. Er weist darauf hin, wie stark die Verinnerlichung der unbewussten Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata beider Geschlechter in den historischen Strukturen der männlichen Ordnung wirke (vgl. Bourdieu 2005: 14). Gröning betont mit Bezug auf Frigga Haug, dass es neben der inkorporierten reflexionslosen Praxis der Doxa ein darüberhinausgehendes Bewusstsein und Potenzial gibt, das es ermöglicht eine sich selbst erkennende Person zu werden (vgl. Gröning 2015: 106). Darin drückt sich die Hoffnung aus, durch Verstehen und Erkenntnis Veränderungen anzustoßen. In diesem Verstehens- und Bildungsprozess können Wissenslücken aufgedeckt und womöglich Verstehensgrenzen offengelegt werden, was auch entlarvend und beschämend sein kann. Becker-Lenz (2023: 119ff.) empfiehlt deshalb ein taktvolles Umgehen mit Vulnerabilität, da Arbeitsbündnisse nicht nur anstrengende Arbeit, sondern auch gefährlich seien und das Aufdecken von eigenen inneren Dynamiken und blinden Flecken schmerzhaft sein kann. Er siedelt die Fähigkeit zur Reflexion auf der Habitusbene an. Mit wachsender Berufserfahrung bilde sich die Fähigkeit zu Reflexion. Mit dem Vorgang der Reflexion als Bewusstmachung und Distanzierung könne es gelingen unter Ungewissheitsbedingungen und Unberechenbarkeiten des Alltags, die die Planung zerstört, handlungsfähig zu bleiben. Die Bildung eines professionellen Habitus sei an das Reflexionsvermögen gebunden, das wiederum eine Neueinordnung und Neubeurteilung der Situation erlaube (vgl. Becker-Lenz 2022: 187ff.).

4. Von der Notwendigkeit der Qualifizierung und Professionalisierung im Elementarbereich

Laut Rabe-Kleberg (2020: 21) ist für die Komplexität des pädagogischen Handelns von Erzieherinnen ein hohes Niveau an professionellem Wissen, eine entwickelte Reflexionskompetenz sowie eine entsprechende zugrundeliegende professionelle Haltung nötig. Dem Erziehungs- und Bildungsauftrag steht die Unplanbarkeit und ein hohes Maß an Unsicherheit im Alltag, in dem ständig neue Ungewissheiten entstehen, gegenüber (vgl. Rabe-Kleberg 2020: 124). Die Lücke zwischen fachlichem Wissen und Handeln in diesen Fragen aufwerfenden ungewissen Situationen muss nach Lehner (2023), Rabe-Kleberg zitierend, ‘übersprungen’ werden, weil jeder Mensch (im pädagogischen Kontext Kind, Elternteil, Kollegin) und die Begegnung mit ihm individuell und einzigartig ist.

Die psychoanalytische Pädagogik bietet sich als tragendes Konzept an. Eich (2016: 13) vermutet, dass mit Hilfe von analytischen Kompetenzen eine Überbelastung von Pädagoginnen reduziert werden könne, da sie eine andere, sich selbst und die Kinder schonende Art der Konfliktbewältigung kennen lernen und anwenden könnten.

Damit die Kenntnisse in der Pädagogik in das Handlungsrepertoire integriert werden können und Kinder sich durch eine verstehende und empathische Haltung der Pädagoginnen zu psychisch stabilen und selbstbewussten Persönlichkeiten entwickeln können, ist auf lange Sicht eine stetige inhaltliche Auseinandersetzung und Weiterentwicklung von Erzieherinnen gefragt. Nach Studener-Kuras (2022) gelinge aus psychoanalytischer Sicht nur dann nachhaltig eine Veränderung von pädagogischer Alltagspraxis, wenn diese mit der Veränderung von pädagogischen Haltungen, subjektiven Überzeugungen und Alltagstheorien Hand in Hand gingen und die Haltung eine feste Verankerung in der Praxisgestaltung fänden. Zu berücksichtigen sind zudem strukturelle Faktoren wie z. B. Personalfuktuation, die die Stabilität von Teams und das Halten von erarbeitenden Grundlagen gefährden. Studener-Kuras rät aus eigener praktischer Erfahrung heraus dazu, bereits in der Gesamtkonzeption des Professionalisierungsvorhabens Strukturen anzulegen, in denen Reflexions- und Denkräume Platz finden, Erweiterung von Wissen und Theorie stattfindet, sowie das emotionale Erleben des Kindes und der Pädagoginnen thematisiert wird (vgl. Studener-Kuras 2022: 385). Eich (2016) betont, dass es für eine gesunde Entwicklung von großer Bedeutung sei, dass Pädagoginnen kindliche Gefühle und Bedürfnisse

