

# FORUM

## Supervision

### **Supervision im Bildungswesen: Arbeit mit neuen Verletzbarkeiten**

Julia Bloech  
Diana Didilica  
Katharina Gröning  
Regina Heimann  
Tina Heitmann  
Sascha Kaletka  
Monika Klinkhammer  
Thomas Kottowski  
David Mallin  
Dorothee Reihls  
Philipp Schäfer  
Malte Schophaus  
Hans Jörg Stets  
Volker Jörn Walpuski  
Aline Westerfeld

**Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“**

*Supervision im Bildungswesen: Arbeit mit neuen Verletzbarkeiten* (Heft 65)

33. Jahrgang

**Herausgegeben von**

Prof. Dr. Monika Althoff  
Prof. Dr. Miriam Bredemann  
Prof. Dr. Heike Friesel-Wark  
Prof. Dr. Katharina Gröning  
Dr. Regina Heimann  
Prof. Dr. Dorothee Lebeda  
Prof. Dr. Volker Jörn Walpuski

**Redaktion**

Karin Deppe  
Tina Heitmann  
Sascha Kaletka  
Prof. Dr. Anke Kerschgens  
Thomas Kottowski  
David Mallin  
Heidrun Stenzel  
Aline Westerfeld

**Ausführende Redaktion**

Luisa Morys

**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](mailto:onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de)

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

ISSN 2199-6334



Juni 2025, Universität Bielefeld

## Inhalt

<b>Vorwort</b>	5
<b>I Leitartikel</b>	
<hr/>	
<b>Regina Heimann</b> Mit Bourdieus Brille ins Feld der Bildung <i>Warum verborgene Feldmechanismen und Klassenprivilegien zum Thema in Supervision werden sollten.</i>	10
<b>Philipp Schäfer</b> Eine verletzte Klasse?	26
<b>Julia Bloech</b> Zwischen Anspruch und Wirklichkeit <i>Ausbildungssupervision als Schlüssel zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit</i>	42
<b>Thomas Kottowski und Malte Schophaus</b> Polizeiliche Berufsrollenreflexion im Supervisionsdiskurs	54
<b>Tina Heitmann</b> Beratung und Prüfung <i>Die strukturelle Verletzbarkeit von Lehramtsanwärt*innen</i>	77
<b>Monika Klinkhammer</b> (Neue) Verletzlichkeiten in Hochschule und Wissenschaft	87
<b>II Außerhalb des Schwerpunktes</b>	
<hr/>	
<b>Diana Didilica</b> Die weißen Räume der deutschen Institutionen. <i>Eine rassismuskritische Betrachtung der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum</i>	106
<b>Hans-Jörg Stets</b> Scheitern <i>Zwischen erfrischendem Humor und der Gefahr einer idealisierten Selbstoptimierung</i>	120
<b>III Supervision und Forschung</b>	
<hr/>	
<b>Katharina Gröning, Aline Westerfeld und Sascha Kaletka</b> Resonanzen zum Beitrag von Markus Lohse (2025, Heft 64): „... ich würde es bei Einzelnen wirklich auf die Haltung zurückführen“	141
<b>IV Berichte</b>	
<hr/>	
<b>Volker Jörn Walpuski</b> Arbeit – Macht – Würde <i>Ein Tagungsbericht zur SAMF Jahrestagung vom 05. bis 06. Juni 2025 in Berlin</i>	150

**Aline Westerfeld**

Verbindungen, die tragen.

*Rückblick auf das Verbandsforum Spezial: Netzwerken (der DGSv) vom 28. bis 29. März 2025  
in Hannover*

161

**Dorothea Reihls**

„Der lange Schatten des Patriarchats – Wie geht gerechte Mikropolitik in Organisationen?“

*Ein Tagungsbericht zum DGSv und DGGO Fachtag vom 07. Februar in Stuttgart*

167

**V Rezensionen**

---

**David Mallin**

Schule und Supervision: Held:innenkräfte kultivieren.

177

**Volker Walpuski**

Die vulnerable Gesellschaft. Die neue Verletzlichkeit als Herausforderung der Freiheit.

180

**VI Kolumne**

---

**Sascha Kaletka**

Pflege: Kraft, Macht und Güte

189

**Ankündigung**

195

## Vorwort

Sehr geehrte Leser\*innen und Freund\*innen der Zeitschrift und der Supervision, das vorliegende Heft 65 und das nächste Heft 66 werden Supervision im Feld des Bildungswesens zum Gegenstand haben. Dabei widmet sich Heft 65 den Bereichen Schule und Hochschule.

Als wir, das ist eine kleine Gruppe aus Redaktion und Herausgeberschaft, mit der Arbeit am Heft 65 begonnen haben, schwebte uns zunächst vor, das Thema Supervision im Schulwesen zu bearbeiten. Die Suche nach Autor\*innen ergab jedoch schnell eine Erweiterung, so dass wir auch das Feld Hochschule, dort besonders Supervision mit Studierenden oder Mitarbeitenden, in den Blick nehmen konnten. Schließlich hatten wir so viel Resonanz, dass der Bereich Supervision in der Elementarerziehung zu einem eigenständigen Heftschwerpunkt geworden ist, der dann in Heft 66 Umsetzung erfährt.

Wie bei allen Heften, die sich schwerpunktmäßig mit den klassischen Feldern sozialer Dienstleistungsarbeit befassen, und das Bildungswesen gehört dazu, erfahren die Handlungsparadoxien und Handlungsprobleme der Mitarbeitenden, der Teams und auch der Leitungen besondere Aufmerksamkeit. Es geht darum, das anzusehen, was sich nicht mit standardisierten Verfahren und Lösungsvorschlägen aus der Welt schaffen lässt und es geht um den besonderen Blickwinkel, in den Handlungskonflikten der Supervisandinnen und Supervisanden das Wirken sozialer Strukturen zu erkennen, diese herauszuarbeiten und zur Diskussion zu stellen. In den 1990er Jahren wurde Supervision als eine Institution bezeichnet, die präsent ist und zur Seite steht, wenn „der Stein den Berg herunterrollt“. In diesem Sinn zeigen eine Reihe der vorliegenden Beiträge auf, mit welchen Strukturentwicklungen sich Supervision befassen muss und teilweise schon befasst ist.

Regina Heimann ist „mit Bourdieus Brille ins Feld der Bildung“ gegangen, um den verborgenen Machtmechanismen nachzugehen, die einer Umsetzung von emanzipativen, aufklärenden und chancengerechten Ansprüchen des Bildungswesens entgegenstehen. Es handelt sich um einen alten, aber immer noch sehr aktuellen Strukturkonflikt im Feld der Bildung, in dem einerseits demokratische, verständigungsorientierte und kommunikative Werte vertreten werden sollen und andererseits die Strukturen und z.T. verschleierte Ziele

des Schulsystems Ausgrenzungen erzeugen und Missverstehen begünstigen. Für die beteiligten Professionellen führt das zu kaum lösbaren Konflikten, Verstrickungen, Enttäuschungen und Ohnmachtserfahrungen - für einen Teil der Lernenden zu Beschämungen, Scheitern, sozialem Ausschluss und Bildungsarmut. Bildungsinstitutionen erzeugen einen Handlungsraum, in dem die dort zu vertretenden Werte permanent unterlaufen oder ad absurdum geführt werden. Gleichwohl besteht darüber bei den Professionellen wenig Bewusstheit (was im Wirken der Doxa normal ist) und sie unterliegen sowohl pädagogischen Illusionen als auch institutionellen bzw. feldspezifischen Zwängen. Supervision als Setting von Berufsrollenreflexion und Professionsentwicklung kann über systematische Fallarbeit mit der Brille Bourdieus einen habitussensiblen Reflexionsort schaffen, der trotz notwendiger Enttäuschungen pädagogische Handlungsmöglichkeiten entwickeln lässt und strukturelle Begrenzungen im Auge behält, um keiner neuen Illusion anzuhaf-ten.

Phillip Schäfer widmet sich in seinem Beitrag „Verletzte Klasse?“ dem Thema Klassismus im Bildungswesen und dessen Folgen, die häufig als vermeintlich subjektive Emotionen verhandelt werden, statt sie als kollektive Ungerechtigkeit und Ausdrucksform von Gewalt zu erkennen. Diese Verschleierung gilt es, analytisch zu demaskieren, um die Funktion von strukturell verankertem Klassismus sichtbar zu machen. Er setzt das exemplarisch am Beispiel der Hochschule um und bedient sich dazu eines fiktiven Fallbeispiels, welches er unter klassistischem Blickwinkel und mithilfe der Habitustheorie analysiert und dekonstruiert. Letztlich geht es für die Professionellen im Hochschulkontext um eine doppelte Sensibilisierung. Zum einen müssen sie sensibel sein für die über den Klassenhabitus spezifisch Beschämten und die vielfältigen Emotionen, die im Hochschulfeld auftreten und dort nicht gezeigt werden dürfen. Zum anderen gilt es, eine struktur-analytische Sensibilität zu erlangen, die feldspezifische Normen und Regeln analysiert und dekonstruiert, um potenziell klassistischer Gewalt in Form von Ausschlussmechanismen nachzugehen.

Julia Bloech, Thomas Kottowski und Malte Schophaus haben zur Supervision im Kontext des Studiums zwei Beiträge verfasst, wobei Julia Bloech sich mit der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit befasst, Thomas Kottowski und Malte Schophaus stellen die Berufsrollenreflexion in der Polizeiausbildung vor. Beide Beiträge verweisen darauf, dass Studierende, gleichgültig, ob es sich um Polizistinnen und Polizisten oder

Sozialarbeiterinnen bzw. Sozialarbeiter handelt, einen haltenden Rahmen benötigen, um die schwierigen Probleme, mit denen sie in der Praxis konfrontiert sind, produktiv verarbeiten zu können. Im Dreieck von Studierenden, Praxis und Hochschule hat Letztere eine schwache und ungeklärte Position. Die Konzeption, mit Supervision und Berufsrollenreflexion einen Ort zu schaffen, an welchem Gruppen von Studierenden vertrauensvoll erzählen können, ihre Konflikte und Überforderungen thematisieren und ihre berufliche Identität entwickeln, hat nicht nur psychohygienische Bedeutung. Supervision wird Zeugin von institutionellen Entwicklungen, von in der Praxis vertretenen Normen, Handlungsstandards und nicht zuletzt Grenzverletzungen. Einmal mehr zeigt sich die Bedeutung einer unabhängigen Containerfunktion gerade am Anfang von beruflichen Entwicklungen, damit in der Praxis erfahrene Verletzungen nicht in Krisen einmünden.

Verletzbarkeit von Lehramtsanwärter\*innen ist das Thema des Beitrags von Tina Heitmann. Aus den strukturellen Bedingungen im Vorbereitungsdienst resultiert eine kollektive Verletzbarkeit von angehenden Lehrpersonen. Lehramtsanwärter\*innen sind mit der Anforderung konfrontiert, sich doppelt zu professionalisieren: in der Didaktik und Methodik des Lehrens, sowie in der Reflexion des Selbst. Aus diesem Grund sind sie gefordert, sich beraten zu lassen, um die Bearbeitung der mit dem Lehrberuf verknüpften Paradoxien reflexiv zu ermöglichen. Gleichzeitig ist mit diesem Beratungsverhältnis eine Machtasymmetrie aufgrund längerfristiger Abhängigkeits- und Bewertungsverhältnisse verbunden. Der Beitrag greift die für Reflexion und Beratung relevanten strukturellen Anforderungen des Vorbereitungsdienstes explizit aus der Perspektive der Lehramtsanwärter\*innen mit dem Ziel auf, die daraus resultierende kollektive Verletzbarkeit zu verdeutlichen.

Monika Klinkhammer befasst sich mit „(Neuen) Verletzlichkeiten in Hochschule und Wissenschaft“. Der Fokus ihres Beitrags liegt dabei auf den Verletzlichkeiten und Kränkungen, die in den unterschiedlichen Stationen akademischer Karrieren auftreten können, welche Aspekte für die beraterische Praxis relevant sind und welche Schwerpunkte in Coachings, mit dem hier beschriebenen Personenkreis, gesetzt werden können. Um diese Aspekte zu veranschaulichen, führt Klinkhammer drei Fallbeispiele auf, in denen sie Situationen aus der eigenen Beratungspraxis beschreibt. Die Fallbeispiele beleuchten die berufliche Entwicklung von Personen, die sich in unterschiedlichen Rollen innerhalb des

hochschulischen Kontextes befinden. Veranschaulicht werden die Situationen und die damit verbundenen Herausforderungen von Personen in der Phase einer Promotion, der Phase als Postdoc und letztlich in der Situation als Leitungskraft.

