

FORUM

Supervision

Fallrekonstruktion als gelebte Praxis einer reflexiven Supervision

Roman Asshoff

Miriam Bredemann

Michael Domes

Hans-Peter Griewatz

Katharina Gröning

Galina Savinov

Renate Schwarz

Jana Suhr

Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“
Fallrekonstruktion als gelebte Praxis einer reflexiven Supervision
(Heft 48)
24. Jahrgang

Herausgegeben von

Prof. Dr. Frank Austermann
Prof. Dr. Katharina Gröning
Angelica Lehmenkühler-Leuschner

Redaktion

Petra Beistein
Heike Friesel-Wark
Hans-Peter Griewatz
Vanessa Rumpold
Jan-Willem Waterböhr

Kontakt

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e. V. (ZWW)
Weiterbildender Masterstudiengang "Supervision und Beratung"
z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning
Postfach 100131
33501 Bielefeld

E-Mail: onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de

Homepage: <http://www.beratungundsupervision.de>

ISSN 2199-6334



November 2016, Universität Bielefeld

Vanessa Rumpold

Rezension: Lübeck, A./Heinrich, M. (2016): Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung, Münster: MV-Wissenschaft

Anika Lübeck und Martin Heinrich thematisieren in der vorliegenden Publikation die berufliche Situation von Schulbegleitungen. Sie sind im Schulsystem zwar keine neue (vgl. Heinrich/Lübeck 2016: 12), aber im Kontext von Inklusion eine zu wenig beachtete Berufsgruppe. Schulbegleitungen sind Personen, die Kinder und Jugendliche im schulischen Alltag begleiten, welche aufgrund besonderer pädagogischer Bedürfnisse einer individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen (Dworschak 2010: 133f). Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention und einer sich in Richtung Inklusion verändernden Schule, umschreiben Autorin und Autor das „Professionalisierungsdilemma“ von Schulbegleitungen, welche die Institution Schule - und ihre Akteurinnen und Akteure - tangieren und irritieren. Schulbegleitung beschränkt sich nicht auf spezifische Kontexte wie beispielsweise Förderschulen. Sie ist im Regelschulsystem anzutreffen und ein Teil multiprofessioneller Arbeit in inklusiven Schulen. Schulbegleitungen agieren in einem Spannungsfeld: Sie erfahren tendenziell einen Bedeutungszugewinn, gleichzeitig aber auch eine Marginalisierung durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse und Hierarchien im Arbeitsfeld. Anika Lübeck und Martin Heinrich greifen die Frage nach der Professionalität und Professionalisierbarkeit der Schulbegleitung auf. Ihre Antworten entwickeln sie aus einer hermeneutischen Fallrekonstruktion, deren Grundlage ein Interview mit einer Schulbegleitung bildet. Neben professionstheoretischen Standpunkten zeigen Autorin und Autor Barrieren der Rollenfindung auf und beschreiben strukturelle Merkmale der Praxistätigkeit.

Martin Heinrich skizziert in dem Kapitel ‚Professionalisierbarkeit von Schulbegleitung‘ die berufliche Ausgangslage und beschreibt die prekäre Arbeitssituation. Dazu wird zunächst ein Abriss des Feldes vorgenommen. Die Besonderheit des Settings Schule stellt die Schulbegleitung vor diverse Herausforderungen. Einerseits wirke eine schulspezifische Hierarchie, die sich nach Martin Heinrich unter anderem aus der unterschiedlichen Besoldung von Lehrkräften und Schulbegleitungen ergibt (vgl. ebd.: 6). Andererseits existiere das „strukturelle Primat des Unterrichts in der Regelschule sowie die damit einhergehende Dominanz der Lehrerverberuf“ (Heinrich 2016: 6). Martin Heinrich hebt die Bedeutung von Kooperation der Akteurinnen und Akteure in der inklusiven Schule hervor und stellt fest:

„Aber schon in der Zusammenarbeit von Regelschulkräften und Förderschulkräften, sind, trotz formal gleichwertiger akademischer Ausbildung, Differenzen und Hierarchien empirisch belegbar, die nicht selten die Zusammenarbeit erschweren.“ (ebd.)

In Anlehnung daran seien Schulbegleitungen diejenigen, die im pädagogischen Kontext Schule mit der geringsten Qualifikation arbeiten und in Bezug auf eine systemimmanente Leistungsorientierung als „Störfaktor“ gedacht werden müssen (vgl. ebd.: 7). Zudem erschwere eine unklare, auf Sprachkonventionen bezogene Begriffsbestimmung die Problematik der Berufsgruppe. Sie verweist auf formalbürokratische Regelungen, nicht aber auf eine pädagogische Professionslogik (vgl. ebd.: 8). Martin Heinrich betont, dass der Beruf der Schulbegleitung nicht über längere Zeit ausgeübt werde und neben einer Beschäftigungsunsicherheit auch eine rechtliche Unsicherheit bestehe (vgl. ebd.:

15). Der Autor zieht am Ende des Kapitels Parallelen zur Sozialen Arbeit als bescheidener Profession (vgl. Schütze 1992) und verweist auf die Notwendigkeit von Reflexivität als Teil der Professionalisierung, die das Bearbeiten pädagogischer Ungewissheit ermöglicht (Heinrich 2016: 29).

Anika Lübeck nimmt im zweiten Kapitel ‚Frau Brunner in der Professionalisierungsfalle: ein rekonstruktiver Blick auf Strukturprobleme von Schulbegleitungen‘ eine objektiv-hermeneutische Fallbetrachtung vor. Dazu interpretiert sie vier Interviewpassagen mit der Schulbegleiterin Frau Brunner, die im Rahmen einer qualitativen Studie an der Universität Hannover erfasst wurden. Die Autorin arbeitet heraus, dass die Sprecherin aufgrund ihrer ungeklärten Rolle in der Klasse Unsicherheit empfindet, die sie auf andere Personen, hier Lehrerinnen, projiziert (vgl. Lübeck 2016: 55). Die Schulbegleiterin, so Anika Lübecks These, versucht den Lehrkräften die von ihr unterstellte Unsicherheit zu nehmen. Dadurch entsteht *„ein Gefühl von Vergemeinschaftung, welches Frau Brunner hilft, ihre eigene Rolle zu vereindeutigen“* (ebd.). Anika Lübeck arbeitet heraus, dass Frau Brunner ihre fehlenden Fachkenntnisse durch den Beziehungsaufbau zu den Lehrkräften kompensiert. Dies vollzieht sich vor dem Hintergrund hierarchischer Strukturen: die Schulbegleiterin verfügt über die geringste pädagogische Qualifikation im Arbeitssetting. Sie kann auf keine inkorporierte fixierte Positionsrolle zurückgreifen und ist zwingend auf eine diffuse Form der supervisorisch relevanten Familialisierung (vgl. Freud 1972) angewiesen, um ihren Selbstwert zu erhalten. Während der Beziehungsaufbau zu weiblichen Lehrkräften scheitert, gelingt er in der Interaktion mit einem Lehrer. Anika Lübeck beschreibt den Beziehungsaufbau zwischen Frau Brunner und der männlichen Lehrkraft. Sie skizziert eine Infantilisierung der Schulbegleiterin, die den Lehrer idealisiert und dabei in ein kindliches Muster verfällt, wodurch der Eindruck einer Teenager-Schwärmerei entsteht, nicht aber der eines Arbeitsbündnisses. Die Autorin wertet diese Form der Inszenierung als eine unwirksame Darstellung von Frau Brunners pädagogischer Kompetenz. Die männliche Lehrkraft ironisiert Handlungssituationen, verzichtet aber - im Gegensatz zu den weiblichen Lehrkräften - auf die Betonung von Fachlichkeit und Professionalität (vgl. ebd.: 113). Dieser Kommunikationsstil erleichtert der Schulbegleitung zwar den Umgang mit der eigenen Unsicherheit, führt aber direkt in weitere, nicht rollenförmige Progressionen. Die Autorin kommt zusammenfassend zu dem Schluss:

„Judith Brunner bleibt isoliert - die fachliche Ebene kann sie nicht bedienen, die persönliche bleibt ihr verwehrt. Diese Isolation empfindet sie als vollständiges Scheitern des Arbeitsbündnisses und es ist nicht auszuschließen, dass das ausschlaggebend war für ihr Verlassen der Stelle.“ (ebd.: 117)

Das Arbeitsverhältnis wird folglich als so spannungsreich erlebt, dass es beendet werden muss.

Martin Heinrich geht in dem Kapitel ‚Unpädagogische Schulbegleitung? Professionstheoretische Interpretation der Befunde zur Nicht-Professionalisierbarkeit einer pädagogischen Tätigkeit‘ unter anderem auf Strukturprobleme ein und entwickelt seinen Standpunkt aus dem empirischen Material heraus. Der Autor geht auf die von Frau Brunner hervorgehobene Konkurrenzsituation zwischen den Akteurinnen und Akteuren ein und stellt fest:

„Jede Kooperation von Erwachsenen im Klassenraum wird systematisch zu Konkurrenzen führen, wenn es diesem Team nicht gelingt, eine Atmosphäre zu schaffen, die - sei es durch herausragende Didaktik, die motiviert, oder sei es durch Interaktion auf der Beziehungsebene hilft - das Strukturproblem zu transzendieren.“ (Heinrich 2016: 131)

Die Schulbegleitung sieht sich damit mit den gleichen pädagogischen Dilemmata konfrontiert, wie jede im Schulkontext tätige Person (vgl. ebd.: 133), die in der Gemengelage von Zwang, Benotung und Beratung tätig ist. Zudem sei der Mangel an Wissensstrukturen und die Vermischung von Alltagstheorie und pädagogischem Professionswissen der Schulbegleitung problematisch. Sie führen zu Missverständnissen und verweisen auf das Fehlen reflexiver Kategorien bei Frau Brunner. Im Interview übernimmt die Schulbegleitung *„relativ überzeugend den Duktus einer voll ausgebildeten Lehrkraft“* (ebd.:135), eine Strategie zum Erwerb von Anerkennung, welche gleichzeitig die ausweglose Situation der Gesprächspartnerin verdeutlicht. Die reflexive Professionalität, die Fähigkeit pädagogische Strukturen und deren systematische Widersprüche zu erkennen, um sie in der Folge zu akzeptieren (vgl. ebd.), ist eine große Herausforderung, die nicht nur Schulbegleitungen, sondern auch erfahrenen Lehrkräften schwerfallen dürfte. Martin Heinrich fasst abschließend zusammen, dass sich die prekäre Situation im Hierarchiegefälle der (inkluisiven) Schule tendenziell verschärfen wird (vgl. ebd.: 139). Der Autor betont dazu die Notwendigkeit vertiefender Forschung wie beispielsweise Ethnografien oder rekonstruktiver Videoanalysen (vgl. ebd.). Martin Heinrich gibt zu bedenken, dass die Schulbegleitungen angesichts ihrer Verortung in der Klasse an den professionellen Anforderungen des Lehrerberufs gemessen werden, ohne ihnen aber gerecht werden zu können (vgl. ebd.: 140) beziehungsweise, ohne überhaupt eine spezifische Rolle zu tragen (vgl. ebd.: 142).

Anika Lübeck thematisiert im letzten Kapitel ‚Die Rollenfindung der Schulbegleitung - eine Entwicklungsaufgabe‘ die konkreten Möglichkeiten zur Ausgestaltung der Rolle. Die Autorin weist darauf hin, dass eine Kluft zwischen den Bedürfnissen einer Schülerin beziehungsweise eines Schülers und den Möglichkeiten der Schule existiert, die von Schulbegleitungen überbrückt wird (Lübeck 2016: 143). Folglich kommt

„Jemand von außen, um Defizite im System zu überbrücken - das Defizit wird nicht aus schuleigenen Ressourcen bewältigt. Somit sind Schulbegleitungen nach dieser Bestimmung ein Fremdkörper im System.“ (ebd.)

Für Anika Lübeck ist die Rollendefinition der Schulbegleitungen der Schlüssel, um die entsprechenden Personen in die Schule zu integrieren. Aufgrund ihrer Auftragsbestimmung sind Schulbegleitungen im Unterricht präsent und unterstützen die Entwicklung der zu begleitenden Schülerin oder des zu begleitenden Schülers (vgl. ebd.: 144), bei denen auch die spezifischen Kontexte wie Klassenstärke und -zusammensetzung, Teamstruktur oder architektonische Gegebenheiten relevant werden (vgl. ebd.). Eine im Voraus definierte Rolle mit vagen Handlungsempfehlungen werde, so die Annahme der Autorin, der Komplexität der Tätigkeit nicht gerecht. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Rollenentwicklung der Schulbegleitungen eine Eigenleistung ist und von ihnen selbst vorgenommen wird (vgl. ebd.), beziehungsweise vorgenommen werden muss. Abschließend diskutiert Anika Lübeck die Möglichkeit einer Übertragung bereits existierender schulinterner und -externer Rollenbilder auf die Schulbegleitung und arbeitet die Dysfunktionalität eines solchen Vorgehens heraus. Sie konstatiert als Schlussbemerkung:

„Nun wäre zu fragen, ob es in der Praxis auch gelingende Beispiele für eine eigenständige, funktional scheinende Rollenentwicklung der Schulbegleitung als ‚Nicht-Lehrer- und Lehrerinnenberuf‘ gibt und wie ein solcher Prozess unter den erschwerten Bedingungen des Vieleckverhältnisses und der prekären Arbeitsbedingungen überhaupt gestaltet werden kann.“ (ebd.: 146)

Aus Sicht der Supervisionsforschung sind dabei mögliche Effekte einer flankierenden Beratung hervorzuheben sowie die Frage nach den Auswirkungen von Supervision auf die Rollenentwicklung von Schulbegleitungen.

Das Buch von Anika Lübeck und Martin Heinrich bildet nachvollziehbar die Folgen von Rollenspannungen ab und verdeutlicht die Überlebensstrategie einer gering qualifizierten Person in dem auf Qualifikation und Bildung ausgelegten Setting Schule.

Die Publikation ist insbesondere für Supervisorinnen und Supervisoren lesenswert, die im Kontext von Inklusion tätig sind. Der Band illustriert das Leid der Schulbegleitung und ihre immense Anstrengung, zu den als übermächtig erlebten Lehrkräften aufzuschließen und berufliche Konkurrenz auszutarieren. Diese Konstitution ist aus supervisorischer Sicht nicht ungewöhnlich. Die (Rollen-)Spannungen von Supervisandinnen und Supervisanden sind ein häufiger Grund, weshalb Beratung genutzt wird. Das Holding und Containing der Ratsuchenden ist im supervisorischen Beratungsprozess Common Sense, leider nicht im Rahmen einer Tätigkeit im Berufsfeld Schule. Die supervisorische Brisanz des Professionalisierungsdilemmas im Inklusionsprozess liegt, so zeigen die Ausführungen, in der Tabuisierung einer gruppenspezifischen Rangordnung (Schindler 1969). Sie wird vor dem Hintergrund moralisierter „*inklusive Werte*“ (Hinz 2006) verschleiert.

Die Fallrekonstruktion ist ein anschauliches Beispiel für die aus den Fugen geratenen Inklusionsbemühungen im Schulsetting, aber auch für die Wirksamkeit von Grenzen, denen der Institution sowie Grenzverletzungen, die sich auf die Respektabilität von Semi-Professionellen und der Aberkennung ihres Subjektstatus beziehen (vgl. Gröning 2015). Menschen entfalten (berufliche) Identität über Anerkennungsmuster wie Beachtung und Wertschätzung, aber auch durch die Fähigkeit, eigenständig zu handeln (vgl. Bauer/Düwel 2007) und handeln zu dürfen. Anerkennung (vgl. Honneth 1992) ist aus supervisorischer Sicht substanziell für berufliche Kontexte. Sie vollzieht sich in Interaktionen und ist das Gegenteil der Entwertungen, welche die Schulbegleiterin in ihrer Arbeitssituation erfährt. Die als ausweglos erlebte Isolation der Schulbegleiterin ließe sich aus supervisorischer Perspektive als eine Form des Sozialen Todes beschreiben, der aus dem Erleben von Beziehungslosigkeit resultiert (vgl. Moreno 1947). Dies ist im Fall der vorliegenden Publikation besonders prekär: Der Schulbegleitung bleibt nur der Beziehungsaufbau zu anderen Akteurinnen und Akteuren übrig, um sich selbst als handlungsfähig zu erleben. Als dieser scheitert, bleiben ihr keine Ressourcen zur Aufrechterhaltung des Arbeitsverhältnisses.

Supervision ist eine Form der Beratung, die das berufliche Handeln dort reflektiert, wo individuelle und institutionelle Interaktionsmuster ineinandergreifen (Wittenberger 1984). Die Fallrekonstruktion unterstreicht die Bedeutung des Verstehens einer Organisationslogik, die auf Exklusion und Integration ausgerichtet ist, nicht aber auf die Aufnahme aller Individuen in einer Gruppe im Sinn von Inklusion (vgl. Heimlich 2011). Es entsteht der Eindruck einer beruflichen Sackgasse für die Schulbegleitungen, die sich nicht umgehen, sondern nur durch supervisorische Entlastungsformate aushalten lässt.

Für die Supervision ist zudem die Darstellung der Vergeschlechtlichung von Arbeit bedeutsam (vgl. Ostendorf 2005). Die Schulbegleiterin inszeniert im beruflichen Setting die eigene Mütterlichkeit, wenn sie im Kontakt zu weiblichen Lehrkräften steht und sich um sie kümmert. In der Interaktion mit einem Lehrer wird ihr Verhalten infantil-schwärmend und es überwiegt die Inszenierung eines Geschlechtshabitus, der auf männliche Bestätigung ausgerichtet ist (vgl. Bourdieu 2005). Supervisorisch betrachtet, werden Frauen in bescheidenen Arbeitsmilieus mit neuen Rollenanforderungen und Geschlechterkulturen konfrontiert, denen ihr erworbener, praktischer Habitus nicht entspricht (vgl. Rumpold 2015: 255). Die in der Publikation beschriebene konfliktreiche Arbeit im multiprofessionellen Team bedeutet nicht nur das Aufeinandertreffen verschiedener (weiblicher) Habitus und einer divergierenden Teilhabe an (universitärer) Bildung: Notwendig wird auch die Reflexion der Auswirkungen dieser Gemengelage auf die gemeinsame Arbeit an dem Inklusionsprozess der Schülerinnen und Schüler.

Zusammenfassend entsteht der Eindruck, dass die von Autorin und Autor beschriebene umfassende Deprofessionalisierung der Schulbegleitung und ihrer scheinbar unüberwindbaren Rollendiffusion in der inklusiven Schule kein Zufall, sondern ein Ausdruck des Zusammenwirkens von Person/Rolle, Organisation und Gesellschaft ist. Ursula Tölle (2015) beschreibt ihre supervisorischen Erfahrungen mit einem Kollegium, das Schulentwicklung als gemeinsame Aufgabe etabliert. Sie skizziert die Konfliktbearbeitung innerhalb des Teams als einen ersten wichtigen Schritt dieses Prozesses, hebt aber auch hervor, dass gerade diese Konflikte einem - idealisierten (Anm. d. Verf.) - Kooperationsverständnis zuwider laufen, Abspaltungen hervorrufen und zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen der Akteurinnen und Akteure führen können (vgl. ebd.: 48). Die Autorin konstatiert:

„Auch hier stehen strukturell ungelöste Probleme im Hintergrund: Inklusionspolitik des Landes zum Nulltarif, d.h. ohne Aufstockung des Personals, fehlende Konzepte multiprofessioneller Zusammenarbeit, Verteilung der Schulaufsicht auf zwei Instanzen, zu große Klassen, fehlende Fortbildung zur Binnendifferenzierung im Unterricht und schließlich die große Frage verfehlter Schul- und Bildungspolitik in Deutschland.“
(ebd.)

Vor diesem Hintergrund erscheinen die von Anika Lübeck und Martin Heinrich aufgeführten Belastungen der Schulbegleitung logische Konsequenzen der Berufstätigkeit zu sein, welche die Umsetzung von Inklusion in dem komplexen Gefüge Schule empfindlich treffen. Die vorliegende Publikation ist insbesondere für die Beratungsforschung anregend und identifiziert eine Forschungslücke: Die Wirkung von Supervision auf Akteurinnen und Akteure in multiprofessionellen Teams muss zukünftig in den Blick genommen werden, um Inklusionsprozesse in der Praxis zu unterstützen und Beispiele für gelungene Rollenentwicklung zu systematisieren.

Anika Lübeck sieht den Aspekt der Rollenentwicklung für Schulbegleitungen kritisch und wirft die Frage auf, ob deren dauerhafter Einsatz als personengebundene Ressource eine nicht-inklusive Praxis verfestigt (vgl. Lübeck 2016: 146f). Die Konsequenz daraus wäre, dass es keine Schulbegleitungen in der inklusiven Schule gäbe und auch keine Entschleierung inklusionsspezifischer Tabus. Dies würde im Umkehrschluss zum Scheitern von Inklusion an sich selbst führen: Das inklusive Schulsystem könnte keine Schulbegleitungen inkludieren. Doch wie soll eine Institution, die selbst entwicklungs- und inklusionsresistent ist, Inklusion bei allen Schülerinnen und Schülern verwirklichen und sie in eine Lerngruppe aufnehmen? Diese Frage wird nicht nur als Forschungsdesiderat zu bearbeiten sein.

Literatur

- Bauer, A./Düwel, H. (2007): Das Unbehagen an der Organisation und der Freiraum Supervision. Eine anerkennungstheoretische Reflexion, in: FoRuM Supervision, 15. Jg., Heft 30, S. 4-17.
- Bourdieu, P. (2005): Der männliche Habitus, Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag.
- Dworschak, W. (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule, in: Teilhabe, Jg. 49, Nr.3, S. 131-135.
- Freud, S. (1972): Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und Neurotiker, Frankfurt a.M.: Fischer-Verlag.
- Gröning, K. (2015): Geschlechterreflexive Beratung im Feld „Familie“, in: Gröning, K./Kunstmann, A.-C./Neumann, C. (Hrsg.): Geschlechtersensible Beratung. Traditionslinien und praktische Ansätze, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 129-206.
- Heimlich, U. (2011): Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2011, S. 44-54.
- Hinz, A. (2006): Kanada - ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion, in: A. Platte/S. Seitz/K. Terfloth (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-158.
- Honneth, A. (1992): Der Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.
- Lübeck, A./Heinrich, M. (2016): Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung, Münster: MV-Wissenschaft.
- Moreno, J. L. (1947): The social atom and death, Sociometry 10, S. 81-86.
- Ostendorf, H. (2005): Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution, Die Mädchenpolitik der Berufsberatung, Opladen: Barbara Budrich.
- Rumpold, V. (2015): Habitustransformation als geschlechterreflexiver Fokus, in: Gröning, K./Kunstmann, A.-C./Neumann, C. (Hrsg.): Geschlechtersensible Beratung. Traditionslinien und praktische Ansätze, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 254-261.
- Schindler, R. (1969): Das Verhältnis von Soziometrie und Rangordnungsdynamik, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 3, S. 31-37.
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession, in: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen: Leske und Budrich, S. 132-170.
- Tölle, U. (2015): Zwischen Geduld und Empörung. Zur politischen Positionierung von Berater_innen, in: FoRuM Supervision, 23. Jg., Heft 46, S. 46-61.
- Wittenberger, G. (1984): Supervision, in: Eyfert, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit, Luchterland: Neuwied/Darmstadt, S. 1179-1193.