halten und spiegeln und Kindern in einer prozessorientierten Beziehungsarbeit zu einer ausreichenden Anzahl an gelingenden Interaktionserfahrungen verhelfen. Darin bestehe die Voraussetzung für ein angstfreies, bedürfnisorientiertes Erforschen der Welt (vgl. Eich 2016: 30).

Figdor (2006: 160) beschreibt, dass die Komplexität und Diffusität der Anforderungen an die Erzieherinnen im Kindergartenalltag gepaart mit einer überhöhten Erwartung an sich in Ohnmachts- und Überforderungserfahrungen münden könne, die an der eigenen Selbstwirksamkeit zweifeln lassen bzw. sie in Frage stellen. In der Kita als Übungsort, wo emotionale Voraussetzungen für soziale Haltungen erworben werden sollen, seien, so Figdor, Probleme jedoch unvermeidbar, Pädagogik sei in erster Linie als Arbeit an Problemen zu definieren, es gäbe kein glattes Funktionieren.

Eine neue Aktualität bekamen diese Ausführungen in der Post-Corona-Situation. Durch die Schließungen der Kindertagesstätten hatten Kinder kaum oder gar nicht die Möglichkeiten die sozialen Voraussetzungen für soziale Haltungen in der Gruppe zu erwerben, was Berichten aus der Praxis zufolge spürbare Auswirkungen auf ihre Entwicklungswege hatte und die fachlichen Anforderungen an und den Druck auf die Fachkräfte erhöht, die zunächst eine Basis herstellen müssen für eine entwicklungsstimulierende Begleitung. Meurs (2024) bestätigt die Praxiserfahrungen und spricht von einer Welle von Corona-Folgen auf psychosozialer Ebene. Ruppin und Selzer (2022) zeigen in einer Studie die Problematik der wachsenden sozialen Ungleichheit für Vorschulkinder in Kindertageseinrichtungen nach der Coronakrise auf. Die Definition einer Kita als Bildungseinrichtung, welche die fachlichen und bildungspolitischen Diskurse der letzten zwanzig Jahre dominiert habe, sei in der Pandemie für Politiker hinter die Vorstellung der Kita als einer Betreuungseinrichtung für Kinder von Erwerbstätigen, zunächst gar nur aus systemrelevanten Berufen zurückgetreten. Die Autorinnen stellen weiter heraus, dass sich Ungleichheiten durch die Corona-Pandemie durch die Lockdowns, der Notbetreuung und auch der möglichen Quarantäne der Kinder verstärkt haben, wenn sie nicht durch familiäre Anregungen kompensiert werden konnten. Auch die Tendenz, dass Lebenswelten schon vor der Pandemie komplizierter und unübersichtlicher geworden waren (vgl. Thiersch 2019: 46), erhöhte sich. Gerade im Hinblick auf das Erwartbare von Bewältigungsaufgaben in bestimmten Lebensphasen gab es kaum mehr Sicherheit. Die Wichtigkeit des Besuches einer Kindertagesstätte, der im Normalfall zur Bildungsbiografie eines Kindes ab drei

Jahren zählt und der diese Entwicklung hätte auffangen oder ausgleichen können, wird damit deutlich.

5. Supervision als haltender Rahmen

Die Frage nach wirkungsvollen Möglichkeiten der Stabilisierung und Professionalisierung mittels reflexiver Verfahren rückt angesichts der Anforderungen und des damit einhergehenden hohen Belastungspotenzials verstärkt durch Personalmangel in den Fokus. Unter diesen Bedingungen benennt Becker-Lenz einen professionellen Habitus, bewährte Organisationsstrukturen, methodische Souveränität sowie Fachwissen als zentrale stabilisierende Elemente, die Maßstäbe und Orientierungspunkte für Reflexion bieten (vgl. Becker Lenz 2022: 189).

Übertragen auf die Gestaltung der Arbeit in Kindertagesstätten und der Eröffnung von Erfahrungs- und Beziehungsräumen für alle Kinder, über die Bildungs- und Erziehungsprozesse ermöglicht, angestoßen und gestärkt würden, bedarf es laut Lehner (2022: 10f) des Austarierens und Abwägens des pädagogischen Handels im Rahmen der Wahrnehmung von individuellen Entwicklungsverläufen. Mit Hinweis auf Ansätze einer Pädagogik von Vielfalt und Vorurteilsbewusstsein geht sie von der Annahme aus, dass es einer Verknüpfung zwischen Theoriewissen und pädagogischer Praxis bedarf, um professionell handeln zu können und betont die Bedeutung professioneller Verstehens- und Reflexionskompetenz. Sie arbeitet heraus, wie in Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen verinnerlichte wenig förderliche Beziehungsmuster eines Kindes, die sich durch primäre Beziehungserfahrungen entwickelt haben, bei den Erzieherinnen abwehrende Reaktionen auf der emotionalen Ebenen auslösen können. Es bedürfe der korrigierenden Beziehungserfahrung, die ein sich wiederholendes Beziehungsmuster eines Kindes durchbrechen. Das Verstehen der Beziehungsdynamik und das Verstehen des Verhaltens des Kindes als Beziehungsanfrage an die pädagogische Fachkraft ermögliche diese Korrektur (vgl. Lehner 2022: 27ff.). Weiter plädiert sie in Bezug auf Zimmermann (2021) auf ein Fallverstehen als Weg zu einem gemeinsamen Verständnis über das individuell Erlebte, das objektive, subjektive und szenische Informationen und Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung beinhaltet (vgl. ebd.: 39ff.).

Nicht selten wird seitens der Erzieherinnen in der Strukturierung des Alltags von Kindern mehr erwartet, als sie von ihrem Entwicklungsstand her mitbringen können. Idealvorstellungen von einem normativ entwickelten Kind verhindern womöglich, dass sich den Kindern zugewandt werden kann. Selzer (2015: 122) kritisiert, dass pädagogische Konzepte für Kindertagestätten häufig nicht dem Phänomen von Diversität gerecht würden, sondern sich an einem idealtypischen Bild vom Kind und homogenen Gruppen orientierten. Diese Aspekte sprechen alle für die Erfordernisse der Ausbildung von zunehmender Reflexionsbereitschaft und -kompetenz sowie für Qualifizierung. In der Vorstellung einer Ausbildungs- und Professionskultur, die eine Einsicht in sich selbst unter einer humanistischen Sichtweise als Ausgangspunkt beinhaltet, steckt die Idee der Selbstsorge nach Foucault, die auf reflexive Weise zur Selbstveränderung anregt (vgl. Gröning 2010: 170f.).

In der Schlussfolgerung bedeutet dies, dass Kinder in den Kitas nur in dem Maße Entwicklungsräume bekommen können, in dem auch die Erzieherinnen sich Verstehens- und Entwicklungsprozessen stellen. Dazu benötigen sie Orte des Nachdenkens und Reflektierens. Mit einer engen Verknüpfung von Theorie und Reflexionssettings können angehende sowie ausgebildete Erzieherinnen supervisorisch unterstützt und begleitet werden, damit sie psychoanalytische-pädagogische Erwägungen sowohl darstellen als auch zur Basis ihrer Arbeit mit den Kindern machen können. Klein (2010) stellt eine Analogie her, zwischen der Schaffung von Lerngelegenheiten für Kinder und der Begleitung ihre Entwicklungs- und Bildungsprozessen durch die Erzieherinnen und dem Arrangieren von Lerngelegenheiten von Erzieherinnen und deren Prozessbegleitung durch Supervisorinnen. Das Duo Weiterbildung und Prozessbegleitung stelle ein praktikables Konzept dar, an den unterschiedlichen Lernbiografien der Erzieherinnen anzuknüpfen, durch die Verbindung von Wissenserwerb und angeleiteter Selbstreflexion zur Qualifizierung beizutragen und Ergebnisse von Lernprozessen in den Arbeitsalltag transferieren. Durch das eigene kontinuierliche Lernen nähmen sie eine Vorbildfunktion für das lebenslange Lernen der Kinder ein (vgl. Klein 2010: 181). Ein solcher Prozess ist störanfällig durch unvorhersehbare Ereignisse wie die Coronapandemie oder bedarf der Anpassung an gesellschaftliche Prozesse. Das kontinuierliche lebenslange Lernen beinhaltet in der Konsequenz eine beständige Bereitschaft zum Wissenserwerbs und zur Reflexion.

In der Trägerverantwortung liegt im Sinne der Sorgspflicht einer Institution die Notwendigkeit der Schaffung institutioneller Rahmenbedingungen, in denen Räume zur Fort- und Weiterbildung sowie der Reflexion als Fähigkeit zur Ausbildung eines professionellen Habitus zur Verfügung gestellt werden (vgl. Lehner 2023: 218). Lehner fordert die Verankerung eines Sicherheitsnetzes für pädagogische Fachkräfte, die im Kontext von Vielfalt die Balance zwischen Fachwissen und Fachtheorie sowie professionelle Reflexionskompetenzen einem Seiltanz gleich halten. Der haltende Rahmen könnte Pädagoginnen im Winicottischen Sinn ermöglichen, im eigenen pädagogischen Handeln wirkende unbewusste Mechanismen aufzuklären, zu reflektieren und zu ihrer Mündigkeit beizutragen.

Bezugnehmend auf Trescher (1994) sind für Eich (2016: 18f.) ein angemessener Personalschlüssel und Supervision Teile einer haltgebenden institutionellen äußeren Struktur, in der es eine Konstanz im Sinne der ‚holding-function‘ von konstanten, zuverlässigen, entwicklungsfördernden und toleranten schwingungsfähigen Pädagoginnen gibt.

Ruppin (2015: 12) verweist auf den Beitrag von wissenschaftlich generiertem Wissen, einer forschenden Haltung, sowie die Interdependenz von Wissen und Können zur Ausbildung eines professionellen Habitus und zeigt auf, dass ein erheblicher Bedarf an einer Weiterentwicklung der Reflexivität pädagogischer Fachkräfte bezogen auf die eigene Person, die Rolle der Institution sowie das Bild vom Kind als Ausgangspunkt für die pädagogische Praxis bestehe (vgl. Ruppin 2015: 13).

Klein (2010: 57f.) benennt Supervision als Instrument zur Professionalisierung in Kindertagesstätten; sie diene dem Kompetenzerwerb und der beruflichen Weiterbildung und sei durch das Merkmal von Mehrperspektivität in Bezug auf die Betrachtung der Perspektiven von Kindern und ihren Familien geprägt. Reflexion finde auf verschiedenen Ebenen statt. Auf der persönlichen Ebene würde der Zusammenhang zwischen der eigenen Biografie und dem beruflichen Tun reflektiert, auf der Ebene der beruflichen Rolle ginge es um Zusammenspiel im Team, die Ebene der Organisation beleuchte die organisationale Kultur. Sie zeigt auf, dass biografische Lernerfahrungen der Erzieherinnen ihre pädagogische Arbeit nachhaltig positiv wie negativ beeinflussen (vgl. Klein 2010: 89f.). Aus Interviews mit Fachkräften schlussfolgert sie, dass Fortbildungen, die sowohl die Möglichkeit der Selbstreflexion der eigenen Biografie und der Lern- und Berufsbiografie böten als auch der Rollenklärung dienten, hilfreiche Instrumente der Professionalisierung

seien. Blockaden, die durch vielfältige Anforderungen von außen entstünden und Verunsicherung und Ausgeliefertsein auslösten, könnten mit Hilfe von Supervision bewältigt werden. Supervision stärke die Selbstwirksamkeit sowie die Selbstmanagementfähigkeit und leiste einen wichtigen Beitrag zur Psychohygiene von Erzieherinnen. Reflexionsbereitschaft sei die Voraussetzung für gelingende Supervisionsprozesse (vgl. Klein 2010: 166).

Selbstreflexion wird dann zum Element der Qualitätssicherung, wenn Erzieherinnen über die innere Bereitschaft verfügen, sich Reflexionsprozessen zu stellen und das eigene Handeln in der Verantwortung für die Entwicklung und Bildungsförderung von Kindern immer wieder auf den Prüfstand stellen. In der Konsequenz werden Störungen und Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung mit den Kindern und nicht zuletzt mit den Eltern auch auf eigene Anteile und Verstrickungen befragt.

6. Reflexive Professionalität

Unter der Überschrift „Reflexivität als Bestandteil beruflicher Identität“ beschreibt Heimann (2023) zusammenfassend und zurückgreifend auf den Bildungsplan für das Berufskolleg NRW, dass die Grundlagen einer professionellen Haltung für Erzieherinnen in einem komplexen Lernprozess erworben werden, welche die fachlich erworbene Expertise mit biographischen und persönlichen Merkmalen von Berufsverständnis, Berufshaltung und Berufsbewältigung verknüpft. Die professionelle Grundhaltung weise zum einen ein handlungsleitendes professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines beruflichen Habitus auf, der eine sich beständig in Ausbildung und Beruf weiterentwickelnde Persönlichkeit als pädagogischen Fachkraft zugrunde läge und über biographische Selbstreflexion sowie die Aneignung systematischer und methodisch fundierter Reflexion pädagogischer Handlungspraxis entwickelt und gefestigt werde. Ihre Entwicklung sei auf kontextbezogene praktische Erfahrungen und auf ein systematisiertes sowie beziehungsorientiertes Lernen angewiesen (vgl. Heimann 2023: 43ff.).

Es böte sich die Chance, in der neuen Ausbildungsform der praxisintegrierten berufs begleitende Erzieherinnenausbildung (Piva) Grundsteine für die Entwicklung eines solchen professionellen Selbstverständnisses zu legen.

Im biografieorientierten Ansatz wird Professionalität als biografisches Entwicklungsprojekt gesehen, in dem relevantes Reflexions- und Professionalitätswissen biografisch erworben und verankert wird (vgl. Kösel et al 2022: 12). Vorausgesetzt wird dabei, dass das Individuum dieses Entwicklungs- und Veränderungspotential wahrnimmt und zulässt. So betont Vetter (2003: 228), dass soziales Verhalten nur durch Interpretation (Reflexion) verstanden werden könne und die reflexive Analyse sollte nicht nur das Verstehen des Fremden, sondern auch das Verstehen des eigenen Handlungsentwurfs umfassen. Für das berufliche Selbstverständnis von Pädagoginnen beschreibt Vetter Verstehen als eine Tätigkeit „die sich auf das Handeln und die Rekonstruktion der Handlungsmotive bezieht“ (Vetter 2003: 231). Diese Auffassung schließe die Bereitschaft ein, auch selbstkritisch Motive des eigenen Handelns zu reflektieren. Dazu müssten Pädagoginnen Momente der Verunsicherung in sich zulassen und sich selbst nach möglichen Gründen für ihr Verhalten fragen. Vetter sieht Verstehen als Schutz vor Interventionen im Sinn bloßer ‚Anpassung‘, wenngleich Alltagsmomente es erforderten (vgl. ebd.: 232). Der pädagogische Alltag zeichne sich durch die Gleichzeitigkeit von Verstehen und Handeln aus. Daraus entspringe eine paradoxe Situation, denn selten sei man in der Lage, gleichzeitig zu verstehen und zu handeln. (vgl. ebd.: 225). Den Verstehensprozessen, die ihre Zeit brauchen, steht enormer Handlungsdruck im Alltag mit seiner Nichtstandardisierbarkeit gegenüber. Für das konkrete Handeln heißt das, die Beratungs- und Supervisionsangebote zu nutzen, nach dem Prinzip zunächst „mehr von den latenten Dynamiken eines Kindes und seiner Familie zu verstehen“ (Studener-Kuras 2022: 391), um dann zu Lösungsüberlegungen zu kommen und Handlungsstrategien zu entwickeln und das berufs begleitend und lebenslang.

Im Gegensatz dazu steht der aus der Praxis kommende Ruf nach Handlungsanweisungen, der im psychoanalytischen Sinn einer Bedürftigkeit nach Versorgung gleichkommt. Die Krisenbewältigung, in der Unsicherheit ausgehalten werden muss, und die im Sinne Oevermanns für einen Bildungsprozess unabdingbar ist, wird versucht an Spezialisten zu delegieren. Ratschläge im Sinne von Rezepten, die zunächst nützlich erscheinen, helfen in der nächsten Situation wieder wenig, da sie nicht nur zur Situation und zum Kind, sondern auch zur Gefühlslage der Pädagoginnen in einer fragilen affektgeladenen Situation passen müssten (vgl. Figdor 2006: 14). Pädagogisches Handeln ist nicht technologisierbar und Ratschläge führen letztendlich in ein Abhängigkeitsverhältnis, wohingegen

eigenes Verstehen die Autonomie stärkt. Hilfe zur Selbsthilfe versteht sich hier als ernst nehmen der jeweiligen Personen als autonomiefähig. Gröning kritisiert, dass Lösungen und Maßnahmen heute viel stärker als Beziehungen zum pädagogischen Handlungsmaßstab geworden seien (vgl. Gröning 2021: 47). Die Aktionen des Kindes seien in Rekurs auf Vetter (2003) als Sprache und als Teil des Beziehungsraumes zu verstehen, in dem die Ich-Funktionen eines Kindes gestärkt und in den korrigierenden Erfahrungen durch haltende Strukturen gemacht werden könnten (vgl. ebd.: 50f.). Vorschriften und Gebrauchsanweisungen sind kaum bis nicht möglich, was zunächst zu Enttäuschungen über ausbleibende Erklärungen und Patentrezepte führen kann. Vielmehr gehe es jedoch „um die prozessorientierte Dimension des pädagogischen Handelns“ (Vetter 2003: 241). Für eine professionelle verstehende Haltung in diesem Sinn sind Selbständigkeit und Sozialkompetenz essenzielle Bestandteile für den Umgang mit Diversität und Ungewissheiten im pädagogischen Kontext.

In Bezug auf eine tiefenhermeneutische Interpretation und den verborgenen Sinn von Verhalten geht Gerspach (2023) davon aus, dass pädagogisches Geschehen als intersubjektives zu verstehen sei. In Rückgriff auf Burkard Müller gehe es womöglich eher um die Selbstreflexion der eigenen Situation als die Reflexion der Situation des Gegenübers, aber immer um die Erfahrung des wechselseitigen Miteinanders. Jeder Fall und jede professionelle Beziehungsgestaltung sei von Genese und Verlauf her einzigartig, Verstehen immer kontextabhängig. Reinszenierungen seien ein Merkmal der Fallarbeit. Das sei anzuerkennen und auf monokausal verkürzte Interventionstechniken zu verzichten (vgl. Gerspach 2023: 7ff.).

Das Vorhaben der Professionalisierung wirkt, als käme es einer Sisyphusarbeit gleich; entwickelte Standards können durch die Fragilität von Teams und der Diffusität des Berufsstandes immer wieder gefährdet werden. Die psychoanalytische Haltung ist auch bei durchgehender im Winicottischen Sinn hinreichend guter Begleitung nicht in kurzer Zeit installiert. Doch es kann darum gehen, begleitend allmählich etwas abrufen zu können und den nächsten Schritt zu erspüren. Der Bourdieusche Hysterisiseffekt wird bedient, wenn nicht immer wieder nachgesteuert, auf Nachhaltigkeit im Transferprozess geachtet und inhaltlich nach- und weiterqualifiziert wird.

Nach Ebert (2011) ist Professionalisierung als Selbstbildungsprozess zu betrachten, den sich jede Erzieherin in selbstreflexiver Auseinandersetzung mit den alltäglichen beruflichen Herausforderungen erarbeitet, um eine professionsbezogene, gleichwohl individuell ausgeformte Berufsidentität zu entwickeln und zur selbstreflexiven Praktikerin zu werden (vgl. Ebert 2011: 4).

Wenn es schrittweise gelänge, pädagogischen Fachkräfte in der Selbstreflexion gut zu begleiten und ihnen in den Kindertagesstätten das Erleben der Kinder näher zu bringen, ihnen verstehen zu helfen, warum Kinder sind wie sie sind, so dass als problematisch empfundene Situationen anders erlebt werden können und ihnen mit einer veränderten Haltung begegnet werden kann (vgl. Figdor 2006: 15), kann sich Professionalisierung entwickeln.

Literatur

- Adorno, Theodor W. & Friedeburg, Ludwig von (2020): Studien zum autoritären Charakter. 12. Auflage 2020. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allmendinger, J. (2021a): Es geht nur gemeinsam! Wie wir endlich Geschlechtergerechtigkeit erreichen. Berlin: Ullstein.
- Allmendinger, J. (2021b): Zurück in alte Rollen Corona bedroht die Geschlechtergerechtigkeit. <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2020/f-23092.pdf> 22.09.2025.
- Becker-Lenz, R. (2022): Reflexion, Rekonstruktion und professioneller Habitus. in Kösel, S., Unger, U., Hering,
- Becker-Lenz, R. (2023): Fallverstehen und Fallrekonstruktion in der beraterischen bzw. supervisorischen (Ausbildungs-) Praxis. In: FoRuM Supervision, Heft 61, S. 105-122. <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/issue/view/457/271> 06.10.2025.
- Becker-Stoll, F. et al (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). <https://www.ifp.bayern.de/projekt/nubbek/> 17.11.2025.
- Bergmann, V. & Ulber, D. (2024): Kita Träger als Wegbereiter – Strategien zur Förderung von Transferprozessen). In Strehmel, P. (Hrsg.): KiTa aktuell spezial Herausforderungen und Lösungen für Kita-Träger. Hürth: Wolters Kluwer.
- Bourdieu, P. (2005): Männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebert, S. (2011): Professionalisierung als Selbstbildungsprozess. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_ebert_2011.pdf 06.10.2025.
- Eich, L. (2016): Psychoanalytische Pädagogik als Kindergartenkonzept. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Eich_II_pschoanalytischekita-2016.pdf 19.11.2025.
- Figdor, H. (2006): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik I. Vorträge und Aufsätze. Gießen:

Psychosozial Verlag.

Finke-Hoppmann, D. (2014): ‚Habitusanalyse‘ - ein Instrument des sozialwissenschaftlichen Verstehens“. In: FoRuM Supervision, Heft 38, S. 57–68. <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/2132> 06.10.2025.

Fleißner, H. (1993): Mütterlichkeit als Beruf - historischer Befund oder aktuelles Strukturmerkmal sozialer Arbeit? (Vortrag zur Habilitation am 14.10.1994). <http://oops.uni-oldenburg.de/1239/1/ur68.pdf> 14.04.2024.

Fröhlich, G. & Rehbein, B. (2014): Bourdieu Handbuch Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.

Gaertner, A. (1998): Professionalismus und Dequalifizierung der Supervision — Kritische Anmerkungen zur Entwicklung einer Jungen Profession. In: FoRuM Supervision Zeitschrift für Beratungswissenschaften und Supervision, Heft 12, S. 86-114.

Gerspach, M. (2021): Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Gröning, K. (2010): Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit. Wiesbaden: Springer

Gröning, K. (2012): Studienbrief „Reflexive Supervision“ der Universität Bielefeld und dem Fortbildungsinstitut Supervision. Bielefeld.

Gröning, K. (2015): Theorie der Organisationen und ihre Bedeutung für die Supervision Studienbrief. Bielefeld.

Gröning, K.; Kunstmann A.-C. & Neumann C. (Hrsg.) (2015): Geschlechtersensible Beratung. Gießen: Psychosozial Verlag.

Gröning, K. (2016): Der Habitus und die Dimensionen des Seelischen – Anschlüsse zwischen Bourdieus Theorie des Habitus, der Emotionssoziologie und der Psychoanalyse. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 6, S. 562-574.

Gröning, K. (2021): Supervision als Fallverstehen in der Jugendhilfe. In: FoRuM Supervision Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaften und Supervision, Heft 57, S. 45-68. <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/4529> 19.11.2025.

Heimann, R. (2009): Barrieren in der Weiterbildung, Habitus als Grundlage von Karriereentscheidungen. Marburg: Tectum.

Heimann, R. (2010): Die Habitusanalyse. In: Gröning, K. & Hoffmann, C. (Hrsg.): Studienbrief „Forschungsmethoden“ der Universität Bielefeld und dem Fortbildungsinstitut Supervision. Bielefeld, S. 82-103.

Heimann, R. (2020): Habitusensibilität in Supervision. In: FoRuM Supervision Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaften und Supervision, Heft 55, S. 21-41. <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/3634> 12.10.2024.

Klein, U. (2010): Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von Erzieherinnen. Wiesbaden: Springer VS.

Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. (2025): komm mach MINT. <https://www.komm-mach-mint.de/> 06.10.2025.

Kösel, S.; Unger, T.; Hering, S. & Haupt, S. (2022): Mythos Reflexion - Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit. Leverkusen: Barbara Budrich.

- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten. Wiesbaden: Springer.
- Lehner, B. & Fürstaller, M. (2023): Praxishandbuch Vielfalt in der Elementarpädagogik 2. Von der Reflexion pädagogischer Praxis zum verantwortungsvollen Umgang im Kitaalltag. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik Verlag.
- Meurs, P. (2024): <https://www.fnp.de/frankfurt/professor-aus-frankfurt-nennt-gruende-sind-kinder-heute-problematischer-als-frueher-92763236.html> 06.10.2025.
- Maurer, S. (2011): GeschlechterUmordnungen in der Sozialen Arbeit? In: Böllert, K. & Heite, C. (Hrsg.): Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2014): Das professionelle Selbstverständnis frühpädagogischer Fachkräfte. <https://nifbe.de/fachbeitraege/das-professionelle-selbstverstaendnis-fruehpaedagogischer-fachkraefte/> 17.11.2025.
- Rabe-Kleberg, U. (1997): Frauen in sozialen Berufen – (k)eine Chance auf Professionalisierung. In: Friebertshäuser, B., Jakob, G., Klees-Möller, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim: Beltz, S. 59-69.
- Rabe-Kleberg, U. (1999). Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen. In: Rendtorff, B. & Moser, V.: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 103-116.
- Rabe-Kleberg, U. (2020): Handeln und Haltung. Oder: Brauchen pädagogische Fachkräfte in Kindergärten einen ethischen Kodex? In: Müller, J.; Fink, H.; Horak R. E.; Kaiser, E. & Reichmann, E. (Hrsg.): Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven. Berlin, Toronto: Budrich, S. 19-39.
- Röhrig, A. (2015): Professionelles Handeln im Rahmen der Gruppenbetreuung - Beziehungsgestaltung in der pädagogischen Arbeit mit Kleinkindern. In Ruppin, I. (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim, Basel: Juventa, S. 84-113.
- Ruppin, I. (Hrsg.) (2015): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim. Basel: Juventa.
- Ruppin I., Selzer, S. (2022): Die Corona-Pandemie und deren Bedeutung für die Bildungschancen von Kindern. <https://www.wolterskluwer.com/de-de/expert-insights/pandemie-bedeutung-chancengleichheit-kinder> 06.10.2025.
- Sachße, C. (2003): Mütterlichkeit als Beruf, Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 bis 1929. Weinheim: Beltz Votum.
- Sachße, C. & Trennstedt, F. (1984): Die „geistige“ Mütterlichkeit- in der Geschichte sozialer Ausbildung. <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2010031532302/TennstedtGeistigeMuetterlichkeit.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 06.10.2025.
- Schröder, I. (2001): Arbeiten für eine bessere Welt. Frauenbewegung und Sozialreform 1890-1914. Frankfurt am Main: Campus.
- Selzer, S. (2015): Zwischen Förderung und Anpassung. Diversität in Kindertagesstätten im Kontext pädagogischer Professionalität. In Ruppin, I. (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim. Basel: Juventa, S. 113-139.
- Sozialgesetzbuch SGB (2024): <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/> 06.10.2025.

- Studener-Kuras, R. (2022): Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. In: Gstach, J.; Neudecker, B. & Trunkenpolz, K. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis, Festschrift für Wilfried Datler. Wiesbaden: Springer VS, S. 383-402.
- Thiersch, H. (2019): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Dörr, M. (Hrsg.) Nähe und Distanz, S. 42-51. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Trescher, H.-G. (1994): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M. & Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen: Psychosozial Verlag, S.168-204.
- Vetter, C. (2003): Der kleine Gauner. Weinheim, München: Juventa.
- Wrobel, M.; Harten, U. & Berisha, A. (2024): Beschäftigungssituation in den Berufen der Kinderbetreuung und -erziehung in Niedersachsen. https://doku.iab.de/regional/NSB/2024/regional_nsb_0124.pdf 17.11.2025.



Fröhlich, Andrea

Freiberufliche Supervisorin, Beraterin und Coach, M. A. (DGSv), Tai-Chi-Lehrerin (zertifiziert durch Zentrale Prüfstelle Prävention), Diplom-Sozialarbeiterin, Lehrbeauftragte an der Evangelischen Hochschule Darmstadt.

Kontakt: andrea.heyny@gmx.de

Kontakt: www.andreafröhlich.eu