Außerhalb des Schwerpunktes hält das Heft 65 zwei Aufsätze vor. Von Diana Didilica stammt der rassismuskritische Beitrag „Die *weißen* Räume der deutschen Institutionen“, der die Verletzbarkeiten mit Bezug zur Strukturkategorie Ethnie fokussiert und das Wirken symbolischer Gewalt im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit herausarbeitet. Die Verfasserin klärt die Begrifflichkeiten von „Rasse“, „Weißsein“ sowie den Forschungsansatz von „Critical Whiteness“ und arbeitet mithilfe der historischen Entwicklungslinien und mit Bezug auf kritische Analysen professioneller Handlungspraxen heute noch wirksame koloniale Strukturen in westlichen Narrativen heraus. Es bedarf in unserer Migrationsgesellschaft einer zunehmenden Irritation und kritischen Reflexion etablierter Handlungspraxis, um diskriminierende Strukturen und Handlungsmuster sichtbar zu machen. Genau wie beim Thema Klassismus bedarf es auch bei Rassismus einer doppelten Sensibilisierung der Professionellen, die es im Rahmen von Supervision zu entwickeln gilt. Zum einen die Sensibilität für diskriminierende Strukturen in den Institutionen Sozialer Arbeit und die Bereitschaft diese zu dekonstruieren. Zum anderen den Mut, den Blick auf die professionelle Alltagspraxis und den eigenen Habitus bzgl. unbewusster und ungewollter diskriminierender Deutungs- und Wahrnehmungsmuster zu reflektieren und sich den damit verbundenen Schamgefühlen und Desillusionen zu stellen.

„Scheitern: Zwischen erfrischendem Humor und der Gefahr einer idealisierten Selbstoptimierung“ ist der zweite Teil der Reflexionen zum Scheitern von unserem Kollegen Jörg Stets. Es handelt sich hier zuerst um eine, im Stil eines Essays geschriebene „Reise“ in Beiträge zum Scheitern aus Kultur und Kunst. In einer zweiten Argumentationslinie beschreibt der Autor den derzeitigen paradoxen Umgang mit dem Scheitern, welches von einer versteckten zu einer veröffentlichten Kategorie geworden ist. Scheitern scheint chic geworden zu sein, woke und cool.

Katharina Gröning, Sascha Kaletka und Aline Westerfeld haben eine Resonanz auf den Beitrag von Markus Lohse aus Heft 64 verfasst. Ihr Fokus ist zum einen die Thematisierung offener Fragen, wie einer Ähnlichkeit der Forschungslogik des vorliegenden Beitrags mit der Konversationsanalyse von Werner Kallmeyer aus den 1970er Jahren. Zum

anderen formulieren die Autoren das Problem der supervisorischen Identität oder supervisorischen Kunst, wenn Supervisionsprozesse weitestgehend als standardisierbar entworfen werden.

Tagungsberichte, thematische Rezension, die Kolumne und eine Ankündigung runden das Heft ab. Ans supervisorische Herz legen wir den Bericht der SAMF - Tagung zum Thema „Arbeit - Macht – Würde“, da die Tagungsinhalte der Linie dieser Zeitschrift, die wir 2011 mit einem Beitrag von Oskar Negt begonnen haben, thematisch weiterführt.

Zwei Informationen noch in eigener Sache: zum Ersten erreichte uns die Nachricht, dass Tina Heitmann und Henning Schnieder einen von zwei Preisen der Stiftung Supervision für ihren Podcast „Überblick Supervision“ verliehen bekommen. Wir gratulieren herzlich und werden im nächsten Heft ausführlicher über den Festakt berichten. Zum Zweiten ist zu berichten, dass der Weiterbildende Masterstudiengang Supervision und Beratung die Qualifikation von Supervisorinnen und Supervisoren mit dem Ende des laufenden Semesters 2025 beendet. Bis 2027 können nur noch Prüfungen abgelegt werden. Die Fließener Fachhochschule in Düsseldorf hat den Studiengang übernommen und führt ihn erfolgreich weiter.

Die Redaktion und Herausgeber\*innen wünschen allen Leser\*innen viel Vergnügen bei der Lektüre.

*Karin Deppe, Katharina Gröning, Regina Heimann und David Mallin*

*Regina Heimann*

## **Mit Bourdieus Brille ins Feld der Bildung**

Warum verborgene Feldmechanismen und Klassenprivilegien zum Thema in Supervision werden sollten.

### **Zusammenfassung**

Der folgende Artikel greift die zunehmende Popularität rund um Bourdieus Erbe in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften auf und sucht die rezipierten, noch gültigen älteren sowie neue Erkenntnisse zum Feld der Bildung für Supervision fruchtbar zu machen. Neben einer Darlegung der Illusionen des Bildungswesens (vgl. Liebau 2006) und aktueller Forschungserkenntnisse zu den entscheidenden Mechanismen, die das Bildungswesen zur Schalt- und Konservierungsstelle sozialer Platzierung machen (vgl. Brehmer & Lange-Vester 2025), stehen eine institutionelle Selbstreflexion und die Entschleierung unreflektierter Handlungspraxis an. Dazu schlagen Rutter, Weitkämper (2025) mit ihrem Aufruf zu einer systematischen Fallarbeit im Anschluss an das Konzept der Habitussensibilität eine Brücke zur Supervision als Setting von Berufsrollenreflexion und Professionsentwicklung.

### **1. Einleitung**

Pierre Bourdieus Theorien und Forschungskonzepte sind mittlerweile in Bezug auf die Erziehungswissenschaften und auf das Bildungswesen richtungsweisend. Während die Rezeption seiner intensiven Auseinandersetzung mit Fragen von Bildung und Erziehung um die Jahrhundertwende in Deutschland eher kritisch diskutiert worden ist (vgl. Liebau 2006: 41), gehört Bourdieu heute zu dem am häufigsten zitierten soziologischen Autor\*innen im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs (Untersuchungsbasis sind erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften) und trägt somit wesentlich zur Theorieentwicklung im Bildungsfeld bei (vgl. Vogel 2024: 1230). Mittlerweile finden sich entsprechende Forschungsperspektiven in vielen Teilbereichen des Bildungsfeldes, angefangen bei Auseinandersetzungen zu Reproduktionsmechanismen von Macht bis hin zur

Analyse von Transformationsprozessen unter Bezugnahme des Habituskonzeptes (vgl. ausführlicher Wimmer; Tafner 2025: 4) Bourdieus Wegbegleiter Franz Schultheis (2019) sieht in ihm einen der bedeutendsten Intellektuellen des 20. Jahrhunderts, der sich mit seiner Forschung in Soziologie und Erziehungswissenschaften etabliert habe. El Mafaalani und Wirtz (2011) schlagen eine Brücke vom Habituskonzept zur verstehenden Psychologie (Dilthey 1961) und den etablierten Lerntheorien. Sie plädieren für eine stärkere Verknüpfung empirischer Befunde beider Disziplinen, um menschliches Handeln zukünftig umfassender und grundlegender erforschen zu können, wobei der Habitusbegriff bereits eine psychologische Gegenstandsbestimmung beinhalte (vgl. dies. 2011: 13f.). Mit dem sozialwissenschaftlich begründeten Beratungsmodell bringt Gröning Bourdieus Theorien in den Beratungs- und Supervisionsdiskurs ein (2013), um die Wirkungsebenen struktureller Gewalt herausarbeiten zu können, wie das mit einer Habitusanalyse möglich wird (vgl. Gröning 2016; Heimann & Gröning 2021; Heimann 2016).

Der folgende Artikel greift die Popularitätsentwicklung rund um Bourdieus Erbe auf und sucht die rezipierten, noch gültigen älteren sowie neuen Erkenntnisse zum Feld der Bildung für die Supervision fruchtbar zu machen. Als Einstieg werden zum einen die Argumente aus dem Aufsatz Liebaus „Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen“ (2006 und aktualisiert 2011) vorgestellt, der die Widerstände gegen Bourdieus Theorien seitens der Akteur\*innen im pädagogischen Feld bereits in den 80iger Jahren zu ergründen suchte. Dabei identifiziert er sechs Illusionen und eine doppelte Provokation, die eine Rezeptionsabwehr begründen könnten. Zum anderen werden anhand des aktuellen Sammelbandes *Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung* von Bremer und Lange-Vester (2025) die Forschungserkenntnisse zu den entscheidenden Mechanismen vorgestellt, die das Bildungswesen zur Schalt- und Konservierungsstelle sozialer Platzierung machen. Erneut markieren ihre Erkenntnisse den Weiterbestand von Liebaus postulierten Illusionen und der im System notwendig gewordenen Selbstreflexivität professioneller Akteur\*innen im Feld. Reflexivität und Habitussensibilität (vgl. Sander 2014) sind deshalb verstärkt diskutierte Begriffe in der Ausbildung von Lehrenden (vgl. Rutter & Weitkämper 2025: 212). In der Ausbildung sozialer Berufe ist Supervision Teil der Berufsrollenentwicklung und Reflexivität die dort zu entwickelnde Kompetenz (vgl. Witte 2009: 18; Effinger 2015: 133), idealerweise ergänzt um eine habitussensible Perspektive (vgl. Heimann 2023: 56). Dabei ist die Notwendigkeit zur Reflexion verborgen wirkender

Feldmechanismen nicht nur Aufgabe von Ausbildungssupervision, sondern Teil stetiger Berufsrollenreflexion von Lehrenden und Beratenden im Bildungsfeld oder als sozialwissenschaftliche Verständnisebene in Fallanalysen.

## **2. Illusionen im Feld der Bildung**

In Bourdieus praxeologisch basierten Analysen des Bildungsfeldes findet sich eine doppelte Provokation für Pädagog\*innen. Die Auseinandersetzung mit Aufklärung und Objektivierung ist häufig mit schmerzhaften Desillusionierungen verbunden, welche die eigene Involviertheit in und die Beharrlichkeit von Strukturen betreffen. Die Unberechenbarkeit gesellschaftlicher Praxis und darin wirkender Prozesse (zu diesen gehört auch die pädagogische Praxis) machen eine zielgerichtete pädagogische Einflussnahme eher unwahrscheinlich. Die komplexen gesellschaftlichen Macht- und Kräfteverhältnisse gelten als nicht steuerbar, noch dazu wird jedes Individuum selbst zum/zur interessierte/r Akteur\*in im sozialen Kampf, was auch Pädagog\*innen einbezieht. Trotz nachvollziehbarer Widerstände und zur Bescheidenheit aufrufender Desillusionen bleibt die bewusste Auseinandersetzung mit den Ideologien des Feldes für Liebau grundlegend, um Grenzen und Ressourcen identifizieren, pädagogischen Alltag kultivieren oder die Wirkmächtigkeit auf Ebenen der Makro-, -Meso- oder Mikropolitik erleben zu können. Zugleich warnt er vor überhöhten Veränderungserwartungen und der Vorannahme, das Neu-Entstehende planen und völlig kontrollieren zu können. Zu den Illusionen zählt er die freie pädagogische Vernunft, die geistige Bildung, die Identität, die Chancengleichheit, die pädagogische Autonomie und die Aufklärung (vgl. Liebau 2006: 57; ders. 2011: 20).

### **2.4. Die Illusion der freien pädagogischen Vernunft**

Für Pädagog\*innen ist die Steigerung von Wissen und Reflexivität der Königsweg zur Ausweitung von Selbstbestimmung. Dabei erscheint Aufklärung als die ausschlaggebende Einflussgröße für eine Gestaltbarkeit von Verhältnissen und die Veränderungsfähigkeit der Subjekte (vgl. Liebau 2011:11). Bourdieu (2001) steht mit seiner Habitusstheorie dieser Aussage insofern entgegen, als Aufklärung allein keine Möglichkeit zur Emanzipation von den historisch gewachsenen und vererbten Habitusstrukturen erzeugen

kann. Einzig dem Bewusstwerdungsprozess, die Macht einer politischen Befreiung zuzuschreiben, sei zu kurz gedacht, da die Inkorporiertheit von Dispositionen und erlebter Position - also der in den Körper eingeschriebene Habitus - und die Trägheit im Wandel – der Hysteresiseffekt des Habitus - nicht berücksichtigt werden. Vielmehr bedürfe es zur dauerhaften Veränderung habitueller Impulse eines intensiven Trainingsprogrammes:

„Wenn das Erklären dazu beitragen kann, so vermag es doch nur eine wahre Arbeit der Gegendressur, die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übungen einschließt, eine dauerhafte Transformation des Habitus zu erreichen“ (Bourdieu 2001: 220).

Bourdieu spricht der Aufklärung und Bewusstwerdung nicht ihre Befreiungsmöglichkeiten ab, allerdings betont er mit der Beharrungstendenz des Habitus eine mächtige Gegenkomponente zu den neuen Denkansätzen, deren Einfluss nur durch beständige Auseinandersetzung und stetig reflektierte Handlungsentscheidung abgeschwächt werden kann (vgl. ebd.). Mit der Theorie der symbolischen Gewalt zeigt sich die inhaltliche Willkürlichkeit der im Bildungsfeld geltenden kulturellen Formen und Normen, die im Sinne der Autonomieförderung ebenfalls einer Reflexion zugeführt werden müssen. Letztlich sind es die Verstrickungen des Bildungswesens mit den gesellschaftlichen Reproduktions- und Herrschaftszusammenhängen, welche die Abhängigkeiten und sozialen Ungleichheiten der Akteur\*innen verschleiern und zementieren, so dass die Effekte von Aufklärungsarbeit nicht ausreichen (vgl. Bourdieu & Passeron 1971: 88).

Mit dieser Denkweise stellt Bourdieu eine zentrale Legitimation pädagogischen Handelns in Frage, der eine inhaltliche Begründbarkeit kultureller Formen, die Gestaltbarkeit von Verhältnissen und die Veränderbarkeit von Subjekten zugrunde liegt. Bourdieus Forderung nach Selbstanalyse der pädagogischen Profession wird als Provokation erlebt und aus einer Abwehrhaltung heraus wird ihm Determinismus vorgeworfen. Liebau hält diese pädagogische Kritik für ein Missverständnis. Bourdieus Forschungsansatz lebt von der Idee inhaltlicher Aufklärung und hält die Selbst-Veränderung der Subjekte für möglich. Inhaltliche Aufklärung durch institutionelle Selbstreflektion ist dabei ein wichtiger Veränderungsansatz. Allerdings kann die mangelnde Auseinandersetzung mit den feldimmanenten Herrschaftsstrukturen den eigenen Aufklärungsanspruch nicht erfüllen, der grundsätzlich in der Schaffung und Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten zu kulturellem, sozialem und ökonomischen Bevölkerungsreichtum für die Lernende liegt (vgl. Liebau 2011: 11).

## 2.2. Die Illusion der geistigen Bildung

Die geistige Bildung als einzig legitimes Gut als Illusion zu entlarven, interpretiert Liebau (2006) als weiteren Angriff auf ein pädagogisches Denken, welches aus dem Distinktionsinteresse eines dominanten Milieus entstanden ist. In diesem gehören abstrakte Illusionen von Identität und Autonomie zur habituellen Lebenspraxis (vgl. ders. 2006: 49f.). Bildung ist vor allem im höheren Bildungswesen eng verknüpft mit Sprache, Kunst und Wissenschaft und damit vollständig von eher ursprünglichen physischen, psychischen und sozialen Bedingungen der Lern- oder auch Sozialisationsprozesse abgekoppelt. Allerdings sind der Körper und dessen Entwicklung das Zentrum der ersten Bildungsprozesse eines Menschen und werden maßgeblich durch die materiellen Bedingungen der umgebenden Umwelt mitbestimmt. Formen der Ernährung, Kleidung, des Wohnens und auch der Erziehung sind herkunftsabhängig und prägen die Grundmuster des Geschmacks und die körperlich mimetischen Lernerfahrungen. Die Aneignung von Gewohnheiten und Routinen über Beobachtung oder Mitleben lässt Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster entstehen, die den Sinn der Herkunftskultur in sich tragen (vgl. ders. 2011: 13) und die als Grundfolie von Wahrnehmungen und Einschätzungen späterer Erfahrungen dienen (El-Mafaalani & Wirtz 2011: 4)

„Für das Kind ist Familie, die soziale Herkunft Schicksal. [...] Wie hier mit Sprache und Stimme, mit Zeit und Raum, mit Körper und Bewegung, wie hier mit Beziehung und Gewalt umgegangen wird, hat schicksalhafte Bedeutung, und zwar auch dann, wenn der Jugendliche oder der Erwachsene sich einmal aus der Herkunftsfamilie lösen sollte (Lieberbau 2011: 13).“

Die Entwicklung des Habitus als praktischem Sinn erfolgt unbewusst. Mit ihm entsteht eine situationsangepasste Rationalität, die zur ursprungsvergessenen zweiten Natur wird und schichtspezifische Alltagskultur als natürlich manifestiert. Nicht erlebte alternative Lebensweisen werden im Habitus nicht repräsentiert (vgl. El-Mafaalani & Wirtz 2011: 4). Ein lebensgeschichtlich erworbenes Wissen darüber, was in welcher Situation zu tun und zu lassen ist, wird damit Grundlage der beobachtbaren Praxis. Klassenhabitus entsteht durch vergleichbare Klassenlage und beinhaltet klassenspezifische Normalitätsprinzipien und Kompetenzen, gleichwohl soziale Akteur\*innen auch eine individuelle Habitusausprägung und unterschiedliche Habitusformen entwickeln. Der Habitus und die in ihm eingewobenen Kompetenzen suchen in der Gegenwart nach Rahmenbedingungen und Verhältnissen ähnlich ihrem Entstehen, um sich reproduzieren und die Vergangenheit

fortsetzen zu können. Damit bilden sich für die sozialen Akteure handlungssichere krisenfeste Verhältnisse aus, solange sie sich habituell dort „auskennen“. Diese Orientierung in der sozialen Welt wird selten in expliziter Pädagogik gelernt, als vielmehr durch praktische, alltäglich Eingewöhnung (vgl. Liebau 2011:14).

### **2.3. Die Illusion der Identität**

Die bürgerliche Illusion „Lebensgeschichte als individuelle Leistung“ zu entlarven stellt einen weiteren kritischen Aspekt Bourdieus dar. Er fokussiert Menschen als soziale Akteur\*innen in einem sich stets transformierenden sozialen Raum, dessen biografische Ereignisse sich als Platzierungen oder Deplatzierungen zu bestimmten Lebenszeitpunkten definieren lassen. Diese sind wiederum abhängig von der Verteilung der verschiedenen Kapitalsorten im Verhältnis zu anderen Akteur\*innen und den Regeln im betreffenden Feld (vgl. Bourdieu 1990: 80). Es handelt sich bei der Biografie demnach nicht um eine einzigartige, geplante Abfolge von Positionen im Sinne einer selbstbestimmten Lebensführung. Vielmehr sorgt die Institution des Eigennamens als erlebte Kontinuität des Individuums für diese Illusion. Der Einzelne ist habituell geleitet durch sich zufällig anbietende und mehr oder weniger passende/unpassende Raumpositionierungen in Abhängigkeit von erfahrenen oder bestehenden Lebensbedingungen und Zufällen. Eigene Entscheidungen oder Pläne im Leben orientieren sich an zugänglichen und sozial vorbestimmen (weil bereits erlebten) Möglichkeitsräumen (vgl. Liebau 2011:15). Aus dieser Überlegung leitet Bourdieu ab, dass Identität nicht allein anhand autobiographischer Erzählung zu erforschen ist, da deren Erzähllogik sich nicht am gelebten Leben, sondern an einer rückblickend stringenten Wahrnehmung orientiert. Identität sollte in der Analyse der Verwobenheit des Subjektes in den historischen, kulturellen und sozialen Kontexten erschlossen werden, in denen die Lebenspositionen in Relation zu anderen durchlebt werden. Weiter dient der Habitus und dessen Transformation der Lebensbewältigung und dem Umgang mit Kontingenzen. Es handelt sich nicht um eine Ausarbeitung von Lebensführungskompetenz, sondern das Handeln des Subjektes stellt Reaktionen auf Möglichkeitsräume und Lebensbewältigung und weniger Vorausplanungen dar (vgl. ders. 2006: 47). Diese Denkweise konfrontiert die Pädagogik und das Bildungswesen mit ihrer Nor-

mausrichtung auf gesellschaftlich dominante Milieus, in denen abstrakte Identitäts-Autonomie-Illusionen umsetzbar und als distinktiven Lebenspraxis angezeigt sind. Für dominierte Milieus gilt diese Autonomie keinesfalls und führt in der unreflektierten Analyse zur Ausblendung begrenzender Strukturen und zu Fehlannahmen bzgl. der Vermittlung von Lebensführungskompetenz (vgl. ders. 2011:15).

#### **2.4. Die Illusion der Chancengleichheit**

Die Dichotomie der Logik der Praxis mit ihrer praktischen Lebensbewältigung und der Logik des Diskurses mit dessen theoretischer Problemlösung lässt sich nur auflösen, indem Alltagspraxis und wissenschaftlicher Zugang auf ihr Verhältnis hin analysiert werden (vgl. ders. 2006: 46). Wie in 2.1. erläutert, werden der Umgang mit und die Anerkennung von Bildung in der Herkunftsfamilie erworben und sind milieuspezifisch geprägt. Zur Bewertung erbrachter Leistungen in Bildungsinstitutionen werden jedoch keine milieunabhängigen Bildungsinhalte und -begriffe oder Aneignungswege berücksichtigt. Schule lehrt und bewertet die Passung mit Bildungskompetenzen der Ober- und Mittelschichten und fördert Kinder mit einem dazu homologen Habitus: Diejenigen, die in der primären Sozialisation mit den gefragten Normen, Praktiken und Begriffen vertraut gemacht werden (vgl. ders. 2011:16). Gleichzeitig dient die Beherrschung dieser Praxis als erstrebenswertes Abgrenzungsmerkmal zu den unteren Schichten (Bourdieu & Passeron 1971: 88). Die Habitus-Homologie der oberen Schichten ermöglicht die konfliktfreie Reproduktion des eigenen Habitus, während andere Milieus mehr Zeit und Anstrengung investieren müssen, um sich die passende Praxis anzueignen und trotzdem in feiner Ausprägung davon zu unterscheiden. Damit kann klassenspezifische Distinktion weiterhin bestehen (Liebau 2006: 52). Vester (2004: 13) postuliert weiter, dass Bildungsbegriffe und -inhalte auch als Gütekriterium für die schulische Leistungsbewertung übernommen werden. Einerseits verschleiert dieser Leistungsbegriff die wirklichen Ungleichheiten und die Übervorteilung der oberen Schichten. Es wird ausgeblendet, dass die milieuspezifische Genese des Habitus den Bildungsweg durch Chancenzuschreibungen maßgeblich mitbestimmt. Mittlerweile hat in den aktuellen PISA-Studien über die EGP-Klassifikation (EGP- Klassenmodell Erikson & Goldthorpe) der sozialkapitaltheoretische Ansatz Bourdieus Einzug gehalten, um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und

Kompetenzerwerb zu erfassen (Müller & Ehmke 2015: 288). Es zeigt sich, dass in Deutschland immer noch kein flächendeckender, bildungspolitischer und -praktischer Maßnahmenbedarf zur Reduktion von Ungleichheiten aufgrund sozialer Herkunft oder Zuwanderungshintergrund sichtbar ist. Die aktuelle PISA-Studie 2022 attestiert jeder/m sechsten Jugendlichen (15-jährig) in Deutschland ein umfassendes Kompetenzdefizit, das einen erfolgreichen Übergang in die berufliche Ausbildung deutlich in Frage stellt (vgl. Lewalter et.al. 2023: 321). PISA macht weiterhin auf die Illusion der Chancengleichheit im Bildungswesen aufmerksam und irritiert das Bildungssystem in dessen diskursivem Gerechtigkeitsanspruch. Diese schmerzliche Erkenntnis zeigt das Scheitern des Bildungssystems an seinen ureigensten Zielen (Liebau 2011:16).

## **2.6. Illusion der pädagogischen Autonomie**

Selektion, Qualifikation und Legitimation sind Aufgaben des Bildungswesens, welches dafür auf meritokratische und neutral gehandhabte Kriterien der Leistungsbeurteilung setzt. Erfolge oder Misserfolge in Bildungsinstitutionen werden prinzipiell mit persönlicher Leistung von Schüler\*innen verbunden und darauf basieren erworbene Abschlüsse, Titel oder Zertifikate. Mit der bisher weitestgehend unreflektierten Neutralität der Kriterien und der Gleichbehandlung von Schüler\*innen entstehen automatisch die selektiven Unterscheidungen, die von einer Passung des schulischen und des familiären Habitus abhängen. Unter dem formalen Anspruch von Gleichberechtigung wird die gesellschaftliche Statushierarchie reproduziert und gleichzeitig werden Erfolg und Versagen in der Schule immer noch mit individueller Leistungsfähigkeit verknüpft. Die gesellschaftliche Position findet damit auf der subjektiven Ebene ihre Legitimation. Das begabte Arbeiterkind erhält seine Chance auf Aufstieg mit dem Unterschied, dass es die Ausnahme darstellt, während begabte Akademikerkinder die Regel sind. Der Einstiegshabitus ins Bildungswesen ist somit ein maßgeblicher Erfolgsfaktor für die Bildungslaufbahn. Im Glauben an die formal gesicherte Chancengleichheit leistet das Bildungssystem seinen unreflektierten Beitrag zur Reproduktion der gesellschaftlichen Statushierarchien ohne größere gesellschaftliche Konflikte (Bourdieu & Passeron 1971: 190). Liebau konstatiert, dass die Selektionsfunktion des Bildungswesens sich nicht pädagogisch legitimieren lässt

und der Widerspruch von Förderung und Auslese für die Praxis der Lehrenden unverändert konstitutiv ist. Das pädagogische Feld steht in einem engen Vermittlungszusammenhang mit anderen Feldern, ist Gatekeeper für die berufliche Sphäre und bezieht somit die Konkurrenz um Ressourcen mit ein (Liebau 2011:19).

## 2.6. Die Illusion der Aufklärung

Die Leistungskriterien des Bildungssystems entstammen dem Bildungskanon der oberen- und mittleren Milieus – sind also gleichzeitig Ausdruck der herrschenden, legitimen Kultur (vgl. ders. 2006: 52; ders. 2011: 17). Dabei besteht die Legitimität dieser Kultur aufgrund des Status der Klasse und nicht der Inhalte, so dass deren Ausgestaltung einer gewissen Willkür unterliegt. Die Legitimität kultureller Inhalte ist die Folge der Konkurrenzmechanismen im Feld der Macht<sup>1</sup>, für die politische, wissenschaftliche, kulturelle und ökonomische Interessen eine Rolle spielen. Die Ausgestaltung von Lehrplänen ist Ausdruck dieser politisch verantworteten Entscheidungen, wobei Art und Inhalt derselben in der Praxis entstehen und damit den Lehrenden als Kulturvermittler\*innen eine wichtige Rolle zukommt. Ausgestattet mit viel kulturellem und sozialem Kapital, allerdings im Verhältnis zu anderen Feldpositionen mit wenig ökonomischen und symbolischen Kapital (Prestige, gesellschaftliche Anerkennung) besetzen sie die Position der Vermittler mit einem relativen Maß an Selbstständigkeit. Die beherrschten Herrscher der kulturellen Fraktion, die wiederum im Klassenraum eine begrenzte Herrschaft ausüben, nehmen einen oberen Rangplatz, aber nicht den höchsten ein und sind Teil der Herrschaftsstruktur. Die Demaskierung der Herrschaftsbeteiligung ist mit dem Selbstbild von Lehrenden als Aufklärende (siehe 2.1.) nur schwer vereinbar, da sie sich in ihrer Berufsausübung unabhängig wähnen. Pädagog\*innen nehmen sich eher als uneigennützig Dienstleistende an der Kultur und den Kindern wahr (vgl. ders. 2011:19) und obwohl Weitkämper (2023) vielen Lehrkräften ein großes Bewusstsein für soziale Ungleichheit attestiert, fehlt ihnen das Verständnis dafür, selbst Teil der ungleichheitsrelevanten Praxis zu sein (vgl. Kuhn 2023: 3). Die These einer relativen Willkür von Lehrinhalten und

---

<sup>1</sup> Das Machtfeld ist der Aushandlungsort und Kampfplatz der höchsten gesellschaftlichen Positionen, die mit der Definitionsmacht legitimer Gesellschaftspraxis ausgestattet sind. Dazu gehören auch die kulturellen Praktiken, die Teil des Habitus sind (Bourdieu 2005:182).

die Entzauberung der Illusion einer herrschaftsfreien Bildungsvermittlung im Sinne von Aufklärung ruft Empörung hervor (Liebau 2006: 55).

### **3. Das Bildungswesen als Schaltstelle sozialer Platzierung**

Brehmer und Lange-Vester attestieren dem Bildungswesen auch heute noch Schalt- und Konservierungsstelle sozialer Platzierung zu sein. Sie markieren damit die Notwendigkeit, sich als Akteur\*in im Feld der Bildung weiterhin mit den vorgestellten Illusionen Liebbaus auseinandersetzen zu müssen. Das gilt gleichermaßen für die Professionen, die als Beratende Supervision und Coaching für die Berufsgruppen des Bildungsfeldes (Erzieher\*innen, Lehrende, Schullaufbahn- oder Studienberatende, Studierende, Sozialarbeitende, etc.) anbieten.

Insgesamt benennen die Verfasser\*innen vier Wirkprinzipien, die unter dem Mantel eines demokratischen Ausleseverfahrens Benachteiligungen oder Privilegierungen qua Klasse auf einer verborgenen Ebene wirksam werden lassen (vgl. Brehmer & Lange-Vester 2025:10). Dabei schauen sie im Gegensatz zu Liebau verstärkt aus der Alltagssicht von Lernenden und Lehrenden auf das Bildungswesen. Als erstes Wirkprinzip benennen sie die Diskrepanz zwischen familialer und institutioneller Kultur, welche Liebau als Illusion der geistigen Bildung (2.1.) bezeichnet. Je nach Abweichungsgrad der durch Herkunft bedingten Alltagskultur von der institutionellen Kultur, diese ist orientiert am Habitus der oberen bildungsbürgerlichen oder gehobenen kleinbürgerlichen Milieus (vgl. ausführlicher dazu Vester 2019: 53), müssen Lernende einen unterschiedlich herausfordernden Akkulturationsprozess durchlaufen, der eine kulturelle Passung herstellt (vgl. Brehmer & Lange-Vester 2025: 9). Die Familie legt als erster Bildungsort noch vor der Kindertagesstätte diesen alltagskulturellen Grundstein (vgl. Büchner & Brake 2006: 60; Büchner 2025: 158.). Dort wird ein bestimmtes Ethos und kulturelles Kapital, als auch ein System tief verwurzelter Werte mit einer milieuspezifischen Einfärbung vermittelt (Bourdieu 2001: 26). Philipp Schäfer (2025) befasst sich in seinem Artikel „Verletzte Klasse“ in diesem Heft ausführlicher mit der Passung von Familienhabitus und dem legitimierten Habitus der Hochschule. Damit spielt Familie für den Erhalt der sozialen Ordnung eine wesentliche Rolle, indem im alltäglichen Interagieren genau die soziale und kulturelle Praxis entsteht und aufrechterhalten wird, die den zugewiesenen Platz in der Gesellschaft

kennzeichnet, ihn einnehmen lässt und damit auch bestätigt (Büchner 2025: 158). Familie als Akkumulations- und Vererbungsort jeglicher Kapitalform bereitet den Boden zur Reproduktion der Struktur des sozialen Raumes und der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Bourdieu 1998: 132). Ihre Beteiligung an Habitusentwicklung und -ausgestaltung der darin enthaltenen Bildungsstrategien erweitert oder begrenzt die habituellen Entfaltungsmöglichkeiten. Dabei stellen Bildungsstrategien einen Teil des sozialen und kulturellen Familienerbes dar, welches einmal weitergegeben entweder anzunehmen, abzulehnen oder zu transformieren ist (vgl. Büchner 2025: 162). Teil dieses Familienerbes ist ein „Anlagesinn“ für die lohnenswerte Investition in Bildung und Kultur, der an der spezifischen Logik eines jeweiligen Feldes ausgerichtet ist. Seine Ausgestaltung entscheidet maßgeblich über die Entwicklungschancen von Bildungsreichtum oder Bildungsarmut (vgl. Bourdieu 1987: 151). Neuralgische Punkte sind krisenbehaftete Übergangsphasen bspw. im Zuge der weiterführenden Schulformen oder auch der Ausbildungs- und Studienwahl. Beide Phasen weisen immer noch milieuspezifische Differenzierungen bei der Entscheidung auf.

Der fehlende Anlagesinn stellt nur eine mögliche Ursache für wenig erfolgreiche Bildungsentscheidungen in den Übergangsphasen dar. Neue und als unpassend erlebte Bildungserfahrungen werden durch den Besuch weniger angesehener Schulformen, die Abbrüche von eingeschlagenen Bildungsgängen oder die „Wahl“ weniger prestigeträchtiger Studiengänge vermieden.

„[...] die ursprüngliche äußere Zuschreibung (Du gehörst hier nicht her) wird zu verinnerlichten Selbstzuschreibung (Bildung, das ist nicht mein Ding)“ (Brehmer & Lange-Vester 2025: 10).

Diese Selbstausschlüsse sozial unterer Milieus aus Bildung mögen vordergründig wie ein Akt freiwilliger Entscheidung anmuten. Jedoch sind sie häufig die Folge einer vorweggenommenen Fremdausschließung, fast eine Art vorauseilenden Gehorsams, die Bourdieu (2001: 210f.) auf das Wirken symbolischer Gewalt zurückführt. Dieser Zusammenhang stellt das zweite Wirkprinzip dar.

Das dritte Prinzip umschreibt die pädagogische Kommunikation und Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese ist sozial vorstrukturiert und definiert, wie Angehörige verschiedener oder ähnlicher Milieus innerhalb einer Gruppe miteinander in Kommunikation treten bzw. Signale senden und empfangen. Für Bourdieu stellt diese Wirkweise

einen „Sonderfall der Kommunikation“ dar, in welchem ein „soziales Verhältnis des Verstehens“ entsteht, das ein stillschweigendes Übereinkommen bzgl. sozialer Platzierung beinhaltet (ders. 1992: 136, zit. n. Brehmer & Lange-Vester 2025: 10). Hobrack (2024: 25) analysiert in ihrem Buch „Klassismus“ sehr klar, dass bereits Kinder ein untrügliches Gefühl für Klassenunterschiede innerhalb ihrer Schulklasse haben und Kinder aus sozial unteren Milieus meiden und diesen anders begegnen. Lernende aus diesen Milieus erleben dabei verstärkt ein Nicht-Verstehen und Nicht-Verstanden-Werden, da ihnen die pädagogischen Vermittlungscodes nicht geläufig sind und sie diese nicht selbstverständlich dechiffrieren können. Umgekehrt machen sie die Erfahrung, dass ihre Praxis und Kommunikationsmuster als unpassend oder „falsch“ zurückgespiegelt oder bewertet werden (VGL. Brehmer & Lange-Vester 2025: 10).

Das vierte Wirkprinzip umfasst die Umwandlung der sozialen Hierarchie in eine Hierarchie der Kompetenzen, die sich im Berufsleben wiederum zurückwandelt in soziale Hierarchie und so zur Verfestigung beiträgt. Bei Liebau sind damit die Illusionen der Chancengleichheit für das Bildungswesen (siehe 2.4.) und der pädagogischen Autonomie (siehe 2.5.) gemeint. Die unterschiedliche Wertigkeit akademischer, allgemeiner oder beruflicher Bildung sowie praktischer und theoretischer Fächer, Bildungsgänge oder Institutionen sind genau wie das Verhältnis zueinander nicht selbstverständlich, sondern historisch gewachsen und sozial konstruiert. Gleichwohl bewirken oder intendieren weder die Institutionen, die Lehrenden, die Strukturen noch die Lernenden die Auslesemechanismen und damit verbundene Privilegierungen oder Benachteiligungen allein. Indem das Bildungswesen die Aufgabe erhält, Legitimierungen durch die Vergabe von Bildungstiteln zu erzeugen, wirken Versagen und Erfolg als persönlich zugeschriebene Leistungen, gemessen auf Basis und unter dem Mantel eines demokratischen Ausleseverfahrens. Bourdieu sprach sich deshalb in den 80iger Jahren für eine gerechte Neugestaltung von Frankreichs Bildungswesens aus und forderte u.a. eine Erweiterung des Spektrums anerkannter Leistungsformen und die Aufwertung der praktischen Intelligenz, um damit der Hierarchisierung von Praxis- und Wissensformen entgegenzuwirken. Sein Ziel war die Schaffung von Anerkennungsmöglichkeiten vielfältiger Kompetenzhierarchien, die Dechiffrierung und der Abbau einer hierarchisierten sozialen Rangordnung mit ihrer Grundlage von milieuspezifischen Zugängen zu Wissen und Wissensformen und gleichzeitig

die Entwicklung neu abgestimmter pädagogischer Handlungsformen. (Bourdieu 1987: 259, zit. n. Brehmer & Lange-Vester 2025: 11).

#### **4. Fazit**

Der eigene Anspruch des Bildungswesens, über Aufklärung allen Lernenden den gleichen Zugang zum kulturellen, sozialen und ökonomischen Angebotsreichtum zu eröffnen, lässt sich nur über eine institutionelle Selbstreflexion erreichen. Diese muss die Willkürlichkeit der selbstverständlichen Feldregeln und die damit verknüpften Privilegierungen hinterfragen und in den gesellschaftlichen, politischen und fachlichen Diskurs einbringen. Dabei braucht es aufgrund der Veränderungsträgheit (Hysteresiseffekt) des Habitus und der politischen Auseinandersetzungen im Feld der Macht einen langen Atem und stetige Aufklärungsarbeit. Zudem sind es neben der Ungleichheitskategorie Klasse auch Ethnie (vgl. dazu auch Artikel Didilica in diesem Heft), Geschlecht oder Alter (vgl. Bourdieu 1987: 727) sowie Behinderung (vgl. Budde & Hummrich 2013), deren Einflüsse es ebenfalls reflexiv zu berücksichtigen gilt.

Das Wissen um das unbewusste Zusammenspiel von Habitus und Feld macht neben der Strukturkritik auch eine Reflexionsarbeit mit den professionellen Akteur\*innen im Feld notwendig, da sich Ungleichheitsmechanismen in der Alltagspraxis reproduzieren. Widerstände und Abwehr gegen „das Fremde“ und die unbewusste Bevorzugung von Ähnlichem als soziale Praxis zu erkennen und die eigene Verstrickung mit den sehr stabilen Illusionen wahrzunehmen, ist hier das Ziel. Ein Thematisieren und gemeinsames Verstehen dieser Mechanismen ist Aufgabe von Supervision im Bildungswesen, damit Exklusionseffekte und die Grenzen pädagogischen Handelns dem Bewusstsein zugänglich werden. Dazu sollte die Reproduktion der Ungleichheitsstrukturen durch bisher unreflektierte Habitusanteile gemeinsam mit den Akteur\*innen im Feld nachvollzogen und in ihrem Wirken am konkreten Fall verstanden werden. Systematische Fallarbeit mithilfe von Sozioanalyse beinhaltet zum einen die reflexive, berufsbiografische Arbeit am „eigenen Fall“ mit der eigenen Herkunftsgeschichte sowie die kasuistisch-rekonstruktive Arbeit am „fremden Fall“ zum Verstehen differenter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (vgl. Helsper 2018: 138). Letzteres beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit dem unterschiedlichen Spannungserleben bezüglich Gleichheit und Differenz und damit

verknüpfter Distinktion. Die Rolle von Emotionen als Ausdruck der Verunsicherung oder Bestärkung des eigenen Habitus sowie das Herausarbeiten und die Akzeptanz pädagogischer Handlungsgrenzen ist die notwendige Reflexionsarbeit (vgl. Rutter & Weitzkämper 2025: 224). Zur langfristig wirksamen Transformation des Habitus und seiner hier angestrebten professionalisierten Anteile bedarf es jedoch einer stetigen Supervisionsarbeit mit einem habitussensiblen, sozioanalytischen Blick. Gleichzeitig braucht es für das Aufbrechen der benachteiligenden Strukturen grundlegende Systemveränderungen, die bereits vielfach gefordert werden, um passende Handlungsräume für die transformierten Habitus zu schaffen.

## Literatur

- Büchner, Peter (2025): Bildung und soziale Ungleichheit. Überlegungen zur Bedeutung der familialen Habitusgenese. In: Wimmer, Christoph & Tafner, Georg (Hrsg.): Grundbildung und Habitus: Theorie-Methoden-Praxis Weinheim: Beltz Juventa S. 149-170.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2014): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe 4; <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> online Zugriff: 06/2025.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: Zeitschrift für Biographieforschung und oral history, Jg. 1990a, H1, S. 75-81.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Brake, Anna & Büchner, Peter (2006): Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus & Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft, Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 59-80.
- Bremer, Helmut & Lange-Vester, Andrea (2025): Mit Bourdieu im Feld der Bildung, In: Bremer Helmut; Lange-Vester Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung. Weinheim: Beltz Juventa; S. 8-22.
- Effinger, Herbert (2015): Ausbildungssupervision in der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit 4 Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete; S. 129-135.
- El-Mafaalani, Aladin & Wirtz, Stefan (2011): Wie viel Psychologie steckt im Habitusbegriff? Pierre Bourdieu und die „verstehende Psychologie“. In: Journal für Psychologie; Jg. (19) 2011, Ausgabe 1,

- <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/22/94> online-Zugriff 5/2025.
- Gröning, Katharina (2013): *Supervision: Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Gröning, Katharina (2016): *Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Heimann, Regina (2016). Habitusanalyse als Diagnoseinstrument in Supervision und Beratung, In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 23(4), Springer Verlag, S. 357-369.
- Heimann, Regina (2020): Habitus-sensibilität in Supervision; In: *Forum Supervision- Onlinezeitschrift für Beratung und Supervision*, Bielefeld, Bd. 28 Nr. 55; S. 21-41, <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/3634/3713> online Zugriff: 06/2025.
- Heimann, Regina (2023): Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen, In: *Forum Supervision- Onlinezeitschrift für Beratung und Supervision*, Bielefeld, S. 35-56 <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/6605/5916> online Zugriff: 06/2025.
- Heimann, Regina & Gröning, Katharina (2021): Habitus-sensibilität und Sozioanalyse in der Studienberatung In: Tillmann Grüneberg, Ingo Blaich, Juliane Egerer, Barbara Knickrehm, Maria Liebchen, Lukas Lutz, Ulrike Nachtigäller, Rainer Thiel (Hrsg.): *Handbuch Studienberatung: Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege*, Band 2; S. 790-805.
- Helsper, Werner (2018): *Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden; [Heidelberg]: Springer VS Verlag, S. 105-140.
- Hobrack, Marlen (2024): *Klassismus*, Ditzingen, Reclam Reihe 100 Seiten.
- Krais, Beate & Gebauer, Gunter (2002): *Habitus*; Bielefeld, Transcript.
- Kuhn, Annette (2023): Habitus-sensibilität. Warum Lehrkräfte der eigenen Haltung mit Skepsis begegnen sollen. Interview mit Sabrina Rutter und Florian Weitkämper. In: *Deutsches Schulportal*. <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/habitus-sensibilitaet-warum-lehrkraefte-der-eigenen-haltung-mit-skepsis-begegnen-sollten/>, online-Zugriff 06/2025.
- Lewalter, Doris; Diedrich, Jennifer; Goldhammer, Frank; Köller, Olaf & Reiss, Kristina (Hrsg.): *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster; New York: Waxmann.
- Liebau, Eckart (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: *Friebertshäuser Barbara; Rieger-Ladich Markus & Wigger Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft, Forschungsperspektiven im Anschluss an Bourdieu*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 41-98.
- Liebau, Eckart (2011): Was Pädagogen an Bourdieu stört. In: *Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analyse und zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen; Schulheft 146; 36. Jg ; Studienverlag Innsbruck-Wien; S. 10-21*.
- Müller, Katharina & Ehmke Timo (2015): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 285-316). Münster; New York: Waxmann Verlag. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3555Volltext.pdf&typ=zusatztext> online Zugriff: 06/2025.
- Rehbein, Boike (2006): *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz: UvK Verlag.
- Rutter, Sabrina & Weitkämper Florian (2025): *Plädoyer für eine kontext- und situationspezifische*

Habitussensibilität und Sozioanalyse in der Lehrer\*innenbildung – oder Mit Bourdieu über Bourdieu hinaus lernen. In: Bremer, Helmut & Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung. Weinheim: Beltz Juventa; S. 211-226.

Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität, Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Schultheis, Franz (2019). Unternehmen Bourdieu. Ein Erfahrungsbericht. Transcript.

Vester, Michael (2018): Klasse, Schicht, Milieu; In: Otto, Hans-Uwe & Thiersch, Hans et.al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit; 5. Auflage. Ernst Reinhard Verlag: München; S. 849 -875.

Vester, Michael (2019): Von Marx bis Bourdieu. Klassentheorie als Theorie der Praxis. In: Vester Michael, Kraditzke Ulf, Graf Jacob (Hrsg.): Klassen Fraktionen Milieus. Beiträge zur Klassenanalyse (1); Manuskripte, Rosa Luxemburg Stiftung, Berlin, 2. Auflage S. 9-67.

Vogel Katrin (2024): Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart im Spiegel ihrer Theorierezeption. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume 27, S. 1217-1236, published open access <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01264-1> online Zugriff: 05/2025.

Wimmer Christopher, Tafner Georg (2025): Stichworte zur Verhältnisbestimmung zwischen Grundbildung und Habitus. In: Wimmer Christopher, Tafner Georg (Hrsg.): Grundbildung und Habitus. Theorie-Methoden-Praxis, Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 1-19 published open access: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2> online Zugriff: 06/2025.

Witte, Wolfgang; Supervision als non-formeller Lernort in Studiengängen der Sozialen Arbeit, In: Soziale Arbeit - Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, 5/2009 S. 171-181.



### **Heimann, Regina**

Dr. phil., Dipl. Päd., Studiengangskoordinatorin beim Masterstudien-  
 gang „Supervision und Beratung“ an der Universität Bielefeld. Freibe-  
 ruflich in Weiterbildung, Beratung und Supervision sowie offener Studi-  
 enberatung an Schulen. Ehemals Gastprofessorin an der HS Düsseldorf.  
 Lehraufträgen an unterschiedlichen Hochschulen zu Habitusreflexivität  
 in Beratung. Publikationen zu Habitussensibilität und Habitusanalyse im  
 Feld von Supervision und Beratung.

*Kontakt: [regina.heimann@uni-bielefeld.de](mailto:regina.heimann@uni-bielefeld.de)*

*Homepage: [www.regina-heimann.de](http://www.regina-heimann.de)*

## Eine verletzte Klasse?

### Zusammenfassung

Die Begriffe Klasse und Klassismus werden längst nicht mehr in kleinen marxistischen Kreisen diskutiert, sondern erscheinen nunmehr in der breiten Diskussion um soziale Ungleichheit und Gerechtigkeit. Der Begriff Klassismus beschreibt dabei die Diskriminierungsform aufgrund von Klasse. Klassismus zeigt sich in einer Vielzahl von gesellschaftlichen Feldern offensichtlich, in anderen wird er strukturell verschleiert (z.B. im Bildungssystem). Die Folgen von Klassismus werden häufig als vermeintlich subjektive Emotionen verhandelt, statt sie als kollektive Ungerechtigkeit und Ausdrucksform von Gewalt zu erkennen. Diese Verschleierung gilt es analytisch zu demaskieren, um die Funktion von strukturell verankertem Klassismus sichtbar zu machen. Daraus lassen sich Perspektiven und Handlungen entwickeln, die dieser Gewaltform entgegenwirken können.

### 1. Einleitung

Sprechen wir über Phänomene der Verletzlichkeit oder gar *neue* Verletzlichkeiten, geht dem in der Regel doch immer ein anderes Phänomen voraus: Gewalt. Menschen sind oder werden verletzt, durch Akte der Gewalt. Es gibt Formen der Gewalt, die offensichtlich und manifest geschehen wie durch Beschimpfungen oder Verunglimpfungen bis hin zu physischen Akten. Es gibt aber auch solche, die auf den ersten Blick nicht als Gewalt sichtbar oder erkennbar sind. Diese Formen sind meist verschleiert, durch „*verbogene Mechanismen der Macht*“, wie Pierre Bourdieu (2015) sagen würde und sollen in diesem Beitrag im Zentrum stehen. Sichtbar ist auch, dass Verletzlichkeit mit sozialen oder körperlichen Merkmalen verknüpft ist, die nicht einer heteronormativen, bürgerlichen oder *weißen* (siehe dazu auch Beitrag Didilica in diesem Heft) Norm entsprechen und die dazu führen, dass Träger\*innen dieser Merkmale diskriminiert werden (vgl. Scherr, El-Mafaalani & Yüksel 2017). Verletzlichkeiten sind Folgen struktureller Gewalt und nicht

mit subjektiven *Empfindlichkeiten* zu verwechseln. In neueren Diskursen zu Diskriminierung wird in den letzten Jahren auch vermehrt über Klassismus als vergessene Diskriminierungsform<sup>2</sup> gesprochen (vgl. Baron 2014; Seeck & Theißl 2021; Kemper & Weinbach 2021).

Im Folgenden soll zum einen aufgezeigt werden, was unter Klassismus verstanden wird und wie sich klassistische Phänomene erkennen lassen. Gleichzeitig werden jene strukturellen Bedingungen betrachtet, die Klassismus verschleiern. Dazu erfolgt ein exemplarischer Blick auf die Institution Hochschule, um die oben genannten verborgenen Mechanismen sichtbar zu machen.

## 2. Klassismus

Klassismus wird häufig als Diskriminierung aufgrund von Klasseposition und/oder Klassenherkunft benannt (vgl. Gamper & Kupfer 2024; Seeck 2022). Damit ist dieses Phänomen unmittelbar an das Strukturelement der Klassengesellschaft gebunden. Andreas Kemper orientiert sich bei der Beschreibung von Klassismus auf die fünf Formen der Unterdrückung (vgl. Young 1990) und konstatiert, Klassismus sei „Ausbeutung, Marginalisierung, Gewalt, Macht und Kulturimperialismus aufgrund der sozialen Herkunft oder Position“ (Kemper 2016b: 6).

In der Literatur wird der „Ursprung“ des Klassismusbegriffs in den USA der 70er Jahre verortet (vgl. Roßhart 2016; Kemper & Weinbach 2021). Die Lesbengruppen „Furies“ nutzten diesen, um die selbst erlebten Ausgrenzungserfahrungen in ihrer eigenen Peer-group zu betiteln. Einige Teilnehmerinnen der aktivistischen Gruppen hatten bemerkt, dass es immer eine Kleingruppe innerhalb der Gesamtgruppe gab, die Flyertexte verfasste und damit als Sprachrohr der Bewegung galt. Es wurde konstatiert, dass wiederholt jene sprachen oder schrieben, die aus akademischen Familien stammten (vgl. ebd.) und denen eine eloquente Sprache scheinbar in die Wiege gelegt sei. Diese habituellen Ressourcen ermöglichten ihnen, den Diskurs zu prägen, gehört zu werden und Selbstwirksamkeit zu

---

<sup>2</sup> Die Diskussion über Klassismus als Diskriminierungsform kreist um den Klassenbegriff Marx', der häufig von subjektiven Leidenserfahrungen abgeleitet wird und zudem selbst als Diskriminierungsform benannt wird. Hier sagt die Kritik, dass Klasse individualisiert bzw. subjektiviert betrachtet würde und somit Strukturkritik an einem ausschlusskreatierenden kapitalistischen System ausbliebe (Bewernitz 2015). Diese Punkte der Kritik sind nachvollziehbar, jedoch auch widerlegbar (vgl. Schäfer 2021).

erfahren. Jene die keine eloquente Sprache sprachen, viel arbeiten mussten und dadurch weniger Zeit für Aktivismus hatten, konnten weniger partizipieren. Sie erfuhren weniger Empowerment Momente und wurden unsichtbar. Ihre Klasseherkunft und Position führte zur Exklusion - sie wurden Opfer klassistischer Bedingungen. Auch in der aktivistischen Lesbengruppen „Prolo-Lesben“ in Deutschland fand der Begriff Klassismus Anwendung, um ähnliche Phänomene benennen zu können (vgl. Roßhart 2016). In den letzten Jahren wurde der Begriff immer prominenter diskutiert, ob in der Sozialarbeitswissenschaft (vgl. Seeck & Steckelberg 2024) oder der Politischen Bildungswissenschaft (vgl. Pohlkamp, Nagel & Carstens 2023). Im Feuilleton finden sich zahlreiche nationale und internationale<sup>3</sup> autobiografische Romane mit diesem Fokus (vgl. David 2024; Ernaux 2023, 2022; Baron 2016; Dröscher 2021; Louis 2022). In diesem literarischen Diskurs zum Klassismusbegriff wird die Heterogenität dieser spezifischen Gewalt sichtbar, von bewussten Erniedrigungen und Beschimpfungen als *Asi*, als *Pack*, als *faul* und *dreist*. Alles Zuschreibungen und Bezeichnungen für Menschen, die in Armut leben müssen. Aber neben den offensichtlichen Gewaltformen finden sich die subtilen, verschleierte Formen des Klassismus. Diese sollen im Folgenden zentral sein.

Was aus den neuen Analysen zu Klassismus folgt, ist eine differenzierte Perspektive auf unterschiedlichste Dominanzverhältnisse aufgrund sozialer Ungleichheit. Praktiken und Strukturen sozialer Ungleichheit können als solche erkannt und benannt werden, so dass Möglichkeiten entstehen, klassistischen Strukturen und Praktiken entgegenzuwirken. Analysen von Alltagspraxen lassen die Funktion sowie Konstitution dieses Phänomens begreifen. Klassistisch bedingte Gewalterfahrungen sind damit nicht allein subjektive Gefühle und Empfindungen einzelner Menschen, sondern kollektive Erfahrungen, die sich klar benennen lassen.

Das Phänomen Klassismus ist mit Nichten etwas Neues, basiert es doch auf den Ungleichverhältnissen einer Klassengesellschaft und damit verknüpften Wertzuschreibungen, Normen und Tugenden. Hier lassen sich bereits die ersten Schlüsse ziehen. Müssen wir vielleicht nicht über neue Verletzlichkeiten reden, sondern über die neue Sichtbarkeit der Folgen von alter Gewalt? Mit neuer Verletzlichkeit könnte auch eine Lesart oder Interpretation erfolgen, dass es um neue *Empfindlichkeiten* einzelner Gruppen geht. Dabei ist

---

<sup>3</sup> Diese sind nicht explizit mit dem Klassismusbegriff, jedoch klar dem Klassismuskurs zuzuordnen.

bekannt, dass Sexismus, Rassismus, Ableismus, Transfeindlichkeit oder Homophobie seit Epochen in modernen Gesellschaften vorherrschen (vgl. Grigowski 2016; Meulenbelt 1988; El-Mafaalani 2021; Çetin 2014; Schöne 2023). Die Gewalt hinter dem Begriff Klassismus ist uns bekannt, ob es der autoritäre Charakter ist, der sich u.a. durch allgemeine Feindseligkeit und Entwertung anderer Menschen gegenüber auszeichnet (vgl. Adorno & Friedeburg 2020) oder die gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und darin enthaltener bürgerlicher Rohheit, die *distinguiert nach unten* tritt (vgl. Heitmeyer 2024). Da diese Gewalt so alt und Teil unserer Geschichte ist, ist sie tief in unsere Körper (Habitus) und uns umgebende Strukturen eingeschrieben. Ihre Reflexion erfordert Mut und erzeugt Scham- und auch Ohnmachtsgefühle, so dass es zur Identifikation und Bearbeitung geschützte Denk- und Entwicklungsräume braucht.

### **3. Klassismus erkennen. Eine erkenntnistheoretische Annäherung.**

Das Erfassen des Klassismusbegriff wird durch aktivistische Gruppen ermöglicht, die über die strukturell und kulturell verankerte Gewalt, der sie ausgesetzt sind, sprechen oder diese beschreiben. Diese autobiografischen Alltagsheuristiken sind jene wertvollen Hinweise, die in der Sozialforschung im Sinne der Abduktion (vgl. Reichertz 2013) dienen, um hieraus theoriegeleitete Hypothesen zu bilden. Es wird beobachtet, es werden Daten gesammelt und ausgewertet und Theorie (weiter)entwickelt, die das Phänomen (Diskriminierung) in einer Vielzahl von Facetten verstehen lässt. Zur Analyse und zum Verständnis klassistischer Strukturen und Praktiken an der Hochschule eignen sich vor allem die analytischen Begriffe Pierre Bourdieus. Er hat sie implizit und explizit mit den Praktiken des „*Homo Academicus*“ (Bourdieu 2018) in Verbindung setzt.

Um die klassistischen Erfahrungen aus autobiografischen Erzählungen nicht als rein subjektives Empfinden einzelner Individuen zu interpretieren, empfiehlt sich der Einbezug des Habitusbegriffs (vgl. ders. 2021a). Der Habitus eines Menschen wird bedingt durch die soziale Einbindung in die objektiven Strukturen einer Gesellschaft, also z.B. der Klassenposition bzw. Herkunft. Die in dieser Klasse praktizierten Sprachakte und Logiken bilden die Muster des Denkens, Fühlens und Handelns der Klassenangehörigen, mit denen sie in der sozialen Welt agieren und existieren. Bourdieu fasst diese Kollektive

(Klasse) im Individuum (Muster des Denkens, Fühlens und Handelns) wie folgt zusammen:

„Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen Habitusformen als System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepasst sein können, ohne jedoch bewusstes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv geregelt und regelmäßig sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein“ (ders. 2020a: 98-99).

Anhand einer beispielhaften Szene soll dieser Gedanke Bourdieus noch alltagspraktisch beschrieben werden. Dazu blicken wir auf zwei Familien, die jeweils zu Hause Abendessen.

In der ersten Familie hören die Kinder den Eltern zu, wie diese gerade von der Arbeit berichten. Über die schwere körperliche Arbeit in der Fabrik, über die Kolleg\*innen, denen es noch schlechter geht und wie müde sie nun sind. Danach wird über die aktuellen Lebensmittelpreise gesprochen, die unverschämt teuer geworden sind. Es werden Rechnungen aufgestellt, wieviel das Essen hier auf dem Tisch heute kostet und wie wichtig es auch sei, nach solch einem Tag genügend und reichhaltig zu essen. Zum Schluss steht der Satz: „Aber wir wollen uns nicht beschweren, schlimmer geht immer.“

In der anderen Familie ist die Szene vergleichbar. Auch hier lauschen die Kinder dem Gespräch der Eltern. Auch hier geht es zuerst um die Arbeit. Es wird über die aktuelle Abi-Kohorte gesprochen und über den neuen Lebensabschnitt Studium, der vor den Schüler\*innen steht. Dann schweifen die Eltern etwas ab, schauen rückblickend auf ihre Studienzeit und erzählen Geschichten, wie aus Kommiliton\*innen Freund\*innen fürs Leben wurden. Sie erinnern sich an ihre politischen Kämpfe während der Studienreform damals, in der Fachschaft und dem AStA, und über die desaströse Leitung des Fachbereichs durch den damaligen Dekan.

Die Szenen sind trotz ihrer Überspitzung unspektakulär. Es geht um die alltäglichen Dinge des Lebens in Form von Arbeit, Kolleg\*innen oder Freund\*innen. Aber es geht auch um das Essen bzw. Konsumgüter. Legen wir nun die im Zitat benannte Habitus-theorie als Analysebrille über diese Szenen, erscheinen die feinen und doch offensichtlichen Unterschiede in einem anderen Licht. Der Inhalt dieser alltäglichen Gespräche, ob beim

Abendessen oder der gemeinsamen Freizeit (sollte diese vorhanden sein) berichtet trotz ihrer Unterscheidung steht's von den objektiven Bedingungen sowie den Wahrheiten und erlebten Wirklichkeiten. Dinge werden sprachlich bewertet, einsortiert, kommentiert. All das prägt, so Bourdieus Theorie, den Habitus und damit die Art, wie wir die Welt sehen und in ihr handeln. Diese im Laufe von Sozialisation stattfindenden mantraartigen Erzählungen von und über Welt werden zu einer im Habitus verkörperten Logik (inkorporiert) (vgl. Bourdieu 2021a: 112ff.). Das bedeutet, diese Logiken sind nicht rational abrufbar und reflexiv auf einer primären Sinnesebene erreichbar, sondern befinden sich in einer sekundären Sinnschicht und ihre Genese wird vergessen (vgl. ders. 2020b: 127ff.). Die aus dieser vergessenen Logik resultierenden Praktiken treten aber in der objektiven Welt zu Tage und lassen unterschiedlichste Denk- und Wahrnehmungsmuster zu: „Sind meine Kaufentscheidungen lediglich von ästhetischen Vorlieben oder an pragmatischen Bedingungen wie dem Preis gebunden? Wie schön wird mein Studium? Wie wird der Grad an Freiheit sein, den ich dort leben kann? Wie sind die entstehenden Freundschaften? Kann ich mir das finanziell überhaupt leisten? – oder mit dem subtilen Selbstzweifel: Packe ich das überhaupt?“ (vgl. Schmitt 2010; Wardin 2021).

Etwas verkürzt ließe sich die Logik der ersten Familienszene wie folgt zusammenfassen: Arbeit ist hart, und sie wird mit dem Körper vollbracht. Einfache lebenserhaltene Dinge wie Nahrung sind teuer, aber man soll sich nicht beklagen, anderen geht es noch viel schlechter (*Wat muss dat muss!*). Die Logik der zweiten Familienszene könnte aussagen: Nach der Schule beginnt das Studium. Dort wird es neben den Inhalten des Studienfachs und dem Studium selbst auch die Möglichkeit geben, politische Kämpfe zu bestreiten. Nebenbei werden aber auch Vokabeln oder Fachbegriffe des Hochschulfeldes gelernt (Kommiliton\*innen, Dekan, AStA).

Die Habitusprägung erfolgt selbstverständlich nicht so holzschnittartig wie dargestellt. Vielmehr gibt es eine Unmenge und Vielfalt weiterer Einflüsse, die als Wahrheiten und Logiken zentral für die Ausbildung eines / unseres Habitus sind. Zudem gibt es charakteristische Eigenschaften eines Individuums, die dessen Einzigartigkeit ausmachen und nur eingeschränkt der sozialen Prägung unterliegen. Die dargestellten Szenen zeigen exemplarisch einige Prägungspunkte des Habitus, die an seiner Ausgestaltung beteiligt sind. An bestimmten biografischen Punkten kommt ihnen eine Bedeutung zu, z.B. beim

Start eines Studiums. Hier erzeugen die unterschiedlichen Herkunftserfahrungen einen Zugangsunterschied.

#### **4. Klassismus an der Hochschule**

Soll Klassismus an der Hochschule betrachtet werden, sollte diese Institution zunächst genealogisch betrachtet werden. Hochschulen waren von jeher Orte, die den Bauern oder der Arbeiter\*innenklasse verwehrt waren (vgl. Bourdieu 2018). Ähnlich wie andere mächtige Gesellschaftsfelder (z.B. Politik oder der Wirtschaft) ist auch die Wissenschaft geprägt durch die Normen und die Handlungspraxis einer verhältnismäßig kleinen sich reproduzierenden Gruppe (vgl. Hartmann 1996, 2002, 2013, 2007; Elias 2010, 2019). Mit Blick auf die Habitus-theorie, lässt sich festhalten, dass Felder oder Institutionen durch eine in Epochen entstandene strukturelle Logik geprägt sind, die sich an einem spezifischen Klassenhabitus orientiert. Diese Logik findet sich in den geschriebenen und ungeschriebenen Regeln der Institution wieder. Niedergeschriebene und somit eindeutig sichtbare Regeln zeigen sich an Hochschulen in Form von Prüfungsordnungen, Seminarbeschreibungen, Modulhandbüchern oder Bewertungskriterien für mündliche oder schriftliche Arbeiten. Auf Grundlage objektiver Parameter werden erbrachte Leistungen aller Studierenden vergleichend gemessen und bewertet. Gleichzeitig legitimieren diese Parameter eine fair scheinende Leistungsbewertung. Alle Studierenden werden nach gleichen Regeln bewertet, obwohl die Rahmensituationen bei deren Erbringung sich unterscheiden. Jedoch können nicht alle Studierenden beim Schreiben von Hausarbeiten ihre akademischen Eltern oder Freunde um Hilfe bitten, ebenso wenig wie alle Studierenden gleichermaßen viel Zeit zur Verfügung haben. Einige müssen kaum oder überhaupt keiner Lohnarbeit neben dem Studium nachzugehen, während andere eine Teilzeitbeschäftigung ausführen. Neben den niedergeschriebenen Regeln ist das Feld der Hochschule zusätzlich durch verschleierte oder nicht offensichtliche Regeln strukturiert. Diese zeigen sich eher im Modus Operandi, in der Art des Handelns von Hochschulangehörigen und arrivierten Studierenden (vgl. Reuter et al. 2020; Bourdieu 2018). Damit ist die Art des Sprechens gemeint, wie und welche (Fach-)Wörter genutzt werden, wie die Syntax gestaltet ist oder die Argumentationsstränge von Aussagen aufgebaut sind (vgl. Bourdieu 2021a). Die Art zu Lachen und generell, wie Emotionen ausgelebt oder vielmehr nicht

ausgelebt werden, sind vorgelebte universitäre Handlungspraxen (vgl. Eribon 2016, 2021). Diese Verhaltensweisen sind keineswegs Klassenübergreifend, sie sind Klassenspezifisch und sind unterscheidbar. Laut ausgelebte Emotionen (Lachen, Fluchen usw.) sind eher Merkmale der Arbeiter\*innenklasse und fallen im akademischen Feld als Irritation auf, weil sie in diesem Feld untypisch sind (vgl. Dröscher 2021; Rausch 2021; Cattani 2021).

Zurück zu der Szene und deren Protagonist\*innen. Die beiden Kinder aus den vorgestellten Familiensituationen haben das Abitur geschafft, sind junge Erwachsene und haben sich an einer Hochschule eingeschrieben. Sie befinden sich im Audimax der Hochschule bei der Erstsemesterbegrüßung. Dort wird von dem Studiendekan die Studienstruktur erläutert. Im Anschluss tritt eine studierende Person hinter das Redner\*innenpult. Diese Person stellt sich als AStA -Vorsitz vor. Sie benennt die Flure der Fachschaften und Referate und erwähnt die anstehende Besichtigung der Bib. Außerdem lädt sie dazu ein, mit Kommilitone\*innen ins Gespräch zu kommen. Zum Schluss kündigt sie den Dekan des Fachbereichs an.

Auch diese Szene zeichnet sich dadurch aus, dass sie für eine bewanderte akademische Person eigentlich unspektakulär ist. Bei der Betrachtung unser Protagonist\*innen lassen sich Unterschiede im Erleben vermuten. Die Person aus der zweiten Familie, die beim familiären Abendessen von den Studienzeiten der Eltern gehört hat, ist bestimmt aufgeregt. Sie nimmt die Informationen selbstverständlich auf, folgt den Ausführungen der Vortragenden und hat wahrscheinlich das Prinzip und den Ablauf des Tages verstanden. Sie kann sich orientieren. Falls Sie Fragen hat, wird sie sicher später andere Personen fragen können. Vermutlich fühlt sie sich an diesem Ort wohl und kommt mit Kommiliton\*innen ins Gespräch. Die Person aus der ersten Familie mit den schwer arbeitenden Eltern ist auch aufgeregt, jedoch bekommt sie ein etwas mulmiges Gefühl und stellt sich Fragen und gibt sich selbst vermutete Antworten. Was ist der Studiendekan, ist das für mich wichtig? Wahrscheinlich schon. Und was ist der Unterschied zum Dekan, der da noch sprechen soll? Wer oder was ist ein AStA und diese ganzen Fachschaften, wofür sind die gut? Alles scheint wichtig zu sein. Kommiliton\*innen, das sind wahrscheinlich die anderen Studierenden, sicher bin ich mir aber nicht. Sie ist jetzt verunsichert und hat den Faden verloren. In ihr wächst die Sorge, etwas Wichtiges verpasst zu haben.

#### 4.1 Ich gehöre hier nicht hin. Die Klassenscham und symbolische Gewalt.

Mit Blick auf die oben beschriebenen Szenen könnte man nun nach dem Problem fragen. Jede\*r versteht mal was nicht und in Zeiten von KI und Google sind die unverständlichen Begriffe schnell herausgefunden. Doch nicht die fehlenden Informationen sind der neuralgische Punkt. Es geht um das Gefühl, nicht am richtigen Ort zu sein und die (vermeintlich) einfachsten Sachen nicht zu verstehen. Das erzeugt ein Schamgefühl über das „nicht genügen“. Wenn selbst die Einführungsveranstaltung nicht verstanden wird, wie soll dann das Studium erst aussehen? Dieser Prozess kennzeichnet die erste Hürde für einen drohenden Selbstausschluss aufgrund von Schamgefühlen, auch wenn die Erkenntnis hier nicht hinzupassen nur allein im Inneren erfolgt. Das Schamgefühl ist zentral und wirkt als Prinzip des Ausschlusses.

Durch die Sozialisation, werden die hierarchischen Strukturen und Ordnungen gesellschaftlicher Felder im Habitus aufgenommen (vgl. Bourdieu 2021a). Diese zeigen sich teilweise wortwörtlich in den Bezeichnungen „Hochschule“, „Hochkultur“ oder die „Haute Cuisine“ und verweisen auf die hierarchischen Ordnungen objektiver Bedingungen (vgl. Schäfer 2024). Die hierarchische Ordnung geht einher mit normativen Zuschreibungen. Wenn es z.B. darum geht, sich in einem Feld oder einer Institution zu bewegen, die hierarchisch hoch angesiedelt ist (die Oper, ein gehobenes Restaurant usw.). Besorgte aber in der Hochkultur unerfahrene Eltern tätigen Aussagen wie: „da musst du dich dann bitte gut benehmen“. Entsprechend mit Hochkultur erfahrene Eltern müssten diese Aussage so meist nicht tätigen, da die Logiken und Regeln des Feldes inkorporiert sind. Sieghard Neckel (1991) benennt genau diese Relation zwischen ort- oder feldspezifischen Normen/Regeln und (nicht-)passendem individuellem Verhalten als einen Ausgangspunkt sozialer Scham. In der familialen Sozialisation erhalten wird das Wissen darüber, wie Hierarchien geordnet sind. Treten wir nun in ein statushöheres Feld/Ort (z.B. ein Besuch beim politischen Kabarett) ein ohne über den „passenden“ Habitus zu verfügen (vgl. Evertz 2023), bemerken wir dies recht schnell, da selbst alltägliche Praktiken plötzlich hinterfragt werden: „Gebe ich meine Jacke an der Garderobe ab? Trinkt man vorher noch etwas und wenn ja, welches Getränk?“ Orientierung bekommt man erst durch das Beobachten der Anderen, weil man sich auf das eigene Wissen über diese Feldnormen nicht verlassen kann und sie einem fremd sind. Jene Momente reichen laut Neckel aus,

um Scham zu empfinden, ohne dass eine konkret durch Dritte bewusst beigefügte Beschämung stattgefunden hätte. Denn die Beschämung basiert auf der potenziellen Gefahr, etwas Dummes zu machen, damit aufzufallen und endgültig demaskiert zu werden. Die Demaskierung als Person, die hier zum ersten Mal ist und folgerichtig nicht dazugehört (vgl. Neckel 1991: 194ff.). Die Scham ist vorauseilend.

Mit Blick auf das Einschreiben an einer Hochschule und die Situation der Erstsemestereinführung lässt sich vermuten, dass sich das Kind der ersten Familie zum Mitspielen eines Spiels beworben hat, dessen Regeln ihm/ihr nicht bekannt sind. Die Regeln werden jedoch nur grob erklärt, die Feinheiten und die Taktik (hier die Fachsprache oder das Ausleben von Emotionen) werden nicht besprochen und deren Beherrschung als selbstverständlich vorausgesetzt. Dass die Unwissenheit früher oder später auffliegt, ist ein logischer Schluss und führt mindestens zu dem schamhaften Gefühl, nicht am richtigen Ort zu sein. Die Person wollte „oben mitspielen“ und bemerkt nun, dass hier ein anderes Spiel gespielt wird und sie schämt sich, es überhaupt versucht zu haben. Die Analyse der betroffenen Person über ihr Erleben nicht an diesen Ort zu gehören („Ich kann das nicht! Mir fehlt was!“) wird in der Regel subjektivistisch ausfallen und nicht den Klassenhabitus fokussieren. Die strukturelle klassistische Gewalt, die eigentlich als Ursache der Situation zu benennen wäre, liegt verschleiert hinter den objektiven Bedingungen wie z.B. den (ungeschriebenen) feldspezifischen Regeln. Es gibt noch eine Vielzahl vergleichbarer Situationen, die Menschen mit einem Habitus aus der Arbeiter\*innenklasse an Hochschule erleben. Diese Häufung und die damit einhergehenden Kämpfe mit Selbstzweifeln führen zu manifesten Konflikten innerhalb der Individuen, weil der herkunftsbezogene Habitus nicht zur vorgefundenen Struktur und Logik der Hochschule passt (vgl. Schmitt 2010).

## 4.2 Habitusbedingtes Leiden als kollektive Erfahrung

Dieses individuelle Leiden an den Selbstzweifeln und der Mehraufwand von „Arbeit“ bei dessen Bewältigung ist eine emotionale Belastung und nur vermeintlich ein Einzelfall. Es ist eine kollektive Erfahrung von Menschen mit nicht-akademischen Habitus und sie zeigt sich manifest in den (Miss)Erfolgen von Bildungsbiografien (vgl. Schmitt 2010; El-Mafaalani 2012; Reuter et al. 2020; Altieri & Hüttner 2020). Dieses habitusbedingte Leiden und die zusätzliche emotionale Belastung finden nicht in den oben beschriebenen

objektiven Parametern der Hochschule Berücksichtigung. Sie werden auch nicht als ausgleichswürdig (an-)erkannt. Hochschulen haben Klassenhabitusbedingte blinde Flecken (wir erinnern uns an den Beginn dieses Unterkapitels) und es wird deutlich, dass die vermeintlich faire Objektivität sozial bedingte Ungleichheit verschleiert und bestehende Verhältnisse reproduziert. Dieses Phänomen nennt Bourdieu (2004: 47ff.) symbolische Gewalt. Sie zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass sie strukturellen Ausschluss von Gruppen durch vermeintlich objektive Parameter legitimiert. Sei es, um durch eine naturalisierende Logik einem Geschlecht besondere Fähigkeiten zu- bzw. abzusprechen (Frauen seien liebevoller zu Kindern und qua Geschlecht besser für die Care Arbeit geeignet) und damit patriarchale Strukturen zu legitimieren (vgl. Kraus 2016; Bourdieu 2021b; Beauvoir 1991) oder um die Auslesemechanismen eines ungerechten Bildungssystem zu begründen. Lars Schmitt zeigt dieses Wirkprinzip anhand seines „*Brunnengleichnisses*“ (2010: 24ff.). In diesem sitzen Kinder metaphorisch in unterschiedlich tiefen Brunnen und allen wird ein Seil angeboten, um den Brunnen zu verlassen. Das Seil repräsentiert das Schulsystem, während die Brunnentiefe für das kulturelle Kapital (vgl. Bourdieu 2015) der Herkunftsfamilie steht. Dazu gehören neben dem Schul- und beruflichen Abschluss bzw. akademischen Titel auch eloquente oder einfache Sprache, usw. (vgl. ebd.). Die Höhe des kulturellen Kapitals der Eltern korrespondiert mit der Tiefe des Brunnens, je weniger Kapital, desto tiefer der Brunnen. Das Schulsystem wirft allen Kindern ein gleichlanges Seil in den Brunnen und versucht so objektive gleiche Chancen für alle zu schaffen. Bei Familien mit viel kulturellen Kapital reicht das Seil bis auf den Grund. Sie greifen das Seil und klettern relativ mühelos aus dem Brunnen. Bei den anderen hingegen baumelt es je nach kapitalbedingter Brunnentiefe in der Luft. Sie müssen mit viel Mühe das Seil erreichen, viele werden die Kletterpartie nicht schaffen oder reichen niemals ran. Die den Weg hinausschaffen werden erschöpft sein. Allen Erfolgreichen wird im Schulsystem Klugheit und Fleiß attestiert, während denen die es nicht geschafft haben zu wenig Engagement unterstellt wird. Die symbolische Gewalt zeigt sich in der gleichen Seillänge, die als objektiver Parameter den fairen Wettbewerb durch Gleichbehandlung postuliert und eine nicht sofort sichtbare Ungleichheit (dafür müsste man in den Brunnen schauen) durch mangelnde Berücksichtigung ignoriert. Sozial bedingte Entwicklungsvorteile werden verschleiert und Benachteiligungen durch ausbleibende Erwähnung unsichtbar gemacht.

Unter dem Siegel des fairen Wettbewerbs wird dieses System legitimiert. Die symbolische Gewalt in der Einführungsveranstaltung aus unserem Beispiel liegt darin, dass allen die gleichen Informationen in der gleichen Weise zugetragen wurden. Hochschule geht davon aus, dass über die gleiche Ansprache alle gut informiert und mit einem guten Gefühl ins Studium starten können. Man geht vom Nachfragen aus, wenn etwas nicht verstanden wurde und da niemand fragt, geht man vom Verstehen aus. Hier zeigt sich die subtile Form der symbolischen Gewalt, die strukturelle Ungleichheiten verschleiert fasst vergessen macht und sich als vermeintlich individuelle Emotion (wie der Scham im Subjekt) manifestiert. Klassismus zeigt sich als Prinzip der Selbstexklusion. Menschen mit Arbeiter\*innenhabitus meiden damit auch Felder, in denen oder durch die Gesellschaft Mitbestimmung erfolgt und Strukturen definiert werden (Hochschule, Politik, Medien usw.). Gleichzeitig wird markiert, wie sehr klassistische Strukturen zur Reproduktion und Verschleierung der Ungleichverhältnisse führen.

## 5. Erkennen. Verstehen. Benennen.

Klassismus und klassistische Verletzungen können nun jüngst benannt werden. Hierzu braucht es theoretisch analytische Werkzeuge, die es ermöglichen, verschleierte Gewalt- und Dominanzverhältnisse zu erkennen und sie in ihrer Funktion zu verstehen. Erst durch diese Analysearbeit können als *neue* Verletzlichkeiten benannt werden. Mit dem autobiografischen und analytischen Benennen von Klassismus kann als Ursprung der vermeintlich neuen Verletzbarkeiten als alte strukturelle Gewalt aufgezeigt werden. Strukturell meint die objektiven Bedingungen des (Hoch-)Schulsystem, die hierarchische und normative Ordnung von Gesellschaftsorten und darin vorherrschende Praktiken (das Kabarett, die Oper, das Restaurant usw.), die den Ausschluss „unpassender“ Klassenmitglieder produzieren. Gleichzeitig sind mit Strukturen jene habituellen Strukturen des Denken, Fühlens, Handelns gemeint, die als kollektive Klassenhabitusmuster auftreten – also als „strukturierende Strukturen“ (Bourdieu 2020a: 98-99) und damit nicht subjektive Empfindlichkeiten darstellen. Durch diese Relation zwischen objektiven Bedingungen auf der einen und inkorporierten Habitusmustern auf der anderen Seite, können sich die angesprochenen Dominanzverhältnisse und die darin immanente Gewalt nicht nur konservie-

ren, weil sie verschleiert sind, sondern auch reproduzieren, weil sie als legitim und objektiv gelten. Aber was folgt daraus im Kontext Klassismus und Hochschule? Es geht um eine doppelte Sensibilisierung. Zum einen müssen wir sensibel sein für die über den Klassenhabitus spezifisch Beschämten und die vielfältigen Emotionen, die im Hochschulfeld auftreten und nicht gezeigt werden dürfen. Zum anderen gilt es, eine struktur-analytische Sensibilität zu erlangen, indem Strukturen und feldspezifische Normen und Regeln analysiert und dekonstruiert werden, um potenziell klassistischer Gewalt in Form von Ausschlussmechanismen nachzugehen. Eine Handlungsempfehlung anhand einer Bullet Point-Auflistung wird es hierzu nicht geben, da die Verschleierungen der Gewalt zu dynamisch und unterschiedlich sind. Als Mitarbeitende im hochschulischen Feld die eigenen habituellen Muster selbstreflexiv kritisch zu hinterfragen könnte ein erster Schritt sein: „Warum empfinde ich etwas hier als gut oder schlecht? Warum empfinde ich hier Wut oder Scham? In welchen gesellschaftlichen Feldern und Orten befinde ich mich bei diesem Erleben? Welche geschriebenen und ungeschriebenen Regeln sind hier wirksam?“ Aus diesen habitusreflexiven und dekonstruktiven Fragen an sich selbst entsteht eine neue Perspektive auf und für das Gegenüber und die an diesem Ort wirksame Habitus-Struktur-Situation (vgl. Heimann & Gröning 2021; Schmitt 2015).

## Literatur

- Adorno, Theodor W. & Friedeburg, Ludwig von (2020): Studien zum autoritären Charakter. 12. Auflage 2020. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Altieri, Riccardo & Hüttner, Bernd (Hrsg.) (2020): Klassismus und Wissenschaft: Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Marburg: BdWi-Verlag.
- Baron, Christian (2014): Klasse und Klassismus. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: prokla. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft, H. 44, S. 225-235.
- Baron, Christian (2016): Proleten, Pöbel, Parasiten: warum die Linken die Arbeiter verachten. Berlin: Das Neue Berlin.
- Beauvoir, Simone de (1991): Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau. 427.-436. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bewernitz, Torsten (2015): Nothing in common? Differenzen in der Klasse. 1. Auflage. Münster: Edition Assemblage.
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Bourdieu, Pierre (2015): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2018): Homo academicus. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (2020a): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2020b): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2021a): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 28. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2021b): Die männliche Herrschaft. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cattani, Rosa (2021): Ange[k/n]ommen? Der Habitus als letzte und unmittelbar erfahrbare Grenze. In: Altieri, Riccardo/Hüttner, Bernd (Hrsg.): Klassismus und Wissenschaft: Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Zweite, überarbeitete Auflage. Marburg: BdWi-Verlag, Verlag des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi), S. 105-112.
- Çetin, Zülfukar (2014): Homophobie und Islamophobie: Intersektionale Diskriminierungen am Beispiel binationaler schwuler Paare in Berlin. Bielefeld: transcript.
- David, Olivier (2024): Von der namenlosen Menge: über Klasse, Wut & Einsamkeit. 1. Auflage. Innsbruck Wien: Haymon Verlag.
- Dröscher, Daniela (2021): Zeige deine Klasse: die Geschichte meiner sozialen Herkunft. 2. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Elias, Norbert (2010): Über den Prozeß der Zivilisation. 2: Wandlungen der Gesellschaft: Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (2019): Die höfische Gesellschaft: Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie: mit einer Einleitung: Soziologie und Geschichtswissenschaft. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus? von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistuskritischen Widerstand. 1. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, Didier (2021): Gesellschaft als Urteil: Klassen, Identitäten, Wege. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, Annie (2022): Erinnerung eines Mädchens. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, Annie (2023): Die Jahre. Erste Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Evertz, Sabine (2023): Habitus, Ressourcen und Studienstrukturen: Passungen und Nicht-Passungen im Fachhochschulstudium. 1st ed. Wiesbaden: Springer VS.
- Gamper, Markus & Kupfer, Annett (2024): Klassismus. Bielefeld: transcript Verlag.
- Grigowski, Zita (2016): Trans\* Fiction: geschlechtliche Selbstverständnisse und Transfeindlichkeit. 1. Auflage. Münster: Unrast.
- Hartmann, Michael (1996): Topmanager: die Rekrutierung einer Elite. Frankfurt am Main: Campus.
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten: Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main; New York: Campus.
- Hartmann, Michael (2007): Eliten und Macht in Europa: ein internationaler Vergleich. Frankfurt am Main;

- New York: Campus.
- Hartmann, Michael (2013): Soziale Ungleichheit: kein Thema für die Eliten ? Frankfurt am Main: Campus.
- Heimann, Regina/Gröning, Katharina (2021): Habitussensibilität und Sozioanalyse in der Studienberatung. In: Grüneberg, Tillmann; Blaich, Ingo; Egerer, Juliane; Knickrehm, Barbara; Liebchen, Maria; Lutz, Lukas; Nachtigäller, Ulrike; Thiel, Rainer; Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung & Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (Hrsg.): Handbuch Studienberatung: berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungs-wege. Bielefeld: wbv, S. 790-805.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2024): Deutsche Zustände. Folge 10. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Kemper, Andreas (2016): Klassismus: eine Bestandsaufnahme. Erfurt: Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Thüringen.
- Kemper, Andreas & Weinbach, Heike (2021): Klassismus: eine Einführung. 4. Auflage. Münster: UNRAST.
- Krais, Beate (2016): Geschlechterverhältnis und symbolische Gewalt. In: Gebauer, Gunter & Wulf, Christoph (Hrsg.): Praxis und Ästhetik: neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 208-250.
- Louis, Édouard (2022): Das Ende von Eddy: Roman. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Meulenbelt, Anja (1988): Scheidelinien: über Sexismus, Rassismus und Klassismus. 1. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neckel, Sighard (1991): Status und Scham: zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag.
- Pohlkamp, Ines/Nagel, Björn/Carstens, Lea (Hrsg.) (2023): Klassismus und politische Bildung: intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Rausch, Sahra (2021): Akademisches Außenseitertum: Mit Vulgarität gegen die Trägheit des akademischen Systems. In: Altieri, Riccardo & Hüttner, Bernd (Hrsg.): Klassismus und Wissenschaft: Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Zweite, überarbeitete Auflