

Sibylle Fischer

Kasuistik, Ethik und professionelle Haltung in der Supervision

Eine dokumentarische Rekonstruktion eines Dilemmas aus der frühpädagogischen Praxis während der Supervisionsweiterbildung

Zusammenfassung

Der Beitrag rekonstruiert eine Dilemmasituation im Rahmen eines Erstgesprächs zur Lernsupervision in einer Kindertageseinrichtung. Eine Fachkraft äußert eine menschenfeindliche Haltung gegenüber einer sexuellen Orientierung, das Team schweigt, die Leitung relativiert. Für die angehende Supervisorin entsteht ein komplexes Spannungsfeld zwischen ethischer Positionierung, Beziehungsaufbau, kasuistischer Fallarbeit und institutioneller Verantwortung. Der Artikel nutzt die Dilemma-Situationsanalyse nach Nentwig-Gesemann zur Rekonstruktion der immanenten und dokumentarischen Sinngehalte der Situation (Nentwig-Gesemann 2013; Skintey 2023). Der Fall wird in theoretische Überlegungen zu Ethik (Schreyögg 2010; Michalak & Lüschen-Heimer 2020), professioneller Haltung (Helsper 2001; Nentwig-Gesemann et al. 2011), Kasuistik (Helsper 2021; Oevermann 1996) und Team- sowie Leitungsdynamiken (Strehmel 2015; Strehmel & Ulber 2024) eingebettet. Abschließend werden Konsequenzen für die professionelle Gestaltung von Supervision entwickelt.

1. Einleitung

Supervision ist ein professionelles Reflexionsverfahren, das auf die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung professionellen Handelns zielt und sich dabei stets im Spannungsfeld zwischen individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Orientierungen bewegt (Schreyögg 2010). Supervision ist nicht nur ein Verfahren zur Verbesserung der Arbeitsqualität, sondern ein zentraler Ort der Professionalisierung, an dem Erfahrun-

gen strukturiert reflektiert, implizite Orientierungsmuster rekonstruiert und berufsethische Haltungen weiterentwickelt werden. Gerade in Arbeitsfeldern, die mit hohen emotionalen Anforderungen, unklaren Rollenkonstellationen und gesellschaftlicher Pluralisierung konfrontiert sind, tritt die ethische Dimension beruflichen Handelns besonders deutlich hervor.

In Kindertageseinrichtungen wird dieser Zusammenhang in besonderer Weise sichtbar. Frühpädagogische Arbeit ist nicht nur pädagogische Praxis, sondern immer auch Menschenrechts- und Demokratiarbeit. Sie findet in einem Spannungsfeld zwischen institutionellen Erwartungen, gesetzlichen Vorgaben, professionellen Standards und individuellen biografischen Mustern statt. Supervision erhält damit eine doppelte Funktion: Sie dient der Bearbeitung konkreter Arbeitsprobleme und zugleich der Reflexion normativer Orientierungen, die das pädagogische Handeln prägen (Strehmel & Ulber 2024).

Supervision ist auch ein Ort rekonstruktiver Reflexion, in dem personale Haltung, Teamkultur, institutionelle Rahmenbedingungen, implizites Wissen und organisationale Orientierungen in ihrer Verschränktheit, auch mit gesellschaftlicher Diversität, sichtbar werden (Prenzel 2022). Gerade in Situationen, die auf den ersten Blick nach moralischer Eindeutigkeit verlangen, zeigt sich die Notwendigkeit kasuistischen Denkens: Der Fall selbst muss in seiner Struktur erfasst und rekonstruiert werden, bevor eine angemessene Intervention möglich wird (Helsper 2021).

Der hier analysierte Fall entstand im Rahmen eines Erstgesprächs in einer Kindertageseinrichtung, in dem eine Mitarbeiterin eine abwertende Aussage gegenüber einer sexuellen Orientierung äußerte. Die Aussage wurde von den Teammitgliedern nicht kommentiert, die Leitung relativierte sie. Für die Supervisorin in Ausbildung (nachfolgend als „Supervisorin“ benannt) entstand ein moralisch-professionelles Dilemma: einerseits die Pflicht, diskriminierende Haltungen nicht unkommentiert zu lassen, andererseits die Aufgabe, das Arbeitsbündnis nicht zu gefährden. Der Fall lädt dazu ein, die Spannung zwischen Ethik, Beziehungsgestaltung, institutionellen Dynamiken und professioneller Haltung hermeneutisch zu betrachten.

2. Die Dilemma-Situationsanalyse nach Nentwig-Gesemann: Ein Instrument zur Förderung supervisorischer Professionalität in der Supervisionsweiterbildung

Nentwig-Gesemann (2012, 2013) hat im Rahmen der fallrekonstruktiven, habitusermeneutischen Forschung ein qualitatives Analyseverfahren entwickelt, welches zur Professionalisierung im Feld der Sozialen Arbeit, der Schul- und Frühpädagogik und darüber hinaus beispielsweise in der Organisations-, Betriebs- und Personalentwicklung (z.B. Mensching 2020) breite Anwendung findet. Zentral ist die Perspektive, dass professionelles Handeln immer ein Zusammenspiel aus situativen Anforderungen, institutionellen Bedingungen und habitualisierten Orientierungsmustern darstellt. Die Dilemma-Situationsanalyse bildet hier ein methodisches Werkzeug, um genau diese Verflechtung sichtbar zu machen.

Die theoretische Verortung der Dilemma-Situationsanalyse liegt im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie. In Anlehnung an den Weinerschen Kompetenzbegriff (Weinert 2001) wird dabei die Unterscheidung wie auch das Zusammenspiel zwischen Disposition (also relativ stabilen, inkorporierten Orientierungen) und Performanz (konkretem situativem Handeln) betont (Nentwig-Gesemann et al. 2011). Professionelle Handlungskompetenz wird in diesem Verständnis nicht als statische Fähigkeit, sondern als „performatives Konstrukt“ verstanden (Nentwig-Gesemann 2012 S. 5), das sich aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Wissensformen ergibt: dem wissenschaftlich-theoretischen Wissen, dem methodisch-didaktischen Wissen sowie dem reflektierten Erfahrungswissen. Zugleich prägen handlungsleitende Orientierungen, Werthaltungen und habitualisierte Einstellungen das professionelle Handeln maßgeblich (Nentwig-Gesemann 2012).

Vor diesem Hintergrund stellt die Methode der Dilemma-Situationsanalyse ein Analysewerkzeug dar, das spezifisch für die Rekonstruktion professioneller Handlungssituationen entwickelt wurde. Es geht von der grundlegenden Vieldeutigkeit, Unbestimmtheit und Ambiguität professionellen Handelns aus und erfasst sowohl die Ebene der Disposition als auch die der Performanz; zugleich werden Dimensionen der Selbstreflexion systematisch einbezogen (Nentwig-Gesemann 2012).

Durch die analytische Differenzierung verschiedener Wissensarten und Kompetenzebenen wird einerseits die inhärente Komplexität der Situation sichtbar, andererseits auch deren nicht auflösbare Ambivalenz. Die Methode eröffnet damit nicht nur ein vertieftes Verständnis des Falles, sondern dient zugleich der Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, wie er für professionelle pädagogische und beraterische Tätigkeiten zentral ist (Helsper 2001; Leonhard 2021).

Für die Weiterbildung von Supervisor*innen ist diese Orientierung in mehrfacher Hinsicht bedeutsam: Sie unterstützt Lernende darin, die eigenen habitualisierten Orientierungen zu erkennen, komplexe Handlungssituationen rekonstruktiv zu analysieren, Ambiguitäten auszuhalten und begründete professionelle Urteile zu entwickeln. Damit fördert die Dilemma-Situationsanalyse genau jene reflexiven Kompetenzen, die die supervisorische Professionalität konstituieren und die im Weiterbildungskontext systematisch aufgebaut werden sollen.

Funktion der *Dilemma-Situationsanalyse*

Die Arbeit mit Dilemma-Situationen verfolgt nach Nentwig-Gesemann (2012, S. 15ff.) folgende Ziele:

- *Irritation* eigener Normalitätserwartungen,
- die komplexe *Struktur einer Situation* rekonstruktiv zu erfassen,
- *Konfliktlinien* zwischen individuellen, professionellen und institutionellen Ansprüchen sichtbar zu machen,
- Stärkung von *Ambiguitäts- respektive Ambivalenztoleranz*
- *Handlungsspielräume und Handlungsgrenzen* zu erkennen,
- und die eigene *professionelle Haltung* vor dem Hintergrund der Analyse weiterzuentwickeln.

Diese Form reflexiver Bearbeitung ermöglicht es Supervisor*innen, die eigene Rolle und die Wirkung ihres Handelns zu evaluieren und für zukünftige Situationen zu erweitern. So wird die Analyse dilemmatischer Situationen zu einem Instrument supervisorischer Professionalitätsentwicklung.

Dilemmata bündeln verschiedene Ebenen professioneller Praxis (Nentwig-Geesemann et al. 2011; Nentwig-Geesemann 2012):

- *kognitive Ebene*: Widerspruch zwischen Normen, Erwartungen und Fachwissen
- *emotionale Ebene*: Aktivierung, Irritation, Unsicherheit
- *organisatorische Ebene*: Strukturen, Machtverhältnisse, Rollenerwartungen
- *habituelle Ebene*: implizite Haltungen und Muster der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns

3. Dilemma-Situationen in der Supervision: Theoretische Grundlagen

Supervisorische Interaktionen sind komplex, mehrdeutig und von nicht vollständig kontrollierbaren Faktoren geprägt. Ebbecke-Nohlen (2022) betont, dass Supervisor*innen in typischen Situationen routiniert handeln müssen, zugleich aber herausfordernde Situationen zu bewältigen haben, in denen Routinen gerade nicht tragen (S. 31). Dilemmata wirken hier als Katalysatoren professioneller Entwicklung.

Stern (2007) definiert Dilemmata als Situationen hoher emotionaler Aktivierung, die bisherige, meist biografisch erworbene innerpsychische Schemata berühren. Deshalb sind Dilemmata immer auch Entwicklungssituationen: Sie rufen Kernfragen aktueller beruflicher und persönlicher Orientierung hervor.

Oevermann (1996) beschreibt professionelles Handeln als Krisenbewältigung. Dilemmata sind genau die Situationen, in denen berufliche Routinen nicht ausreichen, sondern methodisch angeleitetes, professionell begleitetes Nachdenken erforderlich ist. Die nachträgliche Rekonstruktion der eigenen Handlungspraxis ist Teil der professionellen Begründungsverpflichtung.

Dewe et al. (2011) definieren Professionalität als Handeln in hochkomplexen, widersprüchlichen und paradoxen Kontexten. Professionelle Haltung verbindet Wissen, Reflexion, praktische Erfahrung und situatives Handeln (Helsper, 2001).

Damit wird klar: Die systematische Bearbeitung von Dilemmata ist kein Randthema, sondern konstitutiv für Professionalisierung in der Supervision.

Als weiterer Schlüssel zur professionellen Reflexion ist das Habituskonzept von Bourdieu zu nennen. Der Habitus umfasst jene tief verankerten Denk-, Wahrnehmungs- und

Handlungsmuster, die sich im Zusammenspiel von sozialer Herkunft, biografischen Erfahrungen und professionellen Sozialisationen herausbilden. In pädagogischen und supervisorischen Kontexten wirkt er oft unbewusst als Orientierungssystem mit: Er beeinflusst, wie Fach- und Leitungskräfte Situationen deuten, Beziehungen gestalten und Entscheidungen treffen – und erklärt zugleich, warum bestimmte Routinen stabil bleiben, während Veränderungsprozesse Irritationen auslösen können. Dieser Effekt der Hysteresis beschreibt die Verzögerung zwischen neuen Anforderungen und bestehenden Orientierungsmustern (Bourdieu, 1993).

Der professionelle Habitus umfasst idealtypisch drei Elemente (Becker-Lenz & Müller, 2009):

- (1) ein berufsethisches Fundament,
- (2) die Fähigkeit zur Gestaltung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses,
- (3) die Fähigkeit zum Fallverstehen auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Krais und Gebauer formulieren prägnant: „Er [der Habitus] ist verinnerlichte, inkorporierte Geschichte.“ (Krais & Gebauer 2014, S. 6). Das bedeutet: Auch in der Supervision treten habitualisierte Orientierungen aller Beteiligten in Interaktion — jene der Supervisor*innen ebenso wie jene der Supervisorin selbst. Dies wird im folgenden Fall besonders deutlich.

Gerade für die Profession Supervision ist die Fähigkeit, Dilemmata wahrzunehmen, Einstellungen einzuordnen und reflexiv zu bearbeiten, zentral. Dilemmata sind nicht Fehlschläge, sondern signaturhafte Momente professioneller Praxis, in denen sich die Anforderungen des Feldes besonders verdichtet zeigen. Sie eröffnen Lern- und Erkenntnisräume, die für die Entwicklung professioneller Haltung unverzichtbar sind.

Im Folgenden wird der oben bereits skizzierte Fall dargestellt und einer Analyse unterzogen.

4. Situationsbeschreibung und institutioneller Rahmen

Die Situation spielt sich in einer eingruppigen Kindertageseinrichtung im ländlichen Raum, getragen von einer Kirchengemeinde ab. Das Team besteht aus vier weiblichen

Fachkräften, darunter eine Leitung mit 40 % Leitungsanteil und drei pädagogischen Mitarbeiterinnen. Dienstvorgesetzter ist der Gemeindepfarrer.

Der Träger führt verpflichtende Fortbildungen zur inklusiven Pädagogik ein, die auf politischer Ebene verankert und finanziert werden. Das Team der Einrichtung lehnt die Teilnahme ab, aus Sorge, einer dadurch zunehmenden Diversität der Kindergruppe nicht gerecht werden zu können. Der Träger hingegen fordert die Teilnahme ein. Dieser institutionelle Konflikt bildet den Hintergrund für den Auftrag zur Supervision (Inklusion als organisationaler Konfliktherd).

Die Einrichtungsleitung der hier beschriebenen Kita kontaktiert die Supervisorin, aufgrund der geäußerten Sorge der pädagogischen Fachkräfte, dass ihnen nach der Qualifizierung „behinderte Kinder zugemutet würden“, für deren Förderung sie sich nicht ausreichend gerüstet sehen. Sie fürchten, dem erhöhten Bedarf an Aufmerksamkeit nicht gerecht werden zu können und dadurch die übrigen Kinder zu vernachlässigen. Die Leitung beabsichtigt deshalb, ihrem Team mittels Supervision einen Raum zu eröffnen, in dem Befürchtungen bearbeitet und ein gemeinsames Inklusionsverständnis, im Sinne eines weitgefassten Inklusionsbegriffs erarbeitet werden kann. Sie kontaktierte eine Supervisorin, die in ihrem Profil Expertise für das Thema Inklusion ausweist. Gleichzeitig berichtet sie, dass die Zustimmung der Fachkräfte zur Supervision eher verhalten sei.

Für das Erstgespräch wird ein 30-minütiges gegenseitiges Kennenlernen im Rahmen einer Teamsitzung vereinbart.

4.1. Zielsetzung des Erstgesprächs

Das Erstgespräch dient klassisch dazu, zentrale Informationen über Teamstruktur, institutionelle Logiken, Anliegen, Erwartungen und Befürchtungen zu generieren (vgl. von Schlippe & Schweitzer 2019; Ebbecke-Nohlen 2022). Dabei geht es um das Ausloten der Passung, die Klärung des Auftrags sowie um das Herstellen eines tragfähigen Kontakts.

Zeitlich ist das Gespräch knapp bemessen (30 Minuten), da die Dynamik im Team bereits vorbelastet ist. Der verfestigte Widerstand des Teams gegen eine inklusive Ausrichtung der Kita führte möglicherweise zu einer kollektiven Abwehrhaltung, die den Eintritt in die Supervision bereits vorab konflikthaft aufgeladen und fachlich blockiert erscheinen

ließ. Dennoch bietet die Supervisorin einen kurzen fachlichen Exkurs zur Bedeutung von Inklusion im Feld der Kindheitspädagogik an. Dieses erfolgt auf Grundlage ihres Bedürfnisses, einen erweiterten und aktuellen Inklusionsbegriff in den Raum zu stellen. Sie erläutert die umfassende Definition, die auf verschiedenen Differenzkategorien basiert, wie z. B. auch Dimensionen wie Ethnie, Geschlecht und sexuelle Orientierung, und stellt Bezüge zum gesetzlichen Auftrag der Kindertagesbetreuung her. Daraufhin äußert eine Fachkraft — ruhig, gefasst und ohne erkennbare emotionale Aufladung — den Satz: „Solche homosexuellen Leute werden dort, wo ich herkomme, geköpft und das finde ich richtig so.“ Sie betont, dass sie nicht mit „solchen“ Eltern sprechen würde.

Das Team reagiert nicht. Die Kolleginnen senken die Blicke. Die Leitung bleibt ebenfalls still. Die Supervisorin zeigt Betroffenheit, verweist auf Menschenrechte, das Grundgesetz und den gesetzlichen Auftrag der Einrichtung (SGB VIII). Das Gespräch wird von der Einrichtungsleitung unterbrochen, 25 Minuten der Zeit waren bereits verstrichen. In der Hoffnung, mit einer minimalinvasiven Abschlussrunde Reflexionsräume offen zu halten, beendet die Supervisorin die Sitzung mit der Frage: „Was nehmen Sie heute mit?“ Zwei Teilnehmende äußern sich: „Es hat sich nichts geändert“. „Muss ich erst mal sacken lassen.“ Beim Hinausgehen spricht die Supervisorin die Leitung auf die Aussage der Mitarbeiterin und das Schweigen des Teams an. Die Leitung reagiert beschwichtigend: Man dürfe das „nicht so ernst nehmen“, die Fachkraft sei „nett zu den Kindern“ und sie sei froh, alle Stellen besetzt zu haben. Gleichzeitig bat sie um weitere Terminvereinbarungen, um mit der Supervision zu beginnen.

4.2. Entstehung des Dilemmas auf Seiten der Supervisorin

Aus der Innensicht ergibt sich für die Supervisorin eine komplexe Situation, die sich anhand klassischer Merkmale einer Dilemmastruktur rekonstruieren lässt:

- (1) **Moralische Verpflichtung:** Tief abwertende Aussagen gegenüber sexuellen Orientierungen widersprechen zentralen Menschenrechten und berufsethischen Grundsätzen; moralische Klarheit scheint geboten.
- (2) **Professionelle Verantwortung:** Die Supervisorin weiß, dass ein belastbares Arbeitsbündnis Voraussetzung für eine gelingende Supervision ist. Eine konfrontative Reaktion im Erstgespräch kann dieses gefährden.

- (3) Institutionelle Spannung: Die Leitung relativiert die Aussage und signalisiert zugleich Abhängigkeit vom Team. Der Träger fordert Inklusion, das Team lehnt sie ab — Supervision gerät zwischen die Systeme.
- (4) Zeitdruck und interaktionsdynamische Zuspitzung: Die Aussage erfolgt am Ende des Erstgesprächs, wodurch Reflexion, Differenzierung und Deeskalation kaum möglich sind.
- (5) Reflexiver Konflikt / Selbstthematisierung: Die Supervisorin erlebt ihre eigene emotionale Aktivierung und moralische Empörung zugleich als Anlass zur Selbstinfragestellung: *Hätte ich anders intervenieren müssen? Habe ich durch meine Haltung die Aussage provoziert? Welche Verantwortung trage ich?*

Diese Konstellation prägt das Dilemma: Die Supervisorin steht zwischen moralischer Positionierung, professioneller Prozessverantwortung und dem Risiko, eine potenzielle Zusammenarbeit zu zerstören, die eine Bearbeitung der menschenverachtenden Haltung möglicherweise verunmöglichen würde.

5. Analyse der Situation aus unterschiedlichen Perspektiven

Die Analyse folgt der Logik der fallrekonstruktiven Dilemma-Situationsanalyse (Nentwig-Geesemann et al. 2011; Nentwig-Geesemann 2012): Um das Handeln aller Beteiligten zu verstehen, werden zunächst die möglichen Orientierungen der Einrichtungsleitung, der Fachkraft, die sich in einer diskriminierenden Weise äußert und ihrer Kolleginnen sowie schließlich der Supervisorin rekonstruiert. Die Perspektiven werden nicht spekulativ, sondern anhand der im Fall beobachtbaren Interaktionen, berufsethischer Anforderungen und habitustheoretischer Überlegungen entfaltet.

5.1. Perspektive der Einrichtungsleitung

Die Leitung befindet sich in einer strukturell komplexen Doppelposition: Sie arbeitet zu 60 % in der Gruppe und ist zu 40 % für Leitungsaufgaben freigestellt. Diese Doppelrolle führt nach organisationssoziologischen Erkenntnissen häufig zu Rollendiffusion, Loyalitätskonflikten und eingeschränkter Leitungshandlungsfähigkeit (Strehmel 2015).

5.1.1. Loyalitätskonflikt zwischen Team und Träger

Die Leitung steht zwischen:

- den Erwartungen des Trägers (Fortbildung zu Inklusion),
- den Widerständen des Teams (Ablehnung der Fortbildung),
- und der Sorge, das Team zu destabilisieren oder
- der Sorge vor Kündigung seitens der Mitarbeiter*innen.

Möglicherweise ist die Leitung bemüht, Harmonie im Team zu bewahren. Eine Durchsetzung der Trägervorgaben gegen die Teamstimmung könnte aus ihrer Sicht das Arbeitsklima verschlechtern oder Personalabwanderung begünstigen — eine reale Gefahr angesichts des Fachkräftemangels.

Die Leitung könnte sich jedoch auch in ihrer Führungsrolle unsicher fühlen und ihr eigenes Leitungshandeln als nicht ausreichend kompetent erleben. Möglicherweise besteht die Sorge, dass diese Unsicherheit sichtbar wird – eine Befürchtung, die mit Scham- und Angstgefühlen verbunden sein kann.

5.1.2. Vermutete Delegationsdynamik

Die Leitung könnte — bewusst oder unbewusst — hoffen, dass die Supervisorin die konflikthafte Führungsaufgabe übernimmt: Die klärende Auseinandersetzung mit dem – auch für die Kindertageseinrichtung geltenden und umzusetzenden – gesetzlichen Auftrag der Inklusion, mit Widerständen des Teams und/oder mit diskriminierenden Äußerungen. Außerdem könnte eine problematische Vermischung von Supervision und Fachberatung angestrebt werden. Die Aussage „Sie kämen für mich als Supervisorin infrage, weil Sie sich mit Inklusion auskennen“ verweist auf eine problematische Vermischung von Fachberatung und Supervision.

5.1.3. Abwehr, Unsicherheit und mögliche Deutung der Fachkraft als „graue Eminenz“

Die sich diskriminierend äußernde Fachkraft wirkt im Erstgespräch dominant. Die Leitung schweigt in kritischen Momenten. Das könnte Ausdruck sein von:

- Unsicherheit,
- Überforderung,
- unklarer Rollensouveränität,
- Fokussierung auf jene Informationen, welche eigene Überzeugungen bestätigen (Bestätigungsfehler)
- oder der Tendenz, konflikthafte Situationen an anderen vorbei zu managen.

Das Schweigen der Leitung auf die menschenverachtende Äußerung könnte sowohl Abwehr (Stern 2007) als auch Schutz des Teamfriedens ausdrücken. Ihre abschließende Relativierung „Das sei nicht so ernst zu nehmen“ könnte als Versuch interpretiert werden, Chaos abzuwehren und einer Bestätigungslogik folgen (von Schlippe & Schweitzer 2019). Gleichzeitig verweist sie stark auf den Fachkräftemangel. Das könnte nahelegen: Sie fürchtet, dass Konfrontation personelle Instabilität erzeugt.

5.2. Perspektive der anderen zwei Fachkräfte

Die beiden Mitarbeiterinnen beteiligen sich am Erstgespräch kaum. Sie nicken zu den Ausführungen der sich diskriminierend äußernden Fachkraft, schweigen ebenfalls zu deren drastischer Aussage und wirken zunehmend passiv.

5.2.1. Belastung durch Fachkräftemangel und Arbeitsüberlastung

Das Team arbeitet unter starken Belastungen. Bekannt ist, dass Überlastung, ein hoher Krankenstand und Druck in Kitas die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen reduzieren und defensive Muster begünstigen (DKLK-Studie 2023).

Möglich ist daher:

- Abwehr neuer Aufgaben,
- Angst vor zusätzlicher Arbeit,
- Bedürfnis nach Stabilität.

Die Mittel, welche zur vermeintlichen Stabilität beitragen, spielen möglicherweise keine Rolle.

5.2.2. Fehlendes (Fach-)Wissen und fehlende Kompetenzen

Inklusion gilt im Bildungs- und Erziehungskontext zugleich als Zielperspektive und Querschnittsaufgabe. Zentrale Voraussetzung für professionelles Handeln ist ein weites, alle Diversitätsdimensionen umfassendes Verständnis, das Unterschiede zwischen Individuen oder Gruppen bewusst nicht kategorisiert und stattdessen den kompetenten Umgang mit Heterogenität in den Mittelpunkt stellt. Dabei ist ein vermittelndes Verständnis von Inklusion konstituierend, welches alle Individuen und Gruppen einbezieht, zugleich jedoch vulnerabel und strukturell Benachteiligte identifiziert, um ihre Teilhabe gezielt zu stärken (Lindmeier & Lütje-Klose 2015).

Das Team verfügt scheinbar über ein deutlich reduziertes und teilweise verzerrtes Verständnis von Inklusion, das vor allem defizitorientiert geprägt ist. Die ablehnenden und teils diskriminierenden Haltungen gegenüber bestimmten Gruppen lassen darauf schließen, dass zentrale fachliche Grundlagen — etwa Diversitätsbewusstsein, menschenrechtsorientierte Pädagogik und ein professionelles Verständnis von Teilhabe — nicht hinreichend verankert sind. Die daraus resultierenden Widerstände können als Ausdruck von Unklarheiten im beruflichen Selbstverständnis, unreflektierten habituellen Orientierungsmustern und einer fehlenden Auseinandersetzung mit inklusionspädagogischen Konzepten interpretiert werden

5.2.3. Macht- und Gruppendynamiken

Es ist möglich, dass die sich menschenverachtend äußernde Fachkraft innerhalb des Teams eine informelle Führungsrolle einnimmt („graue Eminenz“). Das Schweigen der Kolleginnen könnte bedeuten:

- Zustimmung,
- Angst vor Widerspruch,
- Anpassung an Teamnormen,
- Versuch, Konflikte zu vermeiden.

In organisationalen Teams entsteht häufig eine implizite Norm, dass bestimmte Personen Meinungen vertreten (Kühl 2014), die als gruppenstabilisierend empfunden werden, selbst wenn sie inhaltlich problematisch sind.

5.2.4. Gemeinsamer Abwehrmodus

Die Aussage „Inklusion würde uns überfordern“ verweist auf einen kollektiven Angstmodus. Dieser schützt vor der Auseinandersetzung mit fachlichen Anforderungen, verstärkt aber zugleich Vorurteile und Widerstände.

Schamabwehr: Scham ist ein zentraler, oft unterschätzter Affekt im zwischenmenschlichen Kontext – sie betrifft nicht nur Einzelne, sondern hat auch gesellschaftliche und gruppenspezifische Funktion. Léon Wurmser beschreibt Scham als eine tiefe, existenzielle Erfahrung: Wenn normative Ideale, Selbstbilder oder Über-Ich-Anforderungen verletzt werden, entsteht Scham als signalgebender Affekt. Scham wird häufig abgewehrt (Schamabwehr), z.B. durch Schweigen, Projektion, Verdrängung, Aggression oder emotionaler Erstarrung (Wurmser 1993).

Für die Kolleginnen der sich diskriminierend äußernden Fachkraft ist möglicherweise ein hochkomplexer emotionaler und gruppenspezifischer Raum entstanden: Scham über das, was gesagt wurde – und über das, was nicht gesagt wurde (Schweigen). Das, was sie denken oder fühlen liegt im Raum. Das Phänomen des Schweigens kann hier als Form der Schamabwehr verstanden werden. Das Schweigen schützt vor dem Risiko, die eigene Verunsicherung, Unsicherheit oder Angst preiszugeben und vor der Gefahr, stigmatisiert, bloßgestellt oder verurteilt zu werden. Folgt man Neckels Überlegungen, kann Scham in sozialen Gruppen auf Status und Machtverhältnisse verweisen. Die schweigenden Kolleginnen nehmen vielleicht eine stillschweigende Position der Unterordnung an, um nicht aufzufallen, um den sozialen Frieden nicht zu gefährden oder aus Angst vor Repressalien der Kollegin (Neckel 2006).

In der Supervision kann dieses Schweigen problematisch sein: Es verhindert, dass das Problem (menschenverachtende Äußerung) offen benannt und bearbeitet wird. Es blockiert die Möglichkeit, dass die Gruppe gemeinsam reflektiert, Verantwortung übernimmt, solidarisch handelt oder den sozialen Rahmen neu verhandelt.

5.3. Perspektive der sich diskriminierend äußernden Fachkraft

Die Fachkraft ist die zentrale Figur in der Situation. Ihre Aussage ist klar menschenverachtend und wird ohne erkennbare emotionale Erregung vorgebracht.

5.3.1. Habitusgeprägte Orientierungsmuster

Ihre Aussage verweist auf im Prozess der Sozialisation inkorporierte Einstellungen und Überzeugungen. Nach Bourdieu (1993) prägen solche, über bewusste aber vor allem auch unbewusste Prozesse (Gefühlen wie z. B. der Scham kommt hier eine hohe Bedeutung zu) tief ins Innere aufgenommene Wertvorstellungen, die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen eines Individuums/oder Menschen nachhaltig.

Die Fachkraft:

- argumentiert wertebasiert,
- verweist auf das „System“ ihres Herkunftslandes,
- zeigt moralische Gewissheit,
- wirkt ruhig und unerschütterter.

Dies spricht für habituelle Orientierungen, nicht für spontane Affekte.

5.3.2. Mögliche Funktionen ihrer Aussage

Ihre drastische Aussage könnte mehrere Funktionen haben:

- Positionierung in der Gruppe: Sie demonstriert Einfluss und Deutungshoheit.
- Abwehr gegen Inklusion: Radikale Ablehnung bestimmter Differenzkategorien kann als Schutz vor weiteren Anforderungen wirken.
- Abwertung anderer als Machtstrategie: Möglich ist, dass sie durch Abwertung anderer Gruppen eigene Verletzungen und Marginalisierungserfahrungen kompensiert.
- Markierung von Grenzen gegenüber Supervision: Die Aussage könnte bewusst platziert sein, um eine Art Machtprobe durchzuführen.

5.3.3. Professionelle Problemlage

Die Fachkraft kündigt an, bestimmte Menschen nicht gleichwertig zu behandeln. Dies widerspricht:

- dem Grundgesetz (Art. 1, 3),
- den Menschenrechten,
- dem SGB VIII,

- berufsethischen Standards der Kindheitspädagogik,
- dem gesetzlichen Bildungsauftrag.

Es handelt sich damit um eine strukturelle Gefährdungslage im pädagogischen Raum.

5.4. Perspektive der Supervisorin

Die Supervisorin erlebt ein klassisches professionelles Dilemma.

5.4.1. Handlungsziele und situative Überforderung

Sie verfolgt das Ziel, Informationen zu erheben und eine Arbeitsbeziehung aufzubauen (Ebbecke-Nohlen 2022). Gleichzeitig spürt sie:

- Zeitdruck,
- hohe Erwartungsspannung,
- die verdeckte Dynamik im Team,
- ihre eigene affektive und moralische Aktivierung (Stern 2007).

Dies führt dazu, dass sie in einen „lehrenden Modus“ wechselt, statt im supervisorischen Modus zu bleiben.

5.4.2. Emotionaler Trigger und Kontrollverlust

Die menschenverachtende Aussage aktiviert ihr professionelles und moralisches Selbstverständnis. In diesem Moment stehen zwei Haltungen im Konflikt:

- moralische Klarheit und
- supervisorische Zurückhaltung.

Sie entscheidet sich spontan für moralische Positionierung, spürt aber unmittelbar danach innere Ambivalenz.

5.4.3. Reflexive Selbstkritik

Die Supervisorin fragt sich:

- *Hätte ich das Erstgespräch anders steuern müssen?*
- *Habe ich die Aussage provoziert?*
- *Welche Verantwortung habe ich gegenüber dem Träger und den Kindern?*
- *Kann/Will ich mit diesem Team arbeiten?*

Diese Fragen zeigen, wie ein Dilemma zur Selbstthematizierung führt — ein zentraler Mechanismus professioneller Entwicklung (Oevermann 1996).

6. Handlungsoptionen und ihre fachliche Begründung

Supervisorische Prozessgestaltung bedeutet, einen Raum zu schaffen, in dem Vertrauen, Sicherheit und produktive Irritation gleichzeitig möglich sind (von Schlippe & Schweizer 2019). In der beschriebenen Situation stand die Supervisorin jedoch vor der Herausforderung, diese Prozesslogik unter Bedingungen hoher emotionaler Aktivierung und stark verdichteter Werteorientierungen aufrechtzuerhalten.

Die folgenden Handlungsoptionen und Begründungen rekonstruieren, wie die Supervisorin hätte handeln können — nicht als rückblickende „Fehleranalyse“, sondern als Entwicklung eines professionellen Repertoires und, das in zukünftigen Situationen zur Verfügung steht. Dies ist zudem für die Weiterentwicklung des eigenen professionellen Beraterinnenhabitus von Bedeutung.

6.1. Supervisorische statt lehrende Intervention

Im Erstgespräch hätte die Supervisorin — statt einen fachlichen Exkurs zur Inklusion anzubieten — stärker im supervisorischen Modus bleiben können. Statt zu erklären, hätte sie z. B. mit zirkulären Fragen oder Perspektivwechseln arbeiten können:

- *„Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit inklusiven Situationen gemacht?“*
- *„Was genau löst die Sorge aus, nicht gerecht werden zu können?“*
- *„Wie wurde im Team bisher über Inklusion gesprochen?“*

Ebbecke-Nohlen (2022) betont, dass bereits das Erstgespräch Interventionscharakter besitzt und die affektive Sicherheit der Gruppe priorisiert werden sollte. Der fachliche Ex-

kurs, obwohl gut gemeint, könnte in dieser Situation als Belehrung wahrgenommen worden sein und damit eine defensive Gruppenhaltung verstärkt haben. *Der Kontakt war zu diesem Zeitpunkt noch nicht tragfähig genug, um die notwendige kognitive Instabilität professionell zu halten.* Ein supervisorischer Zugang hätte vermutlich weniger Widerstand erzeugt – und möglicherweise die drastische Aussage verhindert, da sie in diesem Modus weniger „anschlussfähig“ gewesen wäre. Eine menschenverachtende Äußerung, hätte in einer anderen Phase der Supervision bewusster und zielführender bearbeitet werden können.

6.2. Emotionale Sicherheit durch adressierte Unfreiwilligkeit

Die Supervisorin hätte die implizite Unfreiwilligkeit, die bereits im Vorgespräch thematisiert wurde, aktiv ansprechen können:

- *„Ich nehme wahr, dass Sie nicht sicher sind, ob Supervision Ihnen etwas bringt.“*
- *„Was müsste geschehen, damit Sie sich hier gut aufgehoben fühlen?“*

Noyon und Heidenreich (2025) sehen in der Unfreiwilligkeit einen zentralen Schlüssel zum Selbstwertgefühl der Beteiligten. Wird dieser Aspekt wertschätzend adressiert, kann emotionale Sicherheit entstehen.

Das Schweigen und die Abwehr im Team lassen vermuten, dass die Supervisorin möglicherweise zu schnell eine inhaltliche Tiefe erwartete, ohne zuvor die emotionale Ebene zu stabilisieren. Dadurch wurde ein „Machtkampf über die richtige Problemdefinition“ wahrscheinlicher — ein bekanntes Phänomen in unfreiwilligen Settings (Noyon & Heidenreich 2025).

6.3. Umgang mit der menschenverachtenden Aussage

Die Aussage der Fachkraft stellt eine massive Grenzüberschreitung dar. Die spontane moralische Positionierung der Supervisorin ist nachvollziehbar — dennoch wäre eine supervisorisch-prozessuale Reaktion möglich gewesen. Alternativ hätte sie beispielsweise sagen können: „Das ist eine Aussage, die in einer Demokratie schwer wiegt. Wenn wir

uns für eine Zusammenarbeit entscheiden, wäre dies ein Thema, das wir sorgfältig bearbeiten müssten.“

Diese Formulierung hätte ermöglicht:

- die eigene Haltung deutlich zu markieren,
- ohne den Arbeitsbeziehungsrahmen vollständig zu schließen,
- und die emotionale Aktivierung zu reduzieren, um später sachlich weiterarbeiten zu können.

Eine solche Vorgehensweise wäre mehr im Sinne von Prozesssteuerung und Metastabilität angesiedelt und zielführender für weitere Interventionen (von Schlippe & Schweitzer 2019).

Supervisorisch-ethische Begründung:

Die Supervisorin war in diesem Moment in einem Konflikt zwischen:

- deontologischer Ethik (Menschenwürde schützen) (Kant 1785/2022),
- Professionsethik (Arbeitsbündnis ermöglichen) (Großmaß 2024),
- prozessethischen Prinzipien (Beziehungsstabilität wahren) (Krainer & Heintel 2010).

Die Alternative hätte diese Ebenen nicht aufgelöst, aber differenzierter vermittelt.

6.4. Empfehlung eines Coachings

Die Einrichtungsleitung weist mehrere Hinweise auf Rollenkonflikte, Unsicherheiten und Abwehrmodi auf (Strehmel 2015). Ein Coaching wäre sinnvoll gewesen, um:

- Ambiguitätstoleranz auszubauen,
- Selbstmanagement zu stärken,
- Rollenklarheit herzustellen,
- menschenfeindlichen, diskriminierenden Aussagen professionell zu begegnen
- und die Fähigkeit zu fördern, Trägeraufträge professionell zu kommunizieren.

Strehmel (2015) verweist darauf, dass Führungskräfte in widersprüchlichen Erwartungen ein hohes Maß an Selbstreflexion benötigen, um zwischen Teamlogiken und organisationalen Anforderungen navigieren zu können.

Die Empfehlung eines Coachings wäre somit fachlich gerechtfertigt — und hätte einer Verlagerung der Leitungsverantwortung entgegenwirken können.

6.5. Empfehlung eines Coachings für die sich menschenverachtend äussernde Fachkraft

Die Fachkraft artikuliert menschenfeindliches Gedankengut und kündigt diskriminierendes Verhalten an. Damit unterläuft sie:

- menschenrechtliche Grundlagen,
- das Grundgesetz (Art. 1, 3),
- den gesetzlich legitimierten Auftrag nach SGB VIII,
- die Bildungs- und Erziehungsziele der Kindheitspädagogik.

Die Supervisorin hätte empfehlen können:

- Ein verbindliches Coaching zur Reflexion von Haltungen,
- den Träger über die Aussage zu informieren,
- professionelle Grenzen zu markieren, ohne den Kontakt abubrechen.

Da es sich um eine potenzielle Gefährdung professioneller Integrität im pädagogischen Handeln handelt, wäre dies ethisch geboten.

6.6. Entscheidungskriterien für eine Fortsetzung der Supervision

Für die Lern-Supervisorin ergibt sich folgende Frage: Kann ich unter diesen Bedingungen ein Arbeitsbündnis verantwortungsvoll eingehen?

Eine Fortsetzung wäre nur vertretbar, wenn:

- (1) Leitung und Träger bereit sind, Verantwortung zu übernehmen (z. B. Coaching).
- (2) Die Supervisorin ihre Rolle klar abgrenzt (keine Delegation von Leitungsaufgaben).
- (3) Der Rahmen für Supervision so gestaltet wird, dass menschenfeindliche Haltungen bearbeitet werden können und ggf. personelle Konsequenzen mitgedacht werden.
- (4) Das Team zu einer verbindlichen Zusammenarbeit bereit ist.

Erst dann kann Supervision wieder ein Ort ethisch fundierter, professioneller Reflexion sein — und nicht selbst Teil der Abwehr- oder Vermeidungskultur werden.

7. Zwischenfazit: Dilemma als Kristallisationspunkt professionellen Lernens

Die hier analysierte Situation zeigt, wie komplex, vielschichtig und nicht vorhersagbar supervisorische Interaktionen verlaufen können. Das beschriebene Dilemma ist kein Ausnahmefall, wenn auch in der Schärfe der Aussage besonders, sondern Ausdruck struktureller Bedingungen im Feld der Supervision: Widersprüchliche Erwartungen, unklare Rollendefinitionen, gruppendynamische Muster, organisationaler Druck und habitualisierte Einstellungen der Beteiligten, auch in Extremen und einer Verschiebung und Erweiterung sprachlichen Handelns.

7.1. Dilemmata als Lernanlass

Aus supervisorischer Perspektive verdeutlicht der Fall exemplarisch:

- dass Dilemmata nicht zu vermeiden sind,
- dass diese produktive Räume für Reflexion eröffnen,
- und dass sie eine besondere Chance zur Professionalisierung bieten.

Professionelle Haltungen entstehen gerade in Situationen, in denen Handlungsroutrinen abbrechen, im Anerkennen der eigenen Begrenztheit und im Sich-Führen-Lassen durch den Prozess der Reflexion.

7.2. Was der Fall über Professionalität lehrt

Die Analyse macht deutlich:

- (1) Professionelles Handeln ist nie voraussetzungslos.
Es beruht auf biografischen, habituellen und institutionellen Mustern.
- (2) Emotionale Aktivierung ist Teil professionellen Tuns.

Professionelle Haltung entsteht nicht im Affekt, sondern in der nachträglichen Reflexion.

- (3) Professionelle Rollen sind verletzlich.
Auch Supervisor*innen und im Besonderen Supervisor*innen in Ausbildung geraten in Situationen, die sie irritieren, überfordern oder moralisch erschüttern.
- (4) Professionelle Entscheidung ist ein Abwägen — kein Automatismus.
Jede Option einer Supervisorin ist begründet, zugleich aber begrenzt.
- (5) Supervision ist kein Reparaturbetrieb.
Leitung, Team, Träger und Supervisor*in tragen gemeinsam Verantwortung. Wo Verantwortung externalisiert wird, ist Supervision strukturell überlastet.

7.3. Rekonstruktion als zentrales Instrument

Die Anwendung der Dilemma-Situationsanalyse zeigt, dass rekonstruktive Verfahren Supervisor*innen ermöglichen:

- implizite Orientierungsmuster sichtbar zu machen,
- Ambivalenzen auszuhalten,
- institutionelle Logiken zu verstehen,
- und die eigene professionelle Haltung zu schärfen.

7.4. Bedeutung für die Profession Supervision

Für die Profession selbst zeigt der Fall:

- Kontingenzkompetenz ist entscheidend (Ebbecke-Nohlen 2022).
- Reflexivität ist keine Option, sondern der Kern des Berufs.
- Haltung ist nicht vorgegeben, sondern wird immer wieder neu hergestellt und organisiert.
- Dilemmata sind Entwicklungsanlässe, nicht Störungen.

Der Kern zur Entwicklung professioneller Kompetenz von Lernenden ist nicht die Fehlerlosigkeit der Intervention, sondern die Fähigkeit, die eigene Praxis reflexiv zu transformieren.

8. Fazit

Überzeugungen und Werte entstehen in kulturell geprägten Interaktionsprozessen und strukturieren Wahrnehmung, Bewertung und Handeln – auch in professionellen Kontexten. Gerade deshalb benötigen Supervisor*innen Werkzeuge, um Situationen zu analysieren, in denen moralisch fragwürdige, menschenabwertende oder diskriminierende Äußerungen auftreten. Denn diese Äußerungen sind nicht nur individuelle Meinungen, sondern Ausdruck tieferliegender Orientierungen und institutioneller Dynamiken.

- (1) Die systematische Identifikation und Analyse solcher Dilemmasituationen ist für die Profession Supervision zentral. Gerade dort, wo moralische Grenzen überschritten oder professionell-ethische Standards verletzt werden, stößt routiniertes Handeln an seine Grenzen. Dilemmata markieren damit nicht nur Irritationen, sondern eröffnen Räume für vertiefende Reflexion und Professionalisierung.
- (2) Die Dilemma-Analyse fragt danach, wie es zu einem bestimmten Handeln oder Sprechen kommt und wie dieses Interaktionsgeschehen auf andere wirkt. In Situationen, in denen menschenverachtende Aussagen fallen, ermöglicht die retrospektive Rekonstruktion, die impliziten Orientierungsmuster sichtbar zu machen, die dieses Handeln tragen oder dulden. Suchprozesse fördern ein produktives Infragestellen eigener gewohnter Deutungen. Damit wird Mecherils (2013) Konzept der Kompetenzlosigkeitskompetenz zentral: die Fähigkeit, Nicht-Gewissheit zuzulassen, Ambivalenzen auszuhalten und alternative Lesarten zu entwickeln.
- (3) Durch gedanklich erprobte Handlungsoptionen — insbesondere für ethisch heikle Situationen — entsteht ein erweitertes Repertoire, das Supervisor*innen befähigt, auf menschenfeindliche oder diskriminierende Äußerungen angemessen zu reagieren, ohne den professionellen Rahmen zu verlieren. Dies stärkt die Handlungssicherheit in zukünftigen komplexen Beratungsprozessen.
- (4) Professionelle Entwicklung zeigt sich besonders dort, wo Supervisor*innen Veränderungsprozesse anstoßen, ethische Positionierung ermöglichen und Ambivalenzen verantwortungsvoll bearbeiten. Gerade in Situationen, in denen Menschenwürde und Gleichwertigkeit infrage gestellt werden, ist Supervision gefordert, moralische Orientierung zu geben, ohne moralisierend zu überformen.

Der Fall verdeutlicht: Menschenfeindliche Aussagen sind nicht bloße Kommunikationsstörungen, sondern tiefgreifende Herausforderungen für professionelle Haltung, institutionelle Verantwortung und demokratische Kultur. Die dokumentarische Rekonstruktion unterstützt Supervisor*innen darin, solche Situationen als Lern- und Reflexionsanlässe zu begreifen, strukturelle Bedingungen sichtbar zu machen und daraus ein belastbares professionelles Handlungsvermögen zu entwickeln.

In der Supervision — insbesondere im pädagogischen Feld — leistet dies einen entscheidenden Beitrag zur Sicherung einer menschenrechtsorientierten, demokratischen professionellen Praxis und schützt jene Werte, die das Fundament professioneller Beziehungsgestaltung bilden.

Literatur

- Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009): Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt am Main; New York; Oxford & Wien: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebbecke-Nohlen, A. (2022): Einführung in die systemische Supervision. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Scherr, A. & Stüwe, G. (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. (4. Aufl.) Weinheim & München: Juventa-Verlag.
- Großmaß, R. (2024): Ethik als Professionsethik. Eine Konzeption für das berufliche Handeln in sozialen Arbeitsfeldern, in der öffentlichen Verwaltung und in der Polizei. In: Wellmann, T. & John, E. (Hrsg.): Ethik in der beruflichen Bildung. Grundfragen, Aufgaben, Konzeptionen. Opladen; Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 83-102.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerbildung 1 (3), S. 7-16.
- Helsper, W. (2021): Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In: Wittek, D.; Rabe, T. & Ritter, M. (Hrsg.). Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und didaktische Ordnungsversuche (S. 151-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kant, I. (1785/2022): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Reclam.
- Krainer, L. & Heintel, P. (2010): Das prozessethische Verfahren. In: Krainer, L. & Heintel, P. (Hrsg.): Prozessethik. Wiesbaden: Springer VS, S. 207-2024. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92269-0_6
- Krais, B. & Gebauer, G. (2014): Habitus. Berlin: Transcript.
- Leonhard, T. (2021): Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. In: Wittek, D.; Rabe, T. & Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 191-207, <https://doi.org/10.35468/5870-10>

- Lindmeier, Chr. & Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26, H. 51. S. 7-16. Link: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_51.pdf (Zugriff: 06.07.2020).
- Mecheril, P. (2013): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-35.
- Neckel, S. (2006): Scham und Schamsituationen aus soziologischer Sicht. In: Forum Supervision (14)28. S. 37-50. ISSN 0942-0045
- Nentwig-Gesemann, I. (2012, 19. Juni): Ausbildung und Kompetenzerwerb. Univ. Osnabrück, Vorlesung im Schloss am 19. Juni 2012, https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/Nentwig_Gesemann_Skript.pdf
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Erdsiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.), Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!. bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei, S. 29-36, <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10296.pdf>
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. Frühe Bildung, 0 (1), S. 22-30.
- Noyon, A. & Heidenreich, Th. (2025): Schwierige Situationen in Therapie und Beratung. 40 Probleme und Lösungsvorschläge. Weinheim: Beltz.
- Anja Mensching (2010): „Ober sticht Unter?“ Zur Evaluation organisationskultureller Praktiken am Beispiel Polizei. In: Bohnsach, R. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.), Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen; Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 235-256.
- Michalak, U. & Lüschen-Heimer, Chr. (2020): Supervision reflektieren. Beratung, Coaching, Supervision. Heidelberg: Carl Auer.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Prenzel, A. (2022): Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten. Opladen; Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Schlippe von, A. & Schweitzer, J. (2019): Systemische Interventionen. (4. Aufl.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreyögg, A. (2010). Supervision: Ein integratives Modell. (2. Aufl.) Wiesbaden: Springer VS.
- Skintey, L. (2023): Dilemma-Situationsanalyse. Eine Methode zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen für den Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen. DOI:1011576/hlz-5427.
- Stern, L. (2007): Executive Coaching: Eine Arbeitsdefinition. In: Kilburg, R. & Diedrich, R. (Hrsg.): Die Weisheit des Coachings: Grundlegende Beiträge zur Beratungspsychologie für eine Welt des Wandels. American Psychological Association, S. 31-38, <https://doi.org/10.1037/11570-002>
- Strehmel, P. (2015): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Viernickel, S.; Fuchs-Rechlin, K.; Strehmel, P.; Preissing, C.;

Bensel, J. & Haug-Schnabel, G.: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg: Herder Verlag, S. 131-252.

Strehmel, P. & Ulber, D. (2024): Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management. Stuttgart. Kohlhammer.

Weinert, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.

Wurmser, L. (1993): Die Maske der Scham. Heidelberg: Springer.



Fischer, Sibylle

Master Mediation, Master Supervision und Coaching; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

Kontakt: Sibylle.Fischer@eh-freiburg.ekiba.de