

„Das ist dann reine Überlebensstrategie“

Resilienz als Stabilisierung struktureller Überforderung im elementarpädagogischen Handlungsfeld

Barbara Fageth, Julia Hinterholzer

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
barbara.fageth@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-02>*

EINGEREICHT 26 FEB 2026

ÜBERARBEITET 27 MAI 2026

ANGENOMMEN 15 JUN 2026

Seit den entwicklungspsychologischen Langzeitstudien von Emmy Werner und Ruth Smith (1989/2001) wird Resilienz als protektiver Faktor menschlicher Entwicklung verhandelt; im erziehungswissenschaftlichen Diskurs avancierte der Begriff seither zu einer ebenso wirkmächtigen wie ambivalenten pädagogischen Leitkategorie. Dabei dominierte lange eine individualisierende Schutzlogik, während organisationale, machtanalytische und strukturelle Bedingungen pädagogischen Handelns weitgehend ausgeblendet blieben. Neuere Beiträge fokussieren demgegenüber eine „Pädagogik der Vulnerabilität“ (Seitzer et al., 2026) und rücken anthropologische Dimensionen von Verletzbarkeit sowie deren institutionelle Hervorbringung in den Mittelpunkt. Vulnerabilität erscheint hier nicht primär als ein zu reduzierendes Risiko, sondern als grundlegende Bedingung pädagogischer Beziehungen, die zugleich durch organisationale Strukturen verstärkt, stabilisiert oder verdeckt werden. Der Beitrag fragt kritisch, wie resilienzbezogene Anforderungen im elementarpädagogischen Feld entstehen, vermittelt und subjektiv angeeignet werden und welche Funktion sie unter den gegenwärtigen Bedingungen struktureller Überforderung (Wehrmann, 2023) erfüllen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Resilienz und Vulnerabilität nicht als Kontinuum, sondern als professionelle Antinomie (Helsper, 2004; 2021) zu verstehen sind. Die zentrale These lautet, dass Resilienz dort zur Stabilisierung struktureller Defizite beiträgt, wo sie im bildungspolitischen und professionsbezogenen Diskurs als individuelle Bewältigungsanforderung adressiert wird (PHNÖ, 2024; Krienzer & Mooshammer, 2024; Hofmann & Kruse, 2021). Organisationen fungieren dabei als programmatische Vermittlungsräume, in denen normative Erwartungs- und Verantwortungslogiken wirksam sind und strukturelle Zumutungen in subjektive Selbstzumutungen übersetzt werden. Auf der Grundlage einer rekonstruktiven biografischen Einzelfallstudie wird gezeigt, wie resilienzbezogene Orientierungen biografisch habitualisiert und professionsethisch legitimiert werden. Die Analyse verdeutlicht, dass helfende Motive und Verantwortungsdispositionen dazu beitragen können, organisationale Überforderung subjektiv zu stabilisieren, zugleich aber Grenzssetzungen und professionelle Selbstbegrenzung erschweren.

SCHLÜSSELWÖRTER: Resilienz, Vulnerabilität, strukturelle Überforderung, Helfermotiv, Elementarpädagogik

1. Ausgangslage: Resilienz im elementarpädagogischen Diskurs – Konjunktur in der Krise¹

Die Genese des Resilienzbegriffs ist ursprünglich im Kontext kindlicher Entwicklungsverläufe unter widrigen Lebensumständen zu verorten (Werner & Smith, 1989/2001). In diesen entwicklungspsychologischen Langzeitstudien wurde neben der fundamentalen Bedeutung zumindest einer stabilen und verlässlichen Bezugsperson als zentraler Resilienzfaktor auch herausgearbeitet, dass es sich bei Resilienz um ein multidimensionales, relationales Konzept handelt, das transaktionale Prozesse zwischen individuellen, sozialen und strukturellen Faktoren in den Blick nimmt (Noeker & Petermann, 2008; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2024). In neueren sozialökologischen und kulturanalytischen Beiträgen wird diese Multidimensionalität dahingehend präzisiert, dass Resilienz als dynamischer Verhandlungsprozess zwischen dem Individuum und seiner materiellen sowie sozialen Umwelt zu verstehen ist. Anders formuliert: Resilienz bemisst sich maßgeblich an der Fähigkeit des Umfelds, notwendige resilienzfördernde Ressourcen überhaupt erst bereitzustellen (Ungar, Ghazinour & Richter, 2013).

In den vergangenen Jahren lässt sich allerdings eine deutliche Verschiebung beobachten: Resilienz wird zunehmend in Form eines professionsbezogenen Anspruchs an pädagogische Fachkräfte und damit als statische Eigenschaft des Subjekts verhandelt (Krienzer & Mooshammer, 2024; Hofmann & Kruse, 2021). Damit rückt die Frage in den Vordergrund, inwiefern pädagogisch Professionelle selbst resilient sein müssen, um den gestiegenen Anforderungen des Arbeitsfeldes standzuhalten (Karr-Meng, 2022; Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse, 2021). Bemerkenswert erscheint, dass dieser Perspektivwechsel in eine Phase massiver struktureller Zuspitzungen fällt. Der vielfach diagnostizierte „Kita-Kollaps“ (Wehrmann, 2023) manifestiert sich in anhaltendem Personalmangel, hoher Fluktuation, wachsenden Anforderungen durch Inklusion, Mehrsprachigkeit und Kinderschutz sowie in einer fortschreitenden Verdichtung des pädagogischen Arbeitsalltags. Vor diesem Hintergrund lässt sich beobachten, dass resilienzbezogene Konzepte für die Selbstfürsorge, Achtsamkeit oder Teamresilienz in professionsbezogenen Diskursen und Handlungsempfehlungen eine auffällige programmatische Konjunktur erfahren (PH NÖ, 2024). Diese Konzepte adressieren primär die individuelle Widerstandsfähigkeit pädagogischer Fachkräfte und zielen darauf ab, deren Handlungsfähigkeit auch unter herausfordernden Rahmenbedingungen aufrechtzuerhalten. Die Autorinnen verstehen diese Reaktivierung des Resilienzbegriffs jedoch nicht als bloße inhaltliche Erweiterung, sondern als diskursive Antwort auf eine struktu-

¹ Der vorliegende Beitrag entstand auf Grundlage einer im Studienfach Elementarpädagogik verfassten Abschlussarbeit der Zweitautorin. Die empirischen Daten stammen aus den von ihr erhobenen biografischen Interviews. Die theoretischen Perspektiven wurden von der Erstautorin im Rahmen eines Fachvortrags an der BAfEP Steyr unter dem Titel „Resilienz ohne Illusionen“ (26.01.2026) entwickelt und im weiteren Arbeitsprozess gemeinsam mit der empirischen Analyse vertieft und systematisch verschränkt.

rell erzeugte Überforderungssituation im elementarpädagogischen Feld. Während die Belastungslage elementarpädagogischer Fachkräfte mittlerweile auch empirisch gut dokumentiert ist (Breil & Lillich, 2024; Löffler et al., 2022), bleibt die Frage nach institutioneller Verantwortung häufig unterbelichtet. Hohe emotionale Erschöpfung, psychosomatische Beschwerden sowie eine ausgeprägte Bereitschaft, trotz eigener Überlastung arbeitsfähig zu bleiben, sind in diesem Zusammenhang nicht nur als individuelle Ausnahmephänomene zu lesen. Vielmehr sind sie Ausdruck einer strukturell verfestigten Normalisierung von Überforderung.

Angesichts dessen erscheint es fragwürdig, ob Resilienz im aktuellen elementarpädagogischen Diskurs tatsächlich primär als „protektiver Faktor“ (Gabriel, 2005, S. 207) wirkt – oder ob sie zunehmend zur individuellen Bewältigungsanforderung wird, die strukturelle Defizite verdeckt und stabilisiert. Sollte Letzteres zutreffen, wäre Resilienz in solchen Konstellationen nicht nur als personale Ressource zu verstehen, sondern zugleich als diskursive Verschiebung, durch die reale Vulnerabilität entproblematisiert wird. Sie erscheint dann nicht mehr als Hinweis auf organisationale und institutionelle Zumutungen. Stattdessen fungiert sie als implizite Erwartung an pädagogische Fachkräfte, die Anforderungen biografisch zu tragen, individuell zu kompensieren und folglich strukturell zu absorbieren.

Diese Ambivalenz markiert den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Resilienz wird dabei nicht grundsätzlich infrage gestellt, wohl aber in ihrer gegenwärtigen diskursiven Funktion kritisch gelesen. Im Zentrum steht das Spannungsverhältnis zwischen individueller Schutzressource und struktureller Zumutung. *Der Beitrag geht dabei der Frage nach, unter welchen Bedingungen resilienzbezogene Orientierungen ihre entlastende Funktion verlieren und in eine Logik der Verantwortungsverschiebung überführt werden.* Mit Blick auf Seitzer et al. (2026, S. 316) richtet sich der Fokus dabei auf Machtverhältnisse, in denen Verletzbarkeit erzeugt, verteilt und bearbeitet wird. Der nachfolgende Abschnitt untersucht daher, wann und wie diese Schutzfunktion kippt.

2. Theoretische Rahmung

Um die bereits angesprochene Ambivalenz genauer zu fassen, wird im Folgenden eine theoretische Rahmung entwickelt, die Resilienz nicht nur als individuelle Ressource, sondern auch als Teil professioneller und institutioneller Deutungsordnungen betrachtet. Dabei werden drei Perspektiven entfaltet: erstens die mögliche Individualisierung struktureller Zumutungen im Resilienzdiskurs, zweitens professionelle Antinomien und Verantwortungslogiken in pädagogischen Kontexten und drittens die motivationalen Spannungsfelder von Helfermotiven zwischen Anerkennung und Selbstzumutung.

2.1 Wenn die Schutzfunktion kippt – Resilienz als Individualisierung struktureller Zumutungen

Gemeinhin wird Resilienz im professionsbezogenen Diskurs als personale Bewältigungskompetenz gerahmt (u.a. Brandl, 2012). Aus dieser Perspektive gilt sie – auch im Zusammenhang mit der Ambiguitätskompetenz (BMBWF, 2024, S. 8) – als Widerstandsfähigkeit, mit Belastungen, Unsicherheiten und widersprüchlichen Anforderungen umzugehen und unter kontingenten Bedingungen pädagogischer Praxis handlungsfähig zu bleiben. Für situative Anforderungen erscheint diese Funktion durchaus plausibel und zunächst auch notwendig, da sie kurzfristig professionelle Handlungsfähigkeit sichert und pädagogische Interaktionen stabilisiert. Problematisch wird diese Rahmung jedoch dort, wo Resilienz nicht mehr als situativ wirksame Unterstützung verstanden wird, sondern zur dauerhaften Voraussetzung pädagogischer Professionalität instrumentalisiert wird. Mit Seitzer et al. (2026) gefragt: „Inwiefern verändert das Streben nach Resilienz und partiell auch: Unverletzlichkeit die Verletzbarkeit des Menschen?“ (S. 22).

Dziabel und Scholz (2025) konstatieren, dass der Moment, in dem Resilienz institutionell vorausgesetzt wird, ihre Funktion grundlegend *ver-rückt*: Was ursprünglich als individuelle Schutzressource adressiert war, avanciert zur impliziten Erwartung, strukturelle Belastungen auszugleichen und anhaltende Überforderung zu kompensieren. Resilienz verliert so paradoxerweise ihren entlastenden Charakter und fungiert zunehmend als Anpassungsleistung im Sinne organisationaler Stabilisierung. Diese formative Verschiebung korrespondiert eng mit der von Opp (2017) formulierten Kritik an der systematischen „Ver-rückung“ des Resilienzbegriffs. Opp warnt nachdrücklich vor einer einseitigen Individualisierung von Belastungen, die strukturell und gesellschaftlich verursacht werden, jedoch über resilienzbezogene Programmatiken in die alleinige Bewältigungsverantwortung des Subjekts verlagert werden. Diese Verschiebung verweist vordergründig auf eine ideologische Rahmung, zeigt bei genauerer Betrachtung jedoch eine dahinterliegende anthropologische und professionslogische Tiefenstruktur. Schließlich verweist Resilienz *per se* auf die Unverfügbarkeit (Rosa, 2020) pädagogischer Praxis: auf die Tatsache, dass sich Beziehung, Entwicklung und Bildung nicht programmatisch planen, steuern oder absichern lassen. Gerade diese Unverfügbarkeit erzeugt jedoch den gegenteiligen Effekt: Sie provoziert den Wunsch, das Unverfügbare dennoch verfügbar zu machen – durch Programme, Kompetenzen, Trainings, Selbststeuerung. In diesem Sinne lässt sich Resilienz als „neoliberale Aktivierungsstrategie“ (Dziabel & Scholz, 2025, S. 66) lesen, die Vulnerabilität handhabbar hält, *ohne* ihre strukturellen und relationalen Bedingungen zu verändern.

In den vergangenen zwei Dekaden haben sich neben steigenden fachlichen Anforderungen auch die Erwartungen an Reflexivität, Selbststeuerung und Legitimationsfähigkeit deutlich erhöht. Pädagogische Praxis wird zunehmend unter

Bedingungen permanenter Rechtfertigung organisiert (Wedewardt & Cantzler, 2022). Wie Reh (2004; 2008) herausarbeitet, wird Reflexion dabei nicht nur als professionelles Erfordernis verstanden, sondern als individualisierte Verpflichtung wirksam, die Professionellen normativ aufgebürdet wird und dadurch selbst zur Quelle von Überlastung werden kann. Die systematische Ausweitung von Supervision, Coaching und organisationsbezogenen Reflexionsformaten dokumentiert diesen Prozess, ohne strukturelle Bedingungen zu verändern (Göhlich, 2007). Der Gedanke liegt nahe, dass es sich hierbei um „Machbarkeitsphantasien“ (Göhlich, 2008, S.266) handelt, die auf das Individuum gerichtet „Vervollkommnungsphantasien“ (ebd.) pädagogischer Professionalisierung erzeugen. In diesem Kontext geht mit der „Dominanz des Optimierungsdenkens eine gefährliche anthropologische Vereinseitigung“ (van Oorschot & Allolio-Nähe, 2024, zit. nach Seitzer et al., 2026, S.136) einher, in der sich Resilienz als besonders anschlussfähig erweist. Sie kann als Konzept gelesen werden, das diese individualisierte Verantwortungszuschreibung stabilisiert, indem es strukturelle Unsicherheit zwar nicht aufhebt, aber durch ihre subjektive Bearbeitung plausibilisiert. Dabei wird verkannt, dass weder Resilienz noch Professionalität ein „fixiertes und statisches Persönlichkeitsmerkmal“ (Gabriel, 2005, S.207) mit beliebiger Ausbaufähigkeit darstellt. Vielmehr ist Resilienz biografisch konstituiert – gebunden an Erfahrungen von Belastung und Bewältigung – und gerade deshalb begrenzt. Aus diesem Grund darf die biografische Genese nicht unberücksichtigt bleiben (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011, S.17). Hier setzt die im gegenwärtigen Diskurs eingeforderte „Würdigung von Vulnerabilität“ (Dziabel & Scholz, 2025, S.65; Seitzer et al., 2026) an. Vulnerabilität fungiert dabei als notwendiges Korrektiv pädagogischer Professionalität – und explizit nicht als bloßer Gegenbegriff zur Resilienz. Vielmehr erweist sich Vulneranz als die genuine anthropologische Grundvoraussetzung für die Resilienzentwicklung überhaupt: Nur wo eine fundamentale Verletzbarkeit und Affizierbarkeit des Subjekts existiert, wird die Mobilisierung von Widerständigkeit denk- und erfahrbare. Die Anerkennung dieses „Vulneranzialitätsaxiom“ (Seitzer et al., 2026, S.359) markiert somit jene Punkte, an denen strukturelle Zumutungen nicht länger individuell kompensierbar sind. Wird Vulnerabilität jedoch systematisch marginalisiert, verändert sich ihre Funktion: Sie dient dann nicht mehr als Korrektiv, das strukturelle Grenzen sichtbar macht, sondern wird durch die Erwartung dauerhafter Handlungsfähigkeit verdeckt – auch dort, wo individuelle Kompensation längst an ihre Grenzen gestoßen ist. In dieser Verschiebung *ver-rückt* die Wahrnehmung von Belastung: Strukturelle Herausforderungen erscheinen nicht mehr als institutionelle oder organisationale Problemlagen, sondern geraten unter den Deckmantel individueller Bewältigungsstrategien. Verantwortung verschiebt sich schrittweise von normativen und organisationalen Rahmungen pädagogischer Arbeit auf die Ebene professioneller Selbststeuerung – und schließlich auf biografisch verfügbare Bewältigungs-

dispositionen. Dabei wird die doppelte Funktion von Resilienz sichtbar: Einerseits ist sie notwendig, um kurzfristig pädagogische Handlungsfähigkeit zu sichern und Unsicherheit professionell zu bearbeiten. Andererseits kann sie langfristig strukturelle Defizite stabilisieren und institutionelle Verantwortungsfragen verdecken. Genau dieses Spannungsverhältnis lässt sich als professionelle Antinomie fassen: Pädagogische Fachkräfte sind *sowohl* gefordert, Verantwortung zu übernehmen, *als auch* darauf angewiesen, eigene Grenzen wahrzunehmen und zu markieren.

Vor diesem Hintergrund ist zu prüfen, ob diese Dynamik lediglich eine aktuelle professionspolitische Entwicklung darstellt oder ob sie tiefer in den Strukturbedingungen pädagogischen Handelns angelegt ist. Im Folgenden wird Resilienz daher nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit antinomischen, organisationalen und biografischen Verantwortungslogiken analysiert.

2.2 Professionelle Antinomien und strukturelle Verantwortungslogiken

Strukturbezogene Professionstheorien gehen davon aus, dass pädagogisches Handeln grundsätzlich unter kontingenten Bedingungen stattfindet. Helsper (u.a. 2002; 2004; 2021) beschreibt diese Grundspannung als konstitutiv: Professionalität besteht nicht in der Auflösung dieser Spannung, sondern im reflexiven Umgang mit ihr. Wenngleich bildungspolitisch gegenteilig intendiert, zeigt sich, dass insbesondere „theoretische Konzeptionen, schulpolitische Direktive und ambitionierte Schulkonzepte nicht in der Lage sind, die Verletzungsmächtigkeit sozialer Interaktionsprozesse, habitualisierter Wahrnehmungs- und Deutungsmuster verschiedener Akteur:innen und in Strukturen und Praktiken eingelagerte Antinomien quasi per Dekret zu überwinden“ (Seitzer et al., 2026, S.221). Vielmehr provoziert die „starke politische und moralische Aufladung“ ein „binäre[s] Denken und eine Codierung von richtig oder falsch“ (ebd.), was die antinomische Struktur pädagogischen Handelns nicht aufhebt, sondern lediglich normativ überformt. Diese Spannung verschärft sich mit Blick auf organisationale Kontexte. Oevermann (2008) weist darauf hin, dass professionelles Handeln wesentlich auf „stellvertretende Krisenbewältigung“ (S.56) ausgerichtet ist. Aus analytischer Perspektive gilt „die Krise [als] der Normalfall“ (ebd., S.57). Organisationen hingegen sind darauf angewiesen, Unsicherheit zu reduzieren, und reagieren deshalb mit Standardisierung, Programmen und Routinen. Denkwürdig entwickelt sich daraus eine strukturelle Differenz zwischen der „Logik des professionellen Handelns und der Logik der Organisation“ (ebd., S.55). Diese Differenz verschwindet im Alltag nicht. Sie wird bearbeitet – und zwar häufig durch eine Verschiebung von Verantwortung. Organisationen können Unsicherheit nicht vollständig kontrollieren, jedoch so organisieren, dass sie auf die Subjekte professionellen Handelns zurückfällt. In Verbindung mit gesteigerten Erwartungen an Reflexivität und Selbststeuerung (Reh, 2004; 2008) entsteht eine Dynamik, in der Fachkräfte

zunehmend dafür verantwortlich gemacht werden, mit widersprüchlichen Anforderungen selbst umzugehen. Vor diesem Hintergrund ist Vulnerabilität nicht als psychologische Disposition zu verstehen, sondern als Reflexionsfigur, die zwischen objektiven Gegebenheiten und subjektiven Erfahrungen oszilliert. Mit anderen Worten: Gerade, weil pädagogisches Handeln auf Beziehung, Offenheit und Zukunftsunsicherheit angewiesen ist, kann ihre Vulnerabilitätsmacht (Gabriel, 2005) weder strukturell „abgearbeitet“ noch subjektiv „wegreflektiert“ werden. Entscheidend ist, dass Vulnerabilität nicht nur als Verletzbarkeit, sondern – über den Begriff der Vulneranz – auch als Frage der Verletzungsmacht und ihrer Bedingungen sichtbar wird (Seitzer et al., 2026, S. 15ff). Damit verschiebt sich der Blick von ‚Belastung‘ auf die Logik, wie Belastung erzeugt, verteilt und bearbeitet wird. Aus anerkennungstheoretischer Perspektive kann deutlich werden, dass Subjekte normative Erwartungen nicht nur erfüllen, sondern sich in ihnen konstituieren (u. a. Honneth, 2014). Übertragen auf pädagogische Kontexte bedeutet dies, dass professionelle Identität in der Bindung an Erwartungen entsteht, die Engagement, Verantwortung und Verfügbarkeit verlangen. Insbesondere dadurch werden strukturelle Zumutungen subjektiv anschlussfähig. Damit verschiebt sich die Funktion von Resilienz entscheidend: Sie dient nicht mehr nur dazu, kurzfristige Krisen zu bewältigen. Stattdessen ist darin auch die Erwartung eingeschrieben, strukturelle Zumutungen dauerhaft auszuhalten. Kurz: Was nicht institutionell bearbeitet werden kann, soll zumindest mitgetragen werden. Früh entwickelte Muster der Verantwortungsübernahme können so funktional werden, weil sie trotz ihrer individuell biografischen Aneignung als hoch anschlussfähig, gemeinhin als Inbegriff pädagogischer Professionalität gelten. Indem Anerkennung häufig über Beziehung und moralische Integrität erfolgt, kann Selbstüberforderung als Ausdruck professioneller Haltung erscheinen und über das Narrativ mangelnder Selbstfürsorge propagiert werden. Resilienz erscheint in diesem Kontext als zentrale Vermittlungsfigur zwischen strukturellen Anforderungen und professioneller Identitätsbildung. Sie stabilisiert pädagogisches Handeln – und zugleich jene Bedingungen, die dieses Handeln überfordern. Die bis hierher skizzierte Verantwortungsverschiebung lässt sich daher nicht linear, sondern nur ebenenbezogen fassen. Abbildung 1 fasst diese nicht unproblematische Dynamik mit Rückgriff auf die drei sozialwissenschaftlichen Analyseebenen der Makro-, Meso- und Mikroebene als Verschränkung von Struktur, Organisation und Subjekt zusammen.

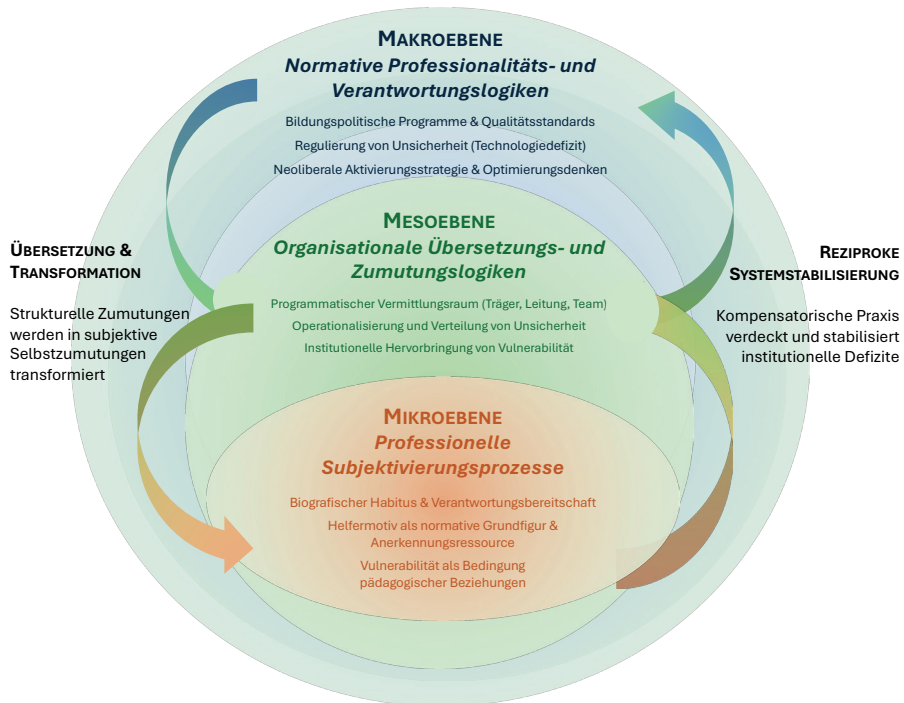


ABB 1 Resilienz als problematische Vermittlungsfigur zwischen System und Subjekt (eigene Darstellung)

Die beschriebene Dynamik lässt sich als kaskadenartiger Prozess der Verantwortungsverschiebung rekonstruieren, in dem strukturelle Unsicherheit kontinuierlich in subjektive Bearbeitbarkeit übersetzt wird. Dabei greifen Makro-, Meso- und Mikroebene ineinander, ohne sich jedoch vollständig aufeinander zu reduzieren. Auf der *Makroebene* werden normative Rahmungen pädagogischer Professionalität gesetzt: bildungspolitische Programme, Qualitätsstandards, Bildungsrahmenpläne oder rechtliche Vorgaben wie Kinderschutzkonzepte. Sie verfolgen das legitime Ziel, pädagogische Praxis zu sichern, Risiken zu minimieren und Verantwortlichkeit zu klären. Zugleich operieren sie unter der Prämisse eines „Technologiedefizits der Pädagogik“ (Luhmann & Schorr, 1982). Die Folge ist eine paradoxe Bewegung: Unsicherheit verschwindet nicht, sondern wird reguliert und dadurch reproduziert. Mit steigenden Erwartungen an Reflexivität, Dokumentation und Prävention verdichtet sich der normative Druck, ohne die Kontingenz pädagogischer Praxis aufheben zu können. Auf der *Mesoebene* werden diese normativen Erwartungen organisational übersetzt. Träger, Leitungen und Teams entwickeln Routinen, Verfahren, Qualitätszirkel, Dokumentationssysteme und implementieren Supervisions- oder Fortbildungsformate, um die makropolitischen Vorgaben umzusetzen. Organisationen sind dabei auf Stabilität, Planbarkeit und Verantwortungszuweisung angewiesen. Auch sie können die latente Unsicherheit zwar

nicht eliminieren, jedoch verteilen. In dieser Übersetzungsleistung entstehen spezifische Zumutungslogiken: Verantwortung wird operationalisiert, delegiert und zunehmend an die einzelnen Fachkräfte rückgebunden. An dieser Stelle wird Resilienz anschlussfähig, weil sie als subjektive Bewältigungskompetenz jene Lücke schließt, die zwischen normativen Anforderungen und organisationalen Handlungsmöglichkeiten verbleibt. Auf der *Mikroebene* werden diese Erwartungen letztlich biografisch angeeignet. Engagement, Verfügbarkeit und Verantwortungsbereitschaft werden zu identitätsstiftenden Orientierungen. Der zentrale Grundgedanke, Resilienz als problematische Vermittlungsfigur zwischen System und Subjekt zu begreifen, macht sichtbar, dass sie nicht an einer einzelnen Stelle pädagogischer Praxis wirksam wird. Vielmehr stabilisiert sie Handlungssicherheit und Sinn auf der Ebene professioneller Subjekte – und zugleich jene organisationalen und strukturellen Bedingungen, die diese Subjekte überfordern. Just diese Verschränkung veranschaulicht, dass die Individualisierung von Verantwortung weder zufällig noch ausschließlich ideologisch ist. Vielmehr ist sie in den professionellen und organisationalen Logiken pädagogischer Praxis selbst angelegt.

2.3 Helfermotive zwischen Anerkennung und Selbstzumutung

Angesichts der skizzierten Dynamik ist nun auf der Mikroebene zu fragen, weshalb strukturelle Zumutungen in sozialpädagogischen Berufen im Allgemeinen und im elementarpädagogischen Feld im Besonderen vom einzelnen Subjekt so bereitwillig aktiv (mit)getragen werden.

Vielfach definiert sich Helfen im pädagogischen Handlungsfeld als normative Grundfigur professionellen Handelns und nicht als bloße Tätigkeit (Combe & Helsper, 1996; Terhart, 1996). Bereits begriffsgeschichtlich ist dem Helfen eine Doppelstruktur inhärent: Hilfe setzt sowohl bei einem Mangel an, zielt aber zugleich auf Transformation (Seitzer et al., 2026, S. 226). Mit anderen Worten: Helfen kann Vulnerabilität sichtbar machen und zugleich verdecken, indem es strukturelle Zumutung moralisch ‚übersetzt‘ und bearbeitbar macht. In dieser Perspektive ist sowohl das Subjekt vulnerabel als auch die Praxis des Helfens selbst.

Im Kontext des vorliegenden Beitrags erscheint bedeutsam, dass Helfen zwar Zugehörigkeit, Sinn und moralische Selbstvergewisserung eröffnet, zugleich aber auch zur Selbstzumutung werden kann. Die Affizierbarkeit gegenüber dem Leiden und der Not anderer bildet eine zentrale Voraussetzung helfenden Handelns: Der Wunsch zu helfen entsteht aus einem Getroffen-Werden-Können, aus einem „affektiv getönte[n] und responsive[n] Sichsorgen um etwas oder jemanden, einschließlich der eigenen Person“ (Seitzer et al., 2026, S. 223; Waldenfels, 2015) – was wiederum auf die Schattenseiten der Empathie verweist (Breithaupt, 2017).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Stabilität struktureller Zumutungen neu verstehen. Helfermotive fungieren nicht nur als ethische Orientierung, sondern

auch als Anerkennungsressource. Sie stabilisieren Beziehungen und Organisationen, weil sie strukturelle Unsicherheit subjektiv bearbeitbar machen. Vulnerabilität verschwindet nicht; sie wird in Engagement übersetzt. Damit verschiebt sich die Frage von der Notwendigkeit des Helfens hin zu den Bedingungen, unter denen Hilfe entlastet – oder als moralisch legitimierte Selbstzumutung wirksam wird. Genau hier setzt die folgende empirische Analyse an.

3. Methode

Um die theoretischen Perspektiven empirisch zu fundieren, stützt sich der Beitrag auf eine Einzelfallstudie. Die Daten wurden in einem teilstrukturierten, biografischen Interview erhoben, das sich an der narrativen Interviewform nach Schütze (1983) orientierte und dokumentarisch (Bohnsack, 2014) ausgewertet wurde.

Gesprächspartnerin war eine Elementarpädagogin mit sieben Jahren Berufserfahrung in unterschiedlichen schulischen und elementarpädagogischen Handlungsfeldern. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitete sie als einrichtungsübergreifende Springerin und plante zeitnah die Übernahme einer Regelgruppe.

Das biografisch-narrative Interview wies eine Gesamtdauer von 105 Minuten auf. Der Gesprächseinstieg erfolgte über einen standardisierten, offenen Erzählimpuls, der wie folgt formuliert war: *„Lass uns gedanklich einige Schritte in deine Vergangenheit gehen. Wir blicken gemeinsam auf deine Kindheit (Zeitraum von 0-10 Jahren) zurück. Ich lade dich ein, mir alles zu erzählen, was dir in den Sinn kommt: Wenn du an deine Kindheit denkst, welche Ereignisse erinnerst du als Erstes?“*. Die Anschlussfragen, die insbesondere prägende Erziehungs- und Beziehungserfahrungen thematisierten, orientierten sich am Gesprächsverlauf. Mitgebrachte Fotografien der Interviewpartnerin regten weitere biografische Narrationen an. Darüber hinaus eröffnete das Interview Raum für eine ausführliche professionsbezogene Selbstreflexion. Insbesondere die Erzählungen über Interaktionen in der eigenen Kindergruppe, die Zusammenarbeit mit Eltern sowie Teamkonflikte eröffneten tiefe Einblicke in jene Anforderungen und Belastungen, die den elementarpädagogischen Alltag prägen.

Nach der schriftlichen Einverständniserklärung und der Anonymisierung sämtlicher personenbezogener Angaben wurden die Daten für die Auswertung herangezogen. Dabei richtete sich der Blick zum einen darauf, wie resilienzbezogene Anforderungen im elementarpädagogischen Feld biografisch habitualisiert und professionsethisch legitimiert werden, und zum anderen stand im Mittelpunkt, inwiefern biografische Helfermotive dazu beitragen, organisationale Überforderungssituationen subjektiv zu stabilisieren. Die dokumentarische Feinanalyse ausgewählter Interviewpassagen machte nicht nur sichtbar, *was* erzählt wurde, sondern auch *wie* es erzählt wurde (Bohnsack, 2014, S. 136f). Auf diese Weise ließen sich implizite Handlungsorientierungen in Bezug auf Schutz, Grenzsetzung und Selbst-

zumutung rekonstruieren. Im interpretativen Analyseprozess wurde das Large Language Model „ChatGPT5.4 – thinking mode“² als strukturierendes „Werkzeug“ (Lieder & Schäffer, 2024, S. 12) eingesetzt, um zusätzliche Lesarten zu entwickeln und bestehende Interpretationen zu kontrastieren. Die abschließende hermeneutische Interpretationsentscheidung verblieb jedoch bei den beiden Autorinnen.

4. Ergebnisse

Die rekonstruktive Analyse des biografischen Interviews macht ein durchgängiges Orientierungsmuster sichtbar, das sich als *früh eingeübte Verantwortungsübernahme* beschreiben lässt. Dieses Muster strukturiert sowohl die biografische Selbstdeutung der Interviewpartnerin als auch ihr professionelles Handeln im elementarpädagogischen Feld.

4.1 Frühe Verantwortungsdelegation bei gleichzeitiger Idealisierung

Die Interviewpartnerin beschreibt ihre Kindheit wiederholt als von Vertrauen, Freiheit und Geborgenheit geprägt. Rückblickend fasst sie diese Phase als „wirklich (...) eine traumhafte Kindheit“ zusammen, in der ihr „Vertrauen“ und „Zutrauen“ geschenkt wurden (Z222–223). Diese positive Rahmung steht jedoch nicht im Widerspruch zu frühen Verantwortungszuschreibungen, sondern überlagert sie. In einer zentralen Erinnerung schildert sie, wie ihre jüngere Schwester als Kind wegläuft und sie selbst von der Mutter dafür verantwortlich gemacht wird: „Dann hat sie mich auch geschimpft (...) ich muss halt auch auf meine Schwester besser aufpassen“ (Z295–296). Diese Episode markiert eine biografische Urszene, in der Verantwortung situativ delegiert und nicht freiwillig übernommen wird. Auffällig ist, dass diese Zumutung nicht als konflikthaft erzählt, sondern narrativ eingebettet und nachträglich harmonisiert wird (Z305). Verantwortungsübernahme erscheint damit als selbstverständlicher Bestandteil einer insgesamt positiv bewerteten Kindheit.

4.2 Loyalität und Selbstverkleinerung gegenüber Autorität

Ein vergleichbares Muster zeigt sich in der retrospektiven Deutung schulischer Erfahrungen. Obwohl autoritäre Grenzüberschreitungen des Klassenlehrers explizit benannt werden, erfolgt zugleich eine Relativierung der eigenen Nicht-Betroffen-

2 Die Nutzung von ChatGPT (Version GPT5.4) ergab sich primär aus dem Auswertungszeitraum, zu dem das Modell technologisch marktführend war; der Einsatz beschränkte sich im Sinne eines methodischen „Sparingspartners“ auf das Generieren alternativer Bedeutungshorizonte für die dokumentarische Interpretation. Die im Review-Prozess angeregte methodische Empfehlung, für forschungslogisch anspruchsvolle, kritisch-textanalytische Auswertungen zukünftig auf „Claude“ (Anthropic) zurückzugreifen, wird von den Autorinnen grundsätzlich geteilt. Zugleich ist festzuhalten, dass im dynamischen KI-Markt kein Modell universell überlegen ist. Für Folgestudien wird daher kein fester Anbieter avisiert, sondern je nach konkreter textanalytischer Anforderung das jeweils am besten geeignete Sprachmodell ausgewählt.

heit im Gegensatz zu ihren Mitschüler:innen mit der Erklärung „(...) weil ich halt immer eine brave Schülerin war“ (Z231). Besonders prägnant ist die von der Interviewpartnerin selbst formulierte Verknüpfung zwischen schulischer Sozialisation und gegenwärtigem beruflichen Handeln: „Wenn irgendjemand in der Hierarchie oben ist, dann schaue ich da so rauf und dann denke ich mich klein“ (Z248–249). Diese Aussage verweist auf eine internalisierte Hierarchielogik, die nicht als äußere Einschränkung, sondern als habitualisierte Selbstpositionierung wirksam wird. Autorität wird anerkannt – auch dort, wo sie als problematisch erlebt wird. Die Fähigkeit, Zumutungen auszuhalten, erscheint dabei weniger als bewusste Entscheidung denn als eingeübter Habitus.

4.3 Zwischen professioneller Wirksamkeit und struktureller Ohnmacht

Im professionell-institutionellen Kontext zeigt sich diese biografisch geprägte Verantwortungsorientierung zunächst als hohe Verlässlichkeit und Beziehungsfähigkeit. Die Interviewpartnerin beschreibt ihr (Sprech-)Handeln als klar und responsiv: „Meine Kinder haben genau gewusst (...), woran sie sind“ (Z739–741). Zugleich formuliert sie eine eindeutige Schutzorientierung: „Die Kinder haben genau gewusst: Wenn sie zu mir kommen, dann helfe ich ihnen“ (Z741–742). Diese Passage verweist auf eine hohe professionelle Wirksamkeit in der unmittelbaren Pädagogin-Kind-Interaktion. Hilfe und Sorge werden hier aktiv übernommen und positiv gerahmt. Bemerkenswert erscheint jedoch, dass diese Handlungssicherheit asymmetrisch verteilt ist. Im Umgang mit Eltern, Kolleg:innen und Leitung beschreibt sie wiederholt Sprachlosigkeit und begrenzte Wirksamkeit. In Bezug auf einen Vorwurf einer Mutter erläutert sie: „Da war ich überfordert, was ich da sagen soll. Ich hab da eh nicht recht viel gesagt (...) und sie hat sich dann natürlich gleich bei der Leitung gemeldet“ (Z847–848) und hinsichtlich der fachlichen Beratung von Eltern in der Eingewöhnung: „Da fühl ich mich dann nicht ernstgenommen. Und dann weiß man auch nicht, was man noch sagen soll“ (Z905–906). Fachliches Wissen führt nicht zu Entscheidungsmacht. Die Spannung zwischen Verantwortung und Einfluss wird nicht externalisiert, sondern individuell bearbeitet.

4.4 Grenzziehung als situativer Selbstschutz

Einen markanten Einschnitt im Material bildet eine wiederholt geschilderte Erfahrung, in der die Interviewpartnerin mit hierarchischer Grenzüberschreitung konfrontiert wird. Auslöser ist zunächst die Beobachtung einer Schulleiterin, die ein Kind anschreit. Als die Interviewpartnerin diese Situation anspricht, richtet sich die Aggression gegen sie selbst. Rückblickend kommentiert sie: „Ja, das mag ich nicht. Ich möchte selber nicht angeschrien werden, es sollte keiner einfach angeschrien werden und ein Kind schon gar nicht“ (Z71–72). Die Konfrontation wird

jedoch nicht als bearbeitbar erlebt. Stattdessen beschreibt sie einen Moment der Irritation und Ohnmacht: „Und dann hat sie mich eigentlich zurück angeschrien und dann habe ich mir echt gedacht: Was ist falsch in unserer Gesellschaft?“ (Z76–77). Eine strukturell vergleichbare Szene schildert sie aus dem Kindergarten. Dort wird sie wiederholt von der Leitung angeschrien, obwohl sie den zugrunde liegenden Vorwurf nicht als berechtigt erlebt. Besonders auffällig ist die von ihr rekonstruierte Abfolge der Reaktionen: „Beim ersten Mal Anschreien (...) war ich erstaunt und (...) versteinert. Beim zweiten Mal (...) habe ich mir gedacht: Okay, einmal noch und ich gehe. Und beim dritten Mal (...) bin ich dann gegangen“ (Z253–257). Erst im Moment des Gehens formuliert sie explizit eine Grenze: „Ich will nicht angeschrien werden“ (Z256–257). Die Grenze wird nicht innerhalb organisationaler Strukturen verhandelt, sondern durch Rückzug realisiert. Grenzziehung erscheint hier nicht als institutionell abgesicherte Selbstbehauptung, sondern als biografisch verfügbarer Schutzmechanismus. Diese Form des Selbstschutzes steht in Kontinuität zu früher Verantwortungsübernahme und hierarchischer Selbstverkleinerung: Sie schützt kurzfristig, entzieht die Situation jedoch zugleich einer strukturellen Bearbeitung. Eine verdichtete Selbstbeschreibung bringt diese Logik auf den Punkt: „Das ist dann reine Überlebensstrategie.“ (Z895). Resilienz fungiert als Notmodus professionellen Handelns unter Bedingungen struktureller Überforderung.

Die Fallrekonstruktion zeigt damit ein dreifaches Spannungsverhältnis: Erstens wird Verantwortung übernommen, ohne jedoch über entsprechende Entscheidungsmacht oder strukturelle Absicherung zu verfügen. Zweitens werden Konflikte nicht institutionell bearbeitet, sondern durch Mobilität und situativen Rückzug neutralisiert. Drittens wirkt Resilienz in diesem Zusammenhang als implizite Organisationsressource, die strukturelle Defizite über individuelle Anpassungsleistungen kompensiert.

Damit kann deutlich werden, dass die biografisch verankerten Helfermotive und Verantwortungsdispositionen des Subjekts nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Sie stehen in einer komplementären Dynamik zu den organisationalen Bedingungen der Mesoebene sowie zu den machtpolitischen Fragen auf der Makroebene. Wo Bildungspolitik und Organisationen versäumen, strukturelle Entlastung sicherzustellen und professionelle Selbstbegrenzung aktiv zu unterstützen, wird das ethisch habitualisierte Engagement des Subjekts systemisch instrumentalisiert. Diese Dynamik spiegelt präzise jene Machtmechanismen wider, die Foucault (2004) unter dem Begriff der „neoliberalen Gouvernamentalität“ (S. 314ff) fasst: Die Macht wirkt hier nicht repressiv von außen, sondern produktiv durch das Subjekt hindurch, indem sie das Individuum als eigenverantwortlichen „Unternehmer seiner selbst“ konstituiert und steuert (ebd., S. 360f). Das ethisch Habitualisierte – die Sorge um den anderen – wird damit als Ressource organisationaler Stabilisierung anschlussfähig. Was vordergründig als professionelle Resilienz firmiert, lässt sich in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive als eine

verordnete "Selbsttechnologie" (Foucault, 1993, S. 26) lesen: Das Subjekt wird dazu angehalten, strukturelle Defizite durch permanente Selbstoptimierung zu kompensieren, anstatt sie institutionell und politisch einzufordern. Im empirischen Material zeigt sich hierbei eine folgenschwere *Ver-rückung* des Resilienzbegriffs (Opp, 2017): Die Verantwortung für die Aufrechterhaltung des Dienstbetriebs unter Bedingungen permanenter Überforderung werden von den organisationalen Rahmungen abgewälzt und in eine moralisch aufgeladene, erzwungene Anpassungsleistung an dysfunktionale, teils machtmisbräuchliche Systemlogiken umgedeutet. In der Konsequenz bedeutet dies: Nicht das Subjekt leidet an mangelnder Resilienz, sondern die Organisation lagert ihre strukturellen Defizite systematisch in die biografische Verfügbarkeit der Fachkraft aus, wodurch die institutionelle Verantwortung vollständig verschleiert wird.

5. Diskussion und Schlussfolgerung

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, *unter welchen Bedingungen resilienzbezogene Orientierungen ihre entlastende Funktion verlieren und in eine Logik der Verantwortungsverschiebung überführt werden*. Zur Beantwortung wurde Resilienz im elementarpädagogischen Handlungsfeld als ambivalent professionelle Ressource rekonstruiert. Es konnte gezeigt werden, dass Resilienz dort problematisch wird, wo sie zur stillschweigenden Voraussetzung pädagogischer Professionalität erhoben und von ihrer strukturellen Bedingtheit entkoppelt wird. In solchen Konstellationen fungiert Resilienz weniger als Schutz, denn als Stabilisierungsleistung, die kontinuierliche Überforderung absorbiert und institutionelle Verantwortung verdeckt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es verkürzt, die aktuellen Herausforderungen des elementarpädagogischen Feldes primär über Appelle an individuelle Selbstfürsorge, Teamresilienz oder gesteigerte Reflexionsfähigkeit adressieren zu wollen (u. a. PH NÖ, 2024; Wedewardt & Cantzler, 2022). Wenn Reflexivität, Engagement, Loyalität und Verantwortungsübernahme nicht entlastend organisiert, sondern zugemutet werden, stabilisieren diese habitualisierten Orientierungen – die auch pädagogische Professionalität ermöglichen – strukturelle Zumutungen. Helfermotive fungieren dabei nicht nur als ethische Orientierung, sondern zugleich als Anerkennungsressource und Mechanismus der Selbstzumutung (Seitzer et al., 2026). In dieser Logik erklärt sich die hohe Anschlussfähigkeit resilienzbezogener Diskurse: Sie greifen bestehende professionelle Selbstverständnisse auf und verstärken diese. Machttheoretisch betrachtet operiert hier eine gouvernementale Logik, die nicht primär durch äußeren Zwang regiert, sondern die ethische Selbstverpflichtung des Subjekts als kostengünstige Organisationsressource wirksam werden lässt (Foucault, 2004).

Die Fallanalyse verweist auf die subjektive Stabilisierung dieser Dynamik. Die rekonstruierte Grenzsetzung unterbricht zwar konkrete Situationen, verändert jedoch die zugrundeliegenden organisationalen Zumutungslogiken nicht. Professionalität zeigt sich hier weniger in konfrontativer Durchsetzung als in beweglicher Anpassungsfähigkeit, die kurzfristigen Selbstschutz ermöglicht und Konflikte über Prozesse wie Personalfluktuations oder Dropout aus dem System heraus verlagert. Resilienz erscheint damit nicht als Widerstandskraft gegen strukturelle Überforderung, sondern als eine ihrer zentralen Bearbeitungsformen – und wird, wie Seitzer et al. (2026, S. 67) formulieren, zur Herausbildung souveräner Selbstführung als kulturell tiefverankertes kollektives Sollen. Gerade hierin liegt die professionspolitische Herausforderung: Denn bei genauerer Betrachtung entpuppt sich dieses Sollen als jene verordnete „Technologie des Selbst“ (Foucault, 1993, S. 28), die das Subjekt zur permanenten Arbeit an der eigenen psychischen Belastbarkeit anhält, während die strukturellen Defizite der Meso- und Makroebene unsichtbar bleiben. Um dieser neoliberalen Instrumentalisierung entgegenzuwirken, darf Resilienz nicht unbegrenzt individuell gesteigert werden – sie *muss* vielmehr *strukturell gerahmt sein*. Ihre Funktion liegt nicht im dauerhaften Durchhalten, sondern in der temporären Sicherung pädagogischer Handlungsfähigkeit unter strukturell verantworteten Bedingungen. Wo diese Rahmung fehlt, kippt Resilienz in einen Modus der „Überlebensstrategie“ (Z895) – funktional im Alltag, langfristig jedoch entpolitisiert. Wenn Vulnerabilität als Ausdruck grundlegender Unverfügbarkeit ernst genommen wird, sind resilienzpoltische Aktivierungsstrategien nicht nur unzureichend, sondern kategorial schief: Sie *ver-rücken* die Frage nach strukturellen Bedingungen auf die einzelne Fachkraft und vollziehen damit eine Individualisierung systemischen Versagens. In einer Phase, in der das Kollabieren des Systems diagnostiziert wird (Wehrmann, 2023), könnte diese Perspektive dazu beitragen, Resilienz wieder als das zu bestimmen, was sie professionslogisch sein kann: eine begrenzte Ressource – nicht zur Stabilisierung strukturellen Mangels, sondern zur Ermöglichung verantwortlichen pädagogischen Handelns.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Brandl, M. (2012). Resilienz in der professionellen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. *KiTaFachtexte*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Brandl_OV.PDF.
- Breil, C. & Lillich, M. (2024). *Austrian Kindergarten Teacher and Assistant Health Study. Ergebnisse 2024*. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention. <https://www.ifgp.at/cdscontent/load?contentid=10008.791885&version=1732545341>.

- Breithaupt, F. (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie*. Berlin: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2024). *Kompetenzrahmen für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen*. https://www.bmb.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dziabel, N. & Scholz, I. (2025). Das Korrektiv der Resilienz. Zur Würdigung von Vulnerabilität. In E. Bešić, D. Ender & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme* (S. 65–72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:32696>
- Foucault, M. (1993). Technologie des Selbst. In M. Foucault, R. Martin, L.H. Martin, W.E. Paden, K.S. Rothwell, H. Gutman, P.H. Hutton (Hrsg.), *Technologien des Selbst* (S. 24–62). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Foucault, M. (2004). *Geschichte der Gouvernementalität 2. Die Geburt der Biopolitik, Vorlesungen am Collège de France 1978–1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau-Böse, M. (2021). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK. Ein Förderprogramm* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Gabriel, T. (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 207–217. <https://doi.org/10.25656/01:4749>
- Göhlich, M. (2007). „Gute Organisationen“? Organisationsinterne Beratung zwischen Exzellenz und Ethik. In M. Göhlich, E. König & Ch. Schwarzer (Hrsg.), *Beratung, Macht und organisationales Lernen* (S. 23–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 263–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

- Hofmann, I. & Kruse, M. (2021). *Wir schaffen das gemeinsam – in der KiTa Resilienz stärken. Themenheft Nr. 37*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe). <https://nifbe.de/wp-content/uploads/2025/02/Resilienz.pdf>
- Hofmann, Y.E., Müller-Hotop, R., Datzer, D., Razinskas, S. & Högl, M. (2021). Belastungserfahrungen im Studium: Wie Hochschulen ihre Studierenden stärken können. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 43(3), 76–92. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2021/2021-3-Hofmann-Mueller_Hotop-Datzer-Razinskas-Hoegel.pdf
- Honneth, A. (2014). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (8. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Karr-Meng, A. (2022). *Mehr Resilienz in meinem Kita-Alltag. Übungen, Impulse und Tipps für innere Stärke*. Stuttgart: Klett Kita GmbH.
- Krienzer, D.C. & Mooshammer, V. (2024). *Forschungsbericht - Resilienz von pädagogischen Fachkräften: Resilienz-Profile (elementar-)pädagogischer Fachkräfte in der Steiermark*. <https://www.forschungslandkarte.at/resilienz-von-paedagogischen-fachkraeften>
- Lieder, F.R. & Schäffer, B. (2024). *Qualitative Methodenausbildung zusammen mit generativen Sprachmodellen. Zur Verteilten Interpretation in hybriden Forschungswerkstätten*. https://www.researchgate.net/publication/385026960_Qualitative_Methodenausbildung_zusammen_mit_generativen_Sprachmodellen_Zur_Verteilten_Interpretation_in_hybriden_Forschungswerkstätten
- Löffler, R., Michitsch, V., Bauer, V., Esterl, A., Geppert, C., Mayerl, M., Petanovitsch, A. & Pirstnig, M. (2022). *Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik. Synthesebericht an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2022/12/Loeffler-et-al.-2022-Bildungs-und-Berufsverlaeufo-von-Absolventinnen-.pdf>
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Eine Expertise der Weiterentwicklungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf

- Noeker, M. & Petermann, F. (2008). Resilienz: Funktionale Adaption an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(4), 239–241. <https://doi.org/10.1024/1661-4747.56.4.255>
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Opp, G. (2017). Resilienz: Fakt oder Artefakt? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete*, 86(1), 84–87. https://www.researchgate.net/publication/312244383_Trend_Resilienz_Fakt_oder_Artefakt
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich [PH NÖ] im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Selbstfürsorge und Teamresilienz: Online-Toolbox für pädagogisches Personal in elementaren Bildungseinrichtungen*. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHN%C3%96/Department3/Toolbox/Toolbox_Barrierefrei__003_.pdf
- Reh, S. (2004). Abschied von Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372. <https://doi.org/10.25656/01:4815>
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkoooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2024). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosa, H. (2020). *Unverfügbarkeit* (12. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf
- Seitzer, P., Krebs, M., Rader, T., Stöhr, R., Dederich, M., & Zirfas, J. (2026). *Pädagogik der Vulnerabilität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ungar, M., Ghanzinour, M. & Richter, J. (2013). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348–366. https://michaelungar.com/files/15contributions/4._What_is_Resilience_Within_the_Ecology_of_Human_Development.pdf

-
- Waldenfels, B. (2015). Selbstsorge und Fremdsorge. Vortrag anlässlich der 21. Jahrestagung der Viktor von Weizsäcker Gesellschaft, 9.–11. Oktober 2015 in Freiburg.
- Wedewardt, L. & Cantzler, A. (2022). *Sich seiner selbst bewusst sein. Biografische Selbstreflexion für pädagogische Fachkräfte*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wehrmann, I. (2023). *Der Kita-Kollaps. Warum Deutschland endlich auf frühe Bildung setzen muss!* Freiburg im Breisgau: Herder.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams-Bannister Cox.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.

