Martina Riffel

Supervision in Kindertageseinrichtungen

Konflikte als Ausdruck versagter gesellschaftlicher Anerkennung

Zusammenfassung

Kindertageseinrichtungen erfüllen zentrale gesellschaftliche Aufgaben: Von der Bildungsförderung bis zur Ermöglichung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Bock-Famulla 2023). Zugleich arbeiten die Teams unter Fachkräftemangel, steigenden Erwartungen und knappen Ressourcen (Evangelische Hochschule Freiburg 2022). Der Beitrag deutet diese Belastungen und ihre Auswirkungen auf das Erleben der Fachkräfte mit Honneth (1994) als Ausdruck gestörter Anerkennungsverhältnisse im System (vgl. Jungbauer & Ehlen 2013). Zugleich beleuchtet er die Lage aus drei Perspektiven: aus der historischen und geschlechtsspezifischen Warte (Alsago 2023), aus einer organisationssoziologischen Richtung (Weimann-Sandig 2018; Bauer & Düwel 2007) und auf professionstheoretischer Ebene (Ebert 2011; Nittel 2004; Textor 2021). Anhand einer Fallvignette wird praxisnah gezeigt, wie sich strukturelle Missachtung im Alltag verdichtet und wie Supervision als reflexiver Raum Anerkennung stiftet, professionelle Identität stärkt und Handlungsfähigkeit zurückgewinnen hilft.

1. Einleitung

Kindertageseinrichtungen stehen im Zentrum gesellschaftlicher Erwartungen: Sie sollen Kinder in ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung begleiten, Bildung und Chancengleichheit fördern, Eltern partnerschaftlich unterstützen und zugleich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sichern (Bock-Famulla 2023: 20f.). Damit sind sie längst mehr als reine Bildungseinrichtungen: sie bilden das Fundament sozialer Infrastruktur und tragen wesentlich zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei. Gleichzeitig geraten sie zunehmend unter Druck: Der anhaltende Fachkräftemangel, wachsende Anforderungen zum Beispiel durch komplexere Bildungs- und Entwicklungsaufgaben, stei-

gende Inklusionsanforderungen, intensivere Elternarbeit, verpflichtende Dokumentations- und Qualitätssicherungsprozesse und begrenzte Ressourcen prägen den Alltag vieler Einrichtungen (Evangelische Hochschule Freiburg 2022: 1). Pädagogische Fachkräfte erleben sich in einem dauerhaften Spannungsfeld zwischen professionellem Anspruch und strukturellen Engpässen. Trotz politischer Bekenntnisse zur Bedeutung frühkindlicher Bildung bleibt die gesellschaftliche Anerkennung ihrer Arbeit oft hinter den Erwartungen zurück – sichtbar in niedriger Bezahlung, der Abwertung ihrer Tätigkeit („Erzieherinnen spielen doch nur“) und einer politischen Vernachlässigung, die der Verantwortung dieses Feldes nicht gerecht wird (Frankfurter Rundschau 2025). Dieser Beitrag zeigt, wie Supervision im Kita-Feld dabei unterstützt Anerkennungsverhältnisse zu reflektieren und darüber berufliche Identität zu stabilisieren und Spannungsfelder verstehbar zu machen – illustriert an einer Fallvignette, die strukturelle Missachtungen sichtbar werden lässt.

Die Anerkennungstheorie von Axel Honneth (1994) bietet hierfür einen tragfähigen Bezugsrahmen: Sie macht Konflikte im Feld verstehbar als Ausdruck gestörter Anerkennungsverhältnisse. Diese Diskrepanz zeigt sich in der Praxis deutlich. Fachkräfte berichten von widersprüchlichen Erwartungen, unklaren Verantwortlichkeiten und fehlender Rückendeckung durch Leitung oder Träger. Leitungskräfte wiederum geraten unter Druck, wenn ihr Qualitätsanspruch mit ökonomischen Vorgaben kollidiert. Diese Konflikte sind keine Einzelfälle – sie spiegeln strukturelle Anerkennungsdefizite wider, die tief in den gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen des Feldes verankert sind (vgl. Jungbauer & Ehlen 2013: 53).

Anerkennung – verstanden im Sinne Honneths – bildet eine grundlegende soziale Bedingung für Selbstachtung, Zugehörigkeit und professionelle Identität. Honneth unterscheidet dabei drei Sphären sozialer Anerkennung: die emotionale Anerkennung (Liebe), die rechtliche Anerkennung (Achtung als Rechtsperson) und die soziale Wertschätzung (Solidarität) (vgl. Honneth, 1994). Im beruflichen Kontext entspricht dies der Erfahrung, als kompetent, fachlich bedeutsam und sozial wertvoll wahrgenommen zu werden. Anerkennung entsteht in Beziehung, zwischen mindestens zwei Subjekten, und bezieht sich im professionellen Feld auf die fachliche Kompetenz, den Beitrag und die Rolle einer Person (Sichler 2010). Fehlt diese Form der Rückmeldung, können Demotivation, emotionale Erschöpfung oder Rückzugstendenzen auftreten – Reaktionen, die Bauer und Düwel als

Folgen misslingender Anerkennungsbeziehungen beschreiben (Bauer & Düwel 2007: 14f.).

Am Beispiel einer Fallvignette aus meiner Supervisionspraxis wird deutlich, dass Überlastung, Erschöpfung und Teamkonflikte weniger auf der individuellen Ebene gedeutet werden sollten, sondern ein Hinweis auf strukturelle Missachtung und unzureichende gesellschaftliche Anerkennung sind. Supervision kann hier als Raum verstanden werden, in dem Missachtungsprozesse sichtbar, verstehbar und bearbeitbar werden. Ein solcher Zugang ist deshalb zentral, weil er Anerkennungsdefizite nicht als individuelles Versagen deutet, sondern als Ausdruck struktureller, organisationaler und sozialer Bedingungen. Erst diese kollektive Perspektive verhindert, dass Belastungen psychologisiert oder personalisiert werden und ermöglicht es, Missachtung im Sinne Honneths als Störung sozialer Anerkennungsbeziehungen zu begreifen (vgl. Honneth 1992: 148ff.).

2. Berufs- und gesellschaftspolitische Perspektiven

Um die berufliche Realität von Fachkräften in Kitas zu verstehen, müssen die berufs- und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen des Feldes berücksichtigt werden. Sie zeigen, wie historische Zuschreibungen, organisationale Strukturen und professionelle Ansprüche ineinandergreifen. Für ein vertieftes Verständnis der Rolle von Supervision wird das Feld aus drei Perspektiven betrachtet: aus der historischen und geschlechtsspezifischen Warte, aus einer organisationssoziologischen Richtung sowie durch professionstheoretische Betrachtungsansätze.

2.1. Historische und gesellschaftliche Prägung als weibliches Arbeitsfeld

Das Arbeitsfeld Kita steht beispielhaft für einen Bereich, in dem gesellschaftlich relevante Tätigkeiten nicht die notwendige Anerkennung erfahren, die sie gemäß ihrer Bedeutung verdienen. Obwohl pädagogische Fachkräfte zentrale Leistungen für Bildung, Betreuung und soziale Integration erbringen, mangelt es bis heute an der gesellschaftlichen Wertschätzung ihrer Arbeit, laut Honneth die grundlegende Voraussetzung für gelingende soziale Beziehungen und individuelle Selbstvergewisserung. Insbesondere die fehlende institutionelle Anerkennung – etwa durch unzureichende Bezahlung, begrenzte

Gestaltungsspielräume oder symbolische Abwertung – gefährdet laut Honneth die Entwicklung eines stabilen beruflichen Selbstverhältnisses (vgl. Honneth 1994: 196f.). Diese Kennzeichen von Missachtung finden sich bspw. in historisch gewachsenen Deutungsmustern geschlechtlich konnotierter Arbeit, wie sie auch für das Feld der Kita typisch sind. Regina Heimann (2008: S.130f.) erläutert mit Bezug auf Beck Gernsheim (1981) in ihrer Dissertation den Begriff des „weiblichen Arbeitsvermögens“ – eine kulturelle Zuschreibung, die typisch weibliche Eigenschaften wie Fürsorglichkeit, Geduld und emotionale Belastbarkeit als natürliche, nicht erlernte Fähigkeiten konstruiert. In dieser Logik gilt pädagogisches Handeln nicht als Ergebnis professioneller Qualifikation, sondern als Ausdruck persönlicher weiblicher Disposition. Aus geschlechtersoziologischer Perspektive lässt sich die Annahme formulieren, dass die gesellschaftlich hochrelevante Arbeit in Kitas nicht primär als fachlich fundierte Leistung anerkannt wird, sondern vielfach als selbstverständlicher Ausdruck weiblicher „Berufung“ gilt – mit möglichen Folgen für Status, Entlohnung und gesellschaftliche Wertschätzung. In Anlehnung an Rabe-Kleberg (1987) spricht Heimann von einer „Jede-Frau-Tätigkeit“, die sich weniger über Kompetenz als über „Herz“ und „Engagement“ legitimiert. Die Folge ist eine strukturell angelegte Deprofessionalisierungstendenz pädagogischen Handelns (vgl. ebd.: 132). Auch Elke Alsago (2023) verweist darauf, dass sich die historisch gewachsene Entwertung des Erzieherinnenberufs trotz bildungspolitischer Aufwertungsbemühungen, zum Beispiel durch höhere Ausbildungsstandards, den Ausbau frühpädagogischer Studiengänge oder die Einführung von Bildungsplänen, im Berufsalltag fortsetzt. Während die politische Rhetorik eine Professionalisierung nahelegt, zeigen sich in der Praxis weiterhin strukturelle Abwertungsmuster, etwa in Form der verstärkten Anwerbung angelernter Kräfte („helfende Hände“), unzureichender Vergütung und einer anhaltenden Gleichsetzung pädagogischer Arbeit mit emotionaler Verfügbarkeit statt mit fachlicher Kompetenz. In Westdeutschland war die Tätigkeit in Kitas bis in die 1970er-Jahre überwiegend von ungelernter Arbeit geprägt – häufig ausgeübt von Frauen im „Zuverdienst“ oder im Ehrenamt. Erst mit dem quantitativen Ausbau des Betreuungsangebots und der Einführung von Bildungsplänen setzte eine Professionalisierung ein. Diese Entwicklung wird jedoch aktuell durch die Reaktion auf den Fachkräftemangel gefährdet: Immer häufiger greifen Träger auf sogenannte „helfende Hände“ zurück – Personen mit minimaler oder gar keiner Qualifikation, deren Arbeitsfähigkeit durch emotionale Verfügbarkeit legitimiert wird

(vgl. Alsago 2023: 25f.). Die hart erkämpfte Anerkennung als Profession wird dadurch unterlaufen. Die sprachliche Rahmung dieser Arbeitskraft als „Herz und Hände“ statt „Kopf und Kompetenz“ verdeutlicht die symbolische Rückkehr zu einem vormodernen Verständnis von Fürsorgearbeit. Anett Maiwald (2020) beschreibt die Erzieherinnenarbeit als „inferiore Arbeit“, die trotz ihrer gesellschaftlichen Relevanz kaum öffentliche Sichtbarkeit und Wertschätzung erfährt. Die feminisierte Prägung des Berufs, seine Nähe zur Mutterrolle und das Infragestellen eines klaren professionellen Mandats führen laut Maiwald zu einem fragilen Selbstverständnis im Feld. Obwohl die Politik den quantitativen Ausbau frühkindlicher Bildung unterstützt, bleiben Status und Bezahlung der Beschäftigten hinter dieser Aufwertung zurück. Die gesellschaftliche Rhetorik steht im Widerspruch zur institutionellen Realität (vgl. Maiwald 2020: 99f.). Aus anerkennungstheoretischer Perspektive lässt sich die beschriebene Konstellation im Feld der frühkindlichen Bildung als Ausdruck struktureller und symbolischer Missachtung deuten. Anerkennung in modernen Gesellschaften muss nicht nur als individuelle Erfahrung, sondern auch als institutionell verankerte Praxis verstanden werden. In Übertragung auf das Berufsfeld Kita bedeutet das: Fehlende soziale Wertschätzung erschwert ein stabiles berufliches Selbstverhältnis und untergräbt die gesellschaftliche Legitimation des Feldes. Anerkennung bleibt vielfach auf die abstrakte gesellschaftliche Relevanz der frühkindlichen Bildung beschränkt, jedoch nicht auf die konkrete Leistung der Fachkräfte. Ein solcher Anerkennungsverlust kann nach meinem Verständnis nicht durch individuelle Strategien wie Weiterbildung oder persönliche Aufwertung kompensiert werden, sondern bedarf einer grundlegenden gesellschaftlichen Neubewertung von Sorgearbeit und pädagogischer Professionalität. Im Sinne Honneths ist dies Voraussetzung für gelingende Subjektivität und soziale Gerechtigkeit (vgl. Honneth 1994: 196ff.). Aktuelle empirische Befunde bestätigen diese theoretisch beschriebenen Anerkennungsdefizite. Die qualitative Studie von Klusemann et al. (2023) zeigt auf, wie pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen unter einem beständigen Spannungsverhältnis zwischen professionellen Ansprüchen und eingeschränkten strukturellen Bedingungen arbeiten. So berichten die befragten Fachkräfte etwa, dass sie aufgrund von Personalknappheit pädagogische Angebote häufig ausfallen lassen müssen oder Konflikte im Team nur noch situativ „zwischen Tür und Angel“ besprechen können. Die Autor*innen beschreiben diesen Zustand als

„Spagat“, der zu emotionaler Erschöpfung, Ohnmachtsgefühlen und zunehmender Unzufriedenheit führt. Die Zeit für Reflexion, kollegiale Abstimmung und fachliche Weiterentwicklung fehlt häufig – eine Situation, die nicht nur die Qualität pädagogischen Handelns beeinträchtigt, sondern auch das professionelle Selbstverständnis untergräbt (vgl. Klusemann et al. 2023: 117f.).

2.2. Organisationssoziologische Einordnung

Mit der organisationssoziologischen Perspektive wird die Einordnung pädagogischer Arbeit in institutionelle und gesellschaftliche Zusammenhänge möglich. Dabei rückt die Frage in den Blick, wie organisationale Strukturen – etwa Personalausstattung, Leitungshandeln, Kommunikationswege oder Qualitätsvorgaben – das professionelle Handeln von Fachkräften beeinflussen. Diese Spannung zeigt sich in wachsendem Dokumentationsdruck und Qualitätssicherungsmaßnahmen einerseits und pädagogischer Beziehungsgestaltung andererseits (vgl. Haus der kleinen Forscher 2023: 30). Bauer und Düwel benennen die zunehmende "Versachlichung von Beziehungen" und den Druck zur Identifikation mit organisationalen Zielen trotz prekärer Bedingungen (vgl. Bauer & Düwel 2007: 7). In ihrer anerkennungstheoretischen Reflexion, dass Organisationen in modernen Kontexten – insbesondere unter den Bedingungen von Ökonomisierung und Rationalisierung – zunehmend Funktionen ausbilden, die zu Entwertungserfahrungen führen können. Sie sprechen von der „Organisation als Maschine“, in der es um Effizienz, Kontrolle und Zielerreichung geht – mit der Folge, dass soziale Anerkennung und personale Beziehungsgestaltung an den Rand gedrängt werden (vgl. Bauer & Düwel 2007: 6). Des Weiteren deuten sie die „Verdinglichung“ als berufliche Haltung im Sinne der Theorie sozialer Anerkennung. An Honneths Konzept der „Selbstverdinglichung“ anknüpfend beschreiben sie, wie Menschen im Zuge organisationaler Anforderungen schrittweise den inneren Bezug zu ihren eigenen Bedürfnissen, Gefühlen und Haltungen verlieren. Bauer und Düwel folgen Honneth, der in der Selbstverdinglichung einen Prozess sieht, in dem Individuen ihre psychischen Empfindungen nicht mehr als Ausdruck ihres Selbst erleben, sondern als „zu beobachtende oder herzustellende Gegenstände“ erleben (ebd.: 14). In diesem Sinne wird berufliche Haltung zu etwas Äußerlichem, das gegenüber externen Anforderungen wie ein marktfähiges Produkt dargestellt und bewertbar gemacht werden

muss. Insbesondere in Kontexten zunehmender Standardisierung und Qualitätskontrolle in der frühpädagogischen Praxis entsteht die Gefahr, dass Fachkräfte ihre berufliche Haltung nicht mehr als Ausdruck ihrer professionellen Identität erleben, sondern als etwas, das den Erwartungen von Trägern, Verwaltung oder Politik angepasst werden muss. Der Verlust an subjektiver Verankerung bleibt dabei häufig unbemerkt und erfolgt, wie Bauer und Düwel betonen, schleichend: Erst im Rückblick kann sich das Gefühl einstellen, dass Haltung, Beziehungsgestaltung und die Qualität des pädagogischen Handelns einer Veränderung unterliegen (vgl. ebd.: 13f.).

Die institutionelle Einbindung der Kindertageseinrichtungen als Organisationstyp wurde in der organisationssoziologischen Forschung lange Zeit vernachlässigt. Weimann-Sandig (2018) macht deutlich, dass sich pädagogische Organisationen wie Kitas in wesentlichen Punkten von klassischen Organisationen unterscheiden. Während sich letztere oft durch ausgeprägte Hierarchieebenen und standardisierte Prozessabläufe auszeichnen, sind Kitas durch flache Hierarchien und eine stark interaktionsbezogene Struktur geprägt. Zentral ist hierbei die „Trias zwischen pädagogischem Personal, Kindern und Eltern“, die den Arbeitsalltag in Kitas wesentlich bestimmt (vgl. ebd.: 355). Bislang besteht nur wenig organisationssoziologische Forschung, die sich explizit mit dem Feld der Kindertagesbetreuung befasst. Weimann-Sandig verweist darauf, dass diese Leerstelle auch historisch erklärbar ist: Kitas wurden in Westdeutschland lange primär als Betreuungseinrichtungen für Kinder berufstätiger Mütter verstanden und weniger als Bildungsinstitutionen, ein Umstand, der durch tradierte geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen und die Ausprägung als weibliches Arbeitsfeld zusätzlich gestützt wurde (vgl. ebd.: 355f.). Kindertageseinrichtungen sind komplexe Organisationen mit spezifischen strukturellen, kulturellen und machtbezogenen Dynamiken. Diese Bedingungen erzeugen besondere Anforderungen an Steuerung, Kommunikation und Leitungshandeln. Um die Eigenlogik pädagogischer Organisationen systematisch zu analysieren, schlägt Weimann-Sandig eine theoretische Verbindung aus Giddens’ Strukturtheorie und mikropolitischen Ansätzen nach Crozier & Friedberg (1979) vor. Diese Perspektive erlaubt es, Kindertageseinrichtungen nicht nur als formale Strukturen, sondern als soziale Gefüge zu betrachten, in denen Macht, Aushandlung und informelle Regeln eine zentrale Rolle spielen. Dies ist besonders relevant für die Analyse von Entscheidungsprozessen, Rollenkonflikten und kultu-

rellen Dynamiken innerhalb von Teams und zwischen Fachkräften und Trägern. Zur Analyse derart komplexer Dynamiken entwickelt Weimann-Sandig das sogenannte SOS-Modell (Struktur – Organisation – soziales Handeln), das an Giddens’ Theorie der Strukturierung anschließt. Zentral ist dabei die Annahme, dass Strukturen nicht nur das Handeln vorgeben, sondern gleichzeitig durch das Handeln der Akteur*innen fortlaufend reproduziert oder verändert werden. Das Modell macht sichtbar, dass organisationale Realität immer aus drei Ebenen entsteht: aus den formalen Rahmenbedingungen (Struktur), den etablierten Routinen und Entscheidungswegen (Organisation) sowie dem alltäglichen pädagogischen und strategischen Handeln der Fachkräfte (soziales Handeln) (vgl. ebd.: 356).

Damit wird deutlich, dass Kitas nicht nur strukturierende Systeme sind, sondern als soziale Gefüge entstehen, in denen individuelle Handlungsspielräume und institutionelle Vorgaben untrennbar miteinander verwoben sind. Diese Perspektive lässt sich mit der Anerkennungstheorie Honneths (1994) verknüpfen: Anerkennung ist nach Honneth nicht nur ein interpersonales Phänomen, sondern immer auch institutionell vermittelt. Ob pädagogische Fachkräfte als kompetente Akteur*innen gelten, hängt daher nicht nur von persönlichen Beziehungen ab, sondern von den organisationalen Bedingungen, die ihnen Handlungsspielraum, Sichtbarkeit und Wertschätzung ermöglichen (vgl. Weimann-Sandig 2018: 360). Des Weiteren spielen Wissenshierarchien dabei eine wichtige Rolle: Die zunehmende Akademisierung frühpädagogischer Berufe sowie die Vielfalt an Ausbildungswegen führen in Kitas zu Aushandlungen über das, was als fachlich legitimiertes Wissen gilt. Damit verbunden ist je nach Ausbildung eine Infragestellung professioneller Identität – insbesondere, wenn organisationale Rahmenbedingungen keine tragfähigen Strukturen für kollegialen Austausch und reflexive Praxis bieten (vgl. ebd.: 359). So werden Machtverhältnisse und -strategien im Kontext von Kindertageseinrichtungen und deren Relevanz für das Verständnis innerorganisatorischer Dynamiken. Im Rückgriff auf Max Weber beschreibt sie Macht als ein alltägliches soziales Phänomen, das nicht zwangsläufig mit Zwang verbunden ist. Vielmehr entsteht Macht überall dort, wo Individuen ihre Interessen innerhalb sozialer Beziehungen durchzusetzen versuchen, unter der Voraussetzung, dass das Gegenüber reagieren kann. Dieser wechselseitige Bezug macht deutlich, dass Macht immer auch mit Wahl- und Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten verknüpft ist (vgl. ebd.: 362). Entscheidend ist dabei nicht allein die formale Position,

sondern der Zugriff auf bestimmte Ressourcen, die im organisationalen Gefüge strategisch eingesetzt werden können. Sie benennt fünf zentrale Machtressourcen: Wissen, Kommunikation und Information, Kontrolle sozialer Beziehungen, technische Fertigkeiten sowie der Umgang mit formalen Regeln. Diese Elemente bestimmen, in welchem Maße Individuen Einfluss nehmen, Macht ausüben oder sich dieser entziehen können (vgl. ebd.: 363). Für das Arbeitsfeld Kita bedeutet dies: Auch wenn Teamarbeit offiziell auf Gleichwertigkeit und Kooperation ausgelegt ist, bestehen in der Praxis häufig asymmetrische Machtverhältnisse. Unterschiede in Ausbildung, Nähe zur Leitung, Praxiserfahrung oder der Zugang zu entscheidungsrelevanten Informationen führen zu unterschiedlichen Handlungsspielräumen im Team. Diese institutionellen Bedingungen unterstreichen die Bedeutung reflexiver Räume, in denen sich Fachkräfte mit ihrer professionellen Haltung und den organisationalen Einflussfaktoren auseinandersetzen können.

Bauer und Düwel (2007) betonen das supervisorische Potenzial, organisationale Entwertungsmechanismen sichtbar zu machen und neue Deutungsräume zu eröffnen. Supervision stellt einen Raum der Anerkennung und Reflexion dar, in welchem unbewusste Dynamiken sowie institutionelle Strukturen bearbeitet und verstehbar gemacht werden können (vgl. Bauer & Düwel 2007: 15).

2.3. Professionstheoretische Ansätze

Anknüpfend an die Überlegungen von Sigrid Ebert (2011) wird deutlich, dass Professionalität in der Frühpädagogik nicht ausschließlich über formale Qualifikationen definiert werden kann, sondern vielmehr als ein reflexiver Selbstbildungsprozess zu begreifen ist (vgl. ebd.: 2f.). Dieser Prozess umfasst die Entwicklung einer stabilen, professionellen Identität, die sich im Spannungsfeld individueller Haltungen, institutioneller Anforderungen und gesellschaftlicher Zuschreibungen herausbildet. Pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen ist laut Ebert interaktiv, kontextgebunden, rekonstruktiv, ergebnisoffen und fallspezifisch. Diese Merkmale machen es notwendig, dass Fachkräfte Ungewissheiten aushalten, Nähe und Distanz regulieren und dennoch entscheidungsfähig und verantwortungsvoll handeln können (vgl. ebd.: 6). Professionalisierung ist in diesem Verständnis nicht abschließend zu erlangen, sondern ein kontinuierlicher Prozess, der durch

reflektierte Praxis, forschendes Lernen und identitätsbildende Erfahrungen (Kohärenzgefühl) getragen wird. Dabei ist soziale Anerkennung – im Sinne einer wechselseitigen, partizipativen Kultur – eine zentrale Voraussetzung für diesen Entwicklungsprozess (vgl. ebd: 9). Gerade weil pädagogische Identitätsarbeit geschlechtsspezifisch gerahmt ist, verstärken fehlende gesellschaftliche Wertschätzung die Herausforderungen im Professionalisierungsprozess. Besonderes Augenmerk legt Ebert auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, Sie geht darauf ein, dass es zwar eine gesetzliche Grundlage zur Weiterentwicklung dieses Bereichs geschaffen hat, es fehle aber an einem verbindlichen und qualitätssichernden pädagogischen Handlungsansatz, der den spezifischen Bedürfnissen der Jüngsten gerecht wird. Diese konzeptionelle Unschärfe wirkt sich zum einen auf die Weiterentwicklung von Aus- und Weiterbildung aus, zum anderen wird auch die berufliche Identitätsbildung der Fachkräfte in den Kitas erschwert (vgl. ebd: 3f.). Dieter Nittel (2004) unterscheidet zwischen Professionalisierung als Prozess und Professionalität als situativ herzustellendem Zustand. Professionalität beschreibt demnach weniger einen formalisierten Status, sondern eine Form gekonnten beruflichen Handelns, die sich im konkreten Handeln ereignet. Sie ist „eine situativ und interaktiv herzustellende soziale Realität“, geprägt von Intuition, persönlichem Stil und individuellem Ermessen (Nittel 2004: 351). Diese Auffassung erschwert eine eindeutige Zuschreibung professionellen Handelns, macht aber deutlich, dass es sich bei pädagogischer Arbeit um eine besonders fragile Form von Professionalität handelt, die sich ständig neu bewähren muss und institutionell wenig abgesichert ist. Zentrale Aspekte von Dieter Nittels Überlegungen zur „Veralltäglichung“ pädagogischen Wissens – ursprünglich im Kontext der Erwachsenenbildung entwickelt – erweisen sich auch für das Arbeitsfeld Kindertagesstätte als anschlussfähig und analytisch fruchtbar. In seinem Verständnis ist Professionalität ein flüchtiger Zustand, der sich organisationalen Routinen entzieht und gerade durch die Spannungen zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischer Anwendung geprägt ist (vgl. Nittel 2004: 351ff.). Diese Aspekte treffen auch auf die Arbeit in Kitas zu, in denen pädagogisches Wissen „veralltäglicht“ wird: Eltern und andere Beteiligte bringen eigene Vorstellungen über Erziehung und Bildung mit, wodurch sich klassische Experten-Laien-Verhältnisse aufweichen. Pädagogische Fachkräfte sehen sich damit konfrontiert, dass ihre fachliche Autorität nicht selbstverständlich anerkannt wird, sondern sich in der Interaktion mit Eltern und auch innerhalb des Teams stets neu behaupten muss. Nittel beschreibt

diesen Zustand als paradox: Pädagogisches Wissen wird vorausgesetzt, aber seine Geltung zugleich infrage gestellt (vgl. ebd.: 354). Gerade diese Aspekte professionellen Handelns erfahren jedoch gesellschaftlich kaum Anerkennung, da sie schwer sichtbar und kaum messbar sind. Zudem verfestigt sich die bereits beschriebene strukturelle Abwertung weiblich konnotierter Arbeit weiter.

Eine zentrale Herausforderung für das professionelle Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ergibt sich aus der widersprüchlichen Verortung des Feldes zwischen Bildungssystem und Kinder- und Jugendhilfe. Obwohl durch bundesweite Bildungspläne und den § 22 SGB VIII der Bildungsauftrag von Kitas ausdrücklich betont wird, bleiben die institutionellen Voraussetzungen dafür vielfach prekär. Wie Textor (2021) darlegt, besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen dem hohen Anspruch frühkindlicher Bildung, zum Beispiel im Hinblick auf ganzheitliche Entwicklungsförderung, Kompetenzorientierung und Partizipation und der realen Ausstattung des Systems. Fachlich qualifizierte Bildungsarbeit erfordert nicht nur entsprechende curriculare Grundlagen, sondern auch personelle Kontinuität, räumliche Bedingungen und ausreichend Zeitressourcen. Voraussetzungen, die im Alltag vieler Einrichtungen nicht gegeben sind. Zudem verweist Textor auf die institutionelle Einbindung der Kitas in das System der Kinder- und Jugendhilfe, das traditionell stärker fürsorge- und betreuungsorientiert geprägt ist. Diese strukturelle Einbettung erschwert die klare fachliche Positionierung von Erzieherinnen als Bildungsakteurinnen. Des Weiteren richtet sich die gesellschaftliche Wahrnehmung und die politische Steuerung nicht an ein Bildungssystem, sondern knüpft an die Logik sozialer Dienstleistungen an. Diese Ambivalenz trägt zur professionellen Verunsicherung bei: Einerseits steigt der Erwartungsdruck an die pädagogische Qualität, andererseits fehlen häufig die strukturellen, symbolischen und politischen Bedingungen, die eine Umsetzung auf professionellem Niveau ermöglichen würden (vgl. Textor 2021). Vor dem Hintergrund der Anerkennungstheorie lässt sich diese Konstellation als Ausdruck einer strukturellen Missachtung deuten (vgl. Honneth 1994: 186). Die rechtliche Anerkennung des Bildungsauftrags wird nicht in eine tatsächliche gesellschaftliche Aufwertung überführt, weder hinsichtlich der Ressourcen noch hinsichtlich der symbolischen Statuszuschreibung an das Berufsfeld. Für Fachkräfte entsteht daraus ein Spannungsverhältnis zwischen institutioneller Erwartung und beruflicher Realität, das nicht nur zu Rollenkonflikten führen kann, sondern auch das professionelle Selbstbild in Frage stellt.

3. Konfliktfelder im Praxisfeld Kita – in Supervision anerkennungstheoretisch reflektiert

In der Supervision von Kindertageseinrichtungen werden immer wieder ähnliche Spannungsfelder sichtbar: Fachkräftemangel, Überlastung der Mitarbeitenden und widersprüchliche Rollenerwartungen. Diese Erfahrungen sind Ausdruck eines Systems im Wandel, in dem pädagogische Fachkräfte zwischen professionellem Anspruch und strukturellen Begrenzungen stehen. Anerkennung zeigt sich hier als gesellschaftlich und organisatorisch vermitteltes Beziehungsgeschehen, das leicht ins Wanken gerät. Supervision bietet einen Raum, in dem diese Spannungen reflektiert und Verletzungen von Anerkennung als Ausdruck struktureller Bedingungen verstehbar werden.

Fallvignette: Überforderung im Spannungsfeld von Familie, Organisation und Gesellschaft

In einer Gruppensupervision für neue Mitarbeitende aus verschiedenen städtischen Kindertageseinrichtungen bringt eine Teilnehmerin, die in einer altersgemischten Gruppe arbeitet, eine von ihr als belastend erlebte Situation ein. Sie berichtet von einem Kind mit ausgeprägtem herausforderndem Verhalten, das regelmäßig die Aufmerksamkeit des gesamten Teams bindet. Immer wieder komme es zu Situationen, in denen das Kind aus Sicht der Fachkräfte separiert werden müsse, da der Gruppenalltag sonst nicht aufrechterhalten werden könne. Das Kind zeige deutlich, dass es sich nicht wohlfühle – es wirke überfordert und angespannt. Gleichzeitig äußerten auch die anderen Kinder in der Gruppe Unruhe und Rückzug – die Stimmung sei insgesamt angespannt. Die Fachkraft beschreibt, dass das Kind häufig früher abgeholt werden müsse, weil eine angemessene Betreuung unter den aktuellen knappen personellen Bedingungen nicht mehr gewährleistet werden könne. Sie schildert, wie sehr sie sich in der Verantwortung fühle, dem Kind gerecht zu werden – gleichzeitig empfinde sie ihre Möglichkeiten als stark eingeschränkt. Zu ihrer Arbeitsweise sagt sie: „Ich arbeite nicht mehr pädagogisch – und kann es auch nicht“ […] „Ich reagiere nur noch.“ Im Team herrsche eine ähnliche Stimmung – Erschöpfung, Überforderung, Hilflosigkeit. Auch die Leitung sei ratlos. Zwar werde von Seiten des städtischen Trägers Unterstützung angeboten – etwa durch Fachberatung oder durch eine formale Überlastungsanzeige an die zuständigen Stellen (LVR) – doch diese

Maßnahmen scheinen für die akute Situation nicht ausreichend zu sein. Gleichzeitig würden Spannungen im Verhältnis zu den Eltern deutlich: Die Eltern des betroffenen Kindes zeigten Überforderung, die Kommunikation gestalte sich schwierig. Eltern anderer Kinder äußerten Unzufriedenheit, weil sie den Eindruck hätten, dass ihre Kinder zu wenig Aufmerksamkeit erhielten. Im Verlauf der Supervision zeigt sich bei der Fallgeberin tiefe Traurigkeit. Sie beginnt zu weinen, als sie beschreibt, dass sie sich von ihrer pädagogischen Haltung entfernt fühlt. „Ich arbeite nicht mehr so, wie ich es einmal wollte“, sagt sie. Ihre Kolleg*innen im Supervisionssetting zeigen Mitgefühl. Viele können an das Erzählte anknüpfen. Es entsteht ein Raum, in dem Gefühle wie Ohnmacht, Frustration, aber auch Verbundenheit sichtbar werden und leise kämpferische Töne auftauchen.

Die Fallvignette verdeutlicht, wie Personalmangel, unzureichende Unterstützung durch den Träger und den LVR, sowie widersprüchliche Anforderungen zwischen Bildungsauftrag, Aufsichtspflicht, Dokumentationsdruck und Elternansprüchen zu einer tiefgreifenden Verunsicherung des beruflichen Selbstverständnisses führen können. Pädagogisches Handeln braucht Raum und Zeit für Planung, Analyse, Beziehungsgestaltung und Reflexion. Fehlt dieser Rahmen, geraten zentrale Elemente professioneller Arbeit ins Wanken. Die Fachkraft fühlt sich nicht nur überfordert, sondern auch in ihrem professionellen Selbstbild erschüttert, das Werte wie Verlässlichkeit, pädagogische Haltung, Entwicklungsbegleitung, Beziehungsgestaltung und fachliche Verantwortung umfasst. Supervision eröffnet einen Raum, in dem das persönliche Erleben in seiner emotionalen Tiefe ernst genommen und gleichzeitig systemisch eingeordnet wird – ohne es durch Rationalisierung oder Verschiebung abzuwehren.

In der anschließenden Introspektion war besonders die Traurigkeit berührend, die auf mehreren Ebenen sichtbar wurde. Die Erzählung der Fallgeberin zeigt nicht nur ihre eigene Ernüchterung über den Verlust pädagogischer Wirksamkeit, sondern spiegelt zugleich die emotionale Lage des Kindes, das sie beschreibt. Beide erscheinen in ihrer Situation überfordert, allein gelassen und nicht in ihrer Bedürftigkeit gesehen. Aus supervisorischer Perspektive lässt sich dies als Spiegelungsphänomen im Sinne Kutters deuten: Die Fachkraft projiziert unbewusst eigene Gefühle auf das Kind – oder erkennt sich in ihm wieder. In der Supervision spiegelt sich dieser Prozess weiter, indem die Gruppe empathisch reagiert und Resonanz auf die emotionalen Dimensionen des Falls entsteht. Gleichzeitig werden die Trauer, Ohnmacht und Erschöpfung der Fachkraft zum geteilten

Ausdruck eines kollektiven Anerkennungsdefizits. Kutter beschreibt diesen supervisorischen Arbeitsprozess als entscheidenden Zugang zur emotionalen Tiefenstruktur (vgl. Kutter, 2009: 84ff.). Diese geteilte Resonanz eröffnet die Möglichkeit, den Fall emotional verstehend zu erschließen. Sie macht sichtbar, wie Anerkennungsmangel sich über verschiedene Beziehungsebenen hinweg fortschreibt – vom Kind zur Fachkraft, vom Team in die Supervision – und dort wird das Grundthema bearbeitet. Nach Katharina Gröning sind solche Gefühle mehr als subjektive Reaktionen: Sie weisen auf verletzte soziale Bedingungen hin (vgl. Gröning 2014: 23f.). In der geschilderten Supervisionssitzung verweisen die Gefühle der Fallgeberin – Ohnmacht, Erschöpfung, Trauer – ebenso wie die Resonanz der Gruppe und der Supervisorin auf eine fundamentale Störung des Anerkennungsverhältnisses im beruflichen Feld. Gröning betont, dass Gefühle eine verdichtete Form sozialer Erkenntnis darstellen: Sie geben Auskunft über das Verhältnis von Person, Organisation und Gesellschaft und helfen, implizite Normkonflikte oder Missverhältnisse sichtbar zu machen (vgl. ebd.). Die Ohnmacht der Fallgeberin gegenüber der Situation des Kindes erscheint dabei nicht nur als Ausdruck beruflicher Überforderung, sondern auch als eine stellvertretende Trauer über die systemische Unsichtbarkeit kindlicher Bedürfnisse und der daraus resultierenden fehlenden Beantwortung. Diese Form emotionaler Resonanz deutet auf eine tiefere Dimension von Anerkennungsverlust, die im Supervisionsraum überhaupt erst sichtbar und bearbeitbar wird.

Im Sinne der Containing-Theorie Wilfred Bions lässt sich die emotionale Dynamik der Fallvignette als ein Prozess verstehen, in dem unbearbeitete Affekte – sogenannte Beta-Elemente – von der Fachkraft getragen und in der Supervision gespiegelt werden. Bions Theorie beschreibt ursprünglich die Mutter als „Container“, die kindliche Angst und Verzweiflung durch Pflege, Sprache und Beziehung in verarbeitbare Alpha-Elemente transformiert. Übertragen auf die Supervision bedeutet dies: In einem haltenden Deutungsraum können Anerkennungsdefizite nicht nur benannt, sondern emotional integriert und als systemisches Phänomen reflektiert werden. Supervision übernimmt dabei eine symbolische Container-Funktion: Sie hält, deutet und verarbeitet die affektiven Spannungen, die im institutionellen Alltag keinen Raum finden (vgl. Gröning, 2014: 23f.). Diese Funktion ermöglicht der Fachkraft, das Erlebte „zu verdauen“ und wieder in Beziehung zu sich selbst und zu ihrem pädagogischen Anspruch zu treten.

Die Fallvignette zeigt ein mehrdimensionales Spannungsfeld mir einem komplexen Wirkgeflecht: Im Zentrum steht eine pädagogische Fachkraft, die mit einem Kind mit herausforderndem Verhalten arbeitet und zunehmend an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit gerät. Die Situation wird zum exemplarischen Ausdruck für ein Anerkennungsdefizit im Feld der frühkindlichen Bildung dar. Die im Supervisionsprozess sichtbar werdenden Gefühle, sind Ausdruck tiefgreifender Verletzungen des beruflichen Selbstverhältnisses. Wenn die Fallgeberin sagt: „Ich arbeite nicht mehr pädagogisch – und kann es auch nicht“, verweist das auf einen Bruch zwischen professioneller Haltung und organisatorischer Realität. Es handelt sich hier nicht um individuelles Scheitern, sondern um das Ergebnis eines Systems, das Anerkennung in zentralen Bereichen entzieht. Bauer und Düwel (2007) beschreiben diese Form der Verdinglichung als einen „Verlust des Bezugs zu sich selbst“. Die Fachkraft verliert in diesem Verständnis schleichend ihre berufliche Kompetenz und Individualität. Die pädagogische Haltung und die Qualität der Arbeit verändern sich (vgl. ebd.: 14 f.). Die pädagogische Fachkraft erscheint verdinglicht – das heißt, sie wird nicht mehr als verantwortliche, gestaltende Person mit eigener Haltung und pädagogischem Anspruch wahrgenommen (vgl. ebd.: 10 f.), sondern auf ihre Funktion reduziert, die Gruppe „am Laufen“ zu halten. Ihre subjektive Perspektive, ihre Beziehungsgestaltung und fachliche Überzeugung verlieren im institutionellen Alltag zunehmend an Bedeutung, da die strukturellen Rahmenbedingungen – insbesondere Personalmangel und widersprüchliche Anforderungen – den pädagogischen Spielraum massiv einschränken. Diese Form der Verdinglichung entspricht dem, was Bauer und Düwel (2007) in Anlehnung an Honneth als Missachtung sozialer Wertschätzung beschreiben: Der Verlust professioneller Autonomie und Anerkennung führt dazu, dass die Fachkraft ihre Individualität, ihr berufliches Selbstverständnis und ihre Wirksamkeit nicht mehr einbringen kann. Sie wird nicht als einzigartiges Subjekt anerkannt, sondern als Teil eines Systems funktionalisiert, das auf Effizienz und Aufrechterhaltung des Betriebs fokussiert ist (vgl. ebd. 10f.). Gerade hier eröffnet die anerkennungstheoretische Perspektive in der Supervision einen wichtigen Deutungsrahmen: Sie verschiebt den Fokus weg von individuellen Defizitzuschreibungen hin zu den sozialen und strukturellen Bedingungen, unter denen Anerkennung verwehrt oder entzogen wird. Die emotionale Reaktion der Fachkraft wird nicht als persönliches Versagen gelesen, sondern als legitimer Ausdruck eines Miss-

verhältnisses zwischen Anspruch, Verantwortung und realen Arbeitsbedingungen. Supervision wird so zu einem Raum, in dem nicht nur Stabilisierung, sondern auch Re-Politisierung beruflicher Identität möglich wird (vgl. Bauer & Düwel 2007: 15f.). Die Aussage der Fachkraft, sie könne „nicht mehr pädagogisch arbeiten“, verweist auf eine Missachtung in der Sphäre des Rechts nach Honneth (vgl. Honneth 1994: 191f.): Zwar besteht formal die berufliche Rolle mit dem Anspruch an pädagogisches Handeln, doch die strukturellen Bedingungen verhindern ein autonomes und fachliches Ausfüllen der Rolle. Die Fachkraft wird somit nicht als handlungsfähiges Subjekt innerhalb einer anerkannten professionellen Ordnung respektiert, was einer Einschränkung ihrer beruflichen Handlungskompetenz gleichkommt.

Auf der institutionellen Ebene ist der städtische Träger zwar sichtbar, doch erscheinen diese Maßnahmen als nicht ausreichend oder zu formell distanziert, um akute Entlastung zu schaffen. Formelle Maßnahmen stellen zwar eine symbolische oder institutionelle Reaktion dar, erzeugen aber keine gelebte, unmittelbare Unterstützung, die als wertschätzend erfahren wird. Die betroffenen Fachkräfte erleben diese Angebote nicht als echte Resonanz auf ihr berufliches Engagement oder ihre Belastung, sondern als bürokratische, standardisierte Verfahren – also ohne authentische Anerkennung der individuellen Leistung, Belastung und Kompetenz. Die Distanz der Maßnahmen verweist auf eine fehlende moralisch-emotionale Rückmeldung, die laut Honneth für soziale Wertschätzung zentral ist: Es geht nicht um abstrakte Gleichbehandlung (wie in der Rechtssphäre), sondern um die positive Bewertung des konkreten gesellschaftlichen Beitrags einer Person zur gesellschaftlichen Arbeit (vgl. Honneth 1994: 196f.). Statt die Fachkräfte als bedeutsame, wertvolle Träger gesellschaftlicher Verantwortung zu bestätigen, werden sie durch formalisierte Angebote auf die reine Betreuungsleitung funktionalisiert (vgl. Klusemann et al 2023: 121f.), was zu einem Gefühl der Missachtung im Sinne fehlender gesellschaftlicher Anerkennung ihrer Arbeit führt. Ihre Aufgabe reduziert sich auf die Sicherstellung des laufenden Betriebs, die Beaufsichtigung der Gruppe und das „Abfangen“ von Störungen. Ihre Expertise als pädagogische Fachkraft mit einem Bildungsauftrag tritt in den Hintergrund. Die gesellschaftliche Bedeutung der Tätigkeit wird nicht ausreichend gewürdigt, die Arbeit erscheint funktionalisiert und entleert. (vgl. Honneth 1994: 217ff.). Auf der gesellschaftlich-politischen Ebene zeigt sich mangelnde soziale Anerkennung in Form unzureichender personeller Ressourcen, die es der Fachkraft unmöglich machen, ihrem

Anspruch auf pädagogische Arbeit im Sinne des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen gerecht zu werden. Die strukturellen Bedingungen entwerten faktisch die Bedeutung der pädagogischen Beziehungsgestaltung und des fachlichen Könnens. Was früher als temporäre Ausnahmesituation kommuniziert wurde, ist inzwischen zu einem dauerhaften Strukturmerkmal geworden. Der „Übergangszustand“ hat sich zu einer institutionalisierten Realität verfestigt, mit der Folge, dass pädagogische Qualität zunehmend unter Druck gerät und Anerkennungsverluste chronisch werden.

4. Fazit: Supervision als Reflexionsraum für Anerkennungsbeziehungen

Die im Kita-Feld wirksame geschlechtsspezifische Zuschreibung illustriert, wie Missachtung sich gleichzeitig in allen drei von Honneth beschriebenen Anerkennungssphären zeigt: in der emotionalen Anerkennung (geringe Wertschätzung von Sorge- und Beziehungsarbeit) (Alsago 2023: 25 f.), in der rechtlichen Anerkennung (begrenzte arbeitsrechtliche Absicherung) und in der sozialen Wertschätzung (strukturelle Abwertung „weiblicher“ Berufe) (vgl. Bauer & Düwel 2007: 9 ff.; Heimann 2020: 37 f.). Genau diese Verschränkung macht deutlich, warum Supervision einen reflexiven Raum benötigt, der solche Dynamiken nicht individualisiert, sondern als Ausdruck historisch gewachsener und organisational wirksamer Anerkennungsordnungen verstehbar macht. Diese strukturelle Abwertung zeigt sich auch in aktuellen Entwicklungen, wie etwa der verstärkten Anwerbung angelernter Kräfte zur Kompensation des Fachkräftemangels. Dadurch droht die Professionalisierung des Feldes unterlaufen zu werden – das Bild der frühpädagogischen Tätigkeit als „Jederfrau-Aufgabe“ wird weiter verfestigt.

Supervision bewegt sich im Spannungsfeld von Person, Organisation und Gesellschaft und erfüllt dabei eine doppelte Funktion: Sie bietet Halt und Erkenntnis zugleich. Als „reflexive Instanz in Bezug auf Institution“ (Leuschner 2014: 88f.) ermöglicht sie, institutionelle Wirklichkeit zu hinterfragen und zu transformieren. Besonders im Feld frühkindlicher Bildung, das von strukturellen Engpässen und widersprüchlichen Erwartungen geprägt ist, gewinnt Supervision an Bedeutung, weil sie im Alltag oft verborgene affektive Spannungen und Missachtungen sichtbar macht. In Supervisionen zeigen sich häufig

wiederkehrende Emotionen wie Erschöpfung, Wut, Scham oder Ohnmacht. Diese Affekte sind verdichtete Hinweise auf gestörte Anerkennungsverhältnisse. Im Sinne Kutters (2009: 83f.) können sie als Spiegelungsphänomene verstanden werden, die weniger mit der aktuellen Situation als vielmehr mit unbewussten Konflikten und strukturellen Missständen zu tun haben. In Supervision werden solche Affekte aufgenommen, gedeutet und in verstehbarer Form zurückgegeben. Die Supervisorin übernimmt dabei eine „haltende“ Funktion im Sinne des Containments. Dadurch werden Affekte nicht abgewehrt, sondern in Resonanz verwandelt – eine Resonanz, die Selbstachtung und professionelles Selbstvertrauen stärkt. Gerade im Kita-Feld, das stark von relationaler Arbeit geprägt ist, zeigt sich die Verbindung zwischen Anerkennung und emotionaler Selbstbindung besonders deutlich. Wenn Fachkräfte berichten, dass sie „nicht mehr pädagogisch arbeiten können“ oder dass ihre Erfahrung „nicht mehr zählt“, verweist dies auf eine tiefe Irritation des professionellen Selbstverständnisses. Supervision kann hier zu einem Ort der emotionalen Rückbindung werden – sowohl an die eigene Motivation als auch an die sozialen Bedeutungszusammenhänge pädagogischer Arbeit. Indem sie kollektive Deutungen für individuelle Erfahrungen ermöglicht, trägt sie dazu bei, das Erlebte in größere institutionelle und gesellschaftliche Kontexte einzuordnen (vgl. Bauer & Düwel 2007: 14f.; Gröning 2014: 29f.). Zugleich eröffnet Supervision einen Prozess der Wiederaneignung professioneller Identität. Wo berufliche Selbstverständlichkeiten ins Wanken geraten, entsteht im Supervisionsraum die Möglichkeit, Rollen, Werte und Haltungen neu zu verorten. Gröning beschreibt diesen Prozess als eine Bewegung von Irritation zu Selbstklärung: Durch den dialogischen Austausch in Supervision entsteht Resonanz, die es ermöglicht, eigene Deutungen zurückzugewinnen und das professionelle Selbstverständnis zu festigen. In diesem Sinne unterstützt Supervision Fachkräfte darin, Brüche im beruflichen Erleben nicht als individuelles Scheitern, sondern als Ausdruck struktureller Spannungen zu verstehen (vgl. 2014: 27f.). Im Anschluss an Honneth lässt sich sagen, dass Supervision auf die Wiederherstellung gestörter Anerkennungsverhältnisse zielt. Sie bietet Raum, um die eigene Rolle in Beziehung zu den organisationalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu setzen. Leuschner (2014: 89f.) betont, dass Supervision gerade durch ihre kritische Distanz zur Organisation einen Gegenpol zur Verdinglichung beruflicher Rollen schafft: Sie erlaubt, zwischen persönlichen Ansprüchen und institutionellen Zumutungen eine tragfähige Haltung zu entwickeln. Diese Form der Reflexion ist nicht

nur individuell bedeutsam, sondern auch institutionell und gesellschaftlich relevant. Heimann (2020: 30f.) beschreibt Supervision als einen Raum, in dem Machtverhältnisse, Routinen und strukturelle Begrenzungen sichtbar werden, die im Arbeitsalltag oft unhinterfragt bleiben. Supervision bleibt damit nicht bei emotionaler Entlastung stehen, sondern ermöglicht eine veränderte Perspektive auf die Bedingungen, unter denen pädagogisches Handeln stattfindet. Alfert und Beyer (2023: 18f.) beschreiben Supervision als Ort dialogischer Auseinandersetzung. Supervision eröffnet hier die Möglichkeit, unterschiedliche Sichtweisen, bspw. zwischen pädagogischen Fachkräften, Leitung und organisatorischen Erwartungen, nebeneinander zu stellen und gemeinsam zu verstehen. Es geht darum, Ambivalenzen, Unsicherheiten und Rollenkonflikte zu klären, ohne vorschnelle Lösungen zu produzieren. Im Kita-Kontext wird Supervision zu dem Ort, an dem Fachkräfte ihre Erfahrungen einordnen und die Frage gemeinsam reflektieren „Was ist unter diesen Bedingungen gute pädagogische Arbeit?“. In diesem Sinne lässt sich Supervision als Möglichkeitsraum beschreiben: Sie schafft Resonanz für emotionale Erfahrungen, bietet einen Schutzraum für die Klärung professioneller Haltung und macht organisationale Zumutungen besprechbar. Dadurch kann sie zur Stärkung professioneller Identität beitragen, indem sie Verstehen, Einordnen und bewusste Positionierung ermöglicht.

Literatur

Baumann, K. (2012): Supervision im Polizeiberuf als Instrument zur professionellen Selbstreflexion. Masterarbeit, Deutsche Hochschule der Polizei, Münster.

Alfert, Dette & Beyer, Petra (2023): Sind Supervision und Coaching politisch wirksam? In: Mensch. Arbeit. Organisation. Zeitschrift für Beraterinnen und Berater: Positionieren!? Wie geht politisch in der Supervision konkret? 02/23, Psychosozial-Verlag

Alsago, Elke (2023): Der Kampf nach Anerkennung, erschienen in: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Ausgabe 6/2023, Stuttgart: Klett Kita GmbH, S. 24-27.

Bauer, Annemarie & Düwel, Heike (2007): „Das Unbehagen an der Organisation und der Freiraum Supervision. Eine anerkennungstheoretische Reflexion“. In: Forum Supervision 30 (Oktober 2007).

Bundesamt für Justiz: Sozialgesetzbuch VIII, § 22 – Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/__22.html (Zugriff am 26.05.25).

Ebert, Sigrid (2011): Professionalisierung als Selbstbildungsprozess: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_ebert_2011.pdf (Zugriff am 03.06.2025).

Gröning, Katharina (2014): „Anerkennung als Theorie der Supervision“, In: FoRuM Supervision, 19(38), S. 18-31, doi: 10.4119/fs-21-29.

Evangelische Hochschule Freiburg und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2022)/ Portal

der Kinder- und Jugendhilfe: https://jugendhilfeportal.de/artikel/das-kita-system-steht-vor-dem-kollaps-ressourcen-im-system-staerken (Zugriff am 27.05.25)

Heimann, Regina (2020): „Habitussensibilität in der Supervision“. In: FoRuM Supervision, 28(55), S. 21–41. doi: 10.4119/fs-3634.

Heimann, Regina (2008): Barrieren in der Weiterbildung, Habitus als Grundlage von Karriere Entscheidungen, Tectum Verlag Marburg.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honneth, Axel (2001): Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie. Stuttgart: Reclam, 2001.

Jungbauer, Johannes; Wiss. Mitarbeit: Sozial-Pädagoge (M.A.) Sebastian Ehlen Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern: Ergebnisse einer Fragebogenstudie, Abschlussbericht: https://katho-nrw.de/fileadmin/media/hochschule/Lehrende/Jungbauer_Johannes/Abschlussbericht_Erzieherinnenstudie__1_.pdf (Zugriff am 27.05.2025).

Klusemann, Stefan; Rosenkranz, Lena; Schütz, Julia; Bock-Famulla, Kathrin & Maluga, Agnieszka [Mitarb.] (2023): Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Auswirkungen der Personalsituation in Kindertageseinrichtungen auf das professionelle Handeln, die pädagogischen Akteur:innen und die Kinder. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 202, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291715 - DOI: 10.25656/01:29171

Kutter, Peter (2009): Spiegelphänomene in der Supervision; In: Pühl, Harald: Handbuch der Supervision 3, Grundlagen-Praxis-Perspektiven, Berlin: Ulrich Leutner Verlag, S. 81-95.

Leuschner, Gerhard (2014) „Ist Supervisor/in ein Beruf?“. In: FoRuM Supervision, (34), S. 88–105. doi: 10.4119/fs-2092.

Mainka-Riedel, Maritta (2013): Stressmanagement – Stabil trotz Gegenwind, Wie Sie Ihren eigenen Weg zu gesunder Leistungsfähigkeit finden; Springer Gabler Wiesbaden

Maiwald, Anett (2020): Die "inferiore" Arbeit der Erzieherinnen: Zu den verdeckten Dimensionen beruflicher Ungleichheit. AIS-Studien, 13(2), 98-114. https://doi.org/10.21241/ssoar.70993

Müller, Anna Laura (2025): Frankfurter Rundschau: Personalnot und zu wenig Wertschätzung: Kitas in Deutschland unter Druck: https://www.fr.de/wirtschaft/personalnot-und-zu-wenig-wertschaetzung-kitas-unter-druck-93648422.html (Zugriff am 28.05.25)

Nittel, Dieter (2004): Die 'Veralltäglichung' pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 342-357 - URN: urn: nbn:de:0111-opus-48149 - DOI: 10.25656/01:4814

Sichler, Ralph (2010): „Anerkennung im Kontext von Arbeit und Beruf“. Journal für Psychologie 18 (2). https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/71 (Zugriff am 10.06.25)

Stiftung Haus der kleinen Forscher (2023) [Hrsg.]: Kita-Entwicklung. Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung. Opladen; Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung "Haus der kleinen Forscher"; 14) - URN: urn: nbn:de:0111-pedocs-277043 - DOI: 10.25656/01:27704; 10.3224/84742700

Textor, Martin (2021): Der Bildungsauftrag des Kindergartens; In: Bildung, Erziehung, Betreuung, Stand: 10.6.2021, https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/der-

bildungsauftrag-des-kindergartens/ (Zugriff am 12.06.25)

Weimann-Sandig, Nina (2019): Organisationstheorien und ihre Bedeutung für die Kita; In: Das große Handbuch Organisation und Verwaltung in der KitaPublisher: Nina Weimann-Sandig, Editor: Harald Christa, ISBN:9783556073476: https://www.researchgate.net/publication/331113466_Organisationstheorien_und_ihre_Bedeutung_fur_die_Kita (Zugriff am 06.06.25)

Riffel, Martina

Supervisorin (DGSv); M.A. Beratung und Supervision; Sozialpädagogin, B. A., freiberufliche Supervisorin (DGSv) mit Schwerpunkt auf den Feldern öffentliche und freie Kinder- und Jugendhilfe, Eingliederungshilfe und Gesundheitswesen; Fachreferentin für Aus- und Fortbildung und Ausbildungsleitung für Praktika beim Jugendamt der Stadt Duisburg

Kontakt: info@supervision-riffel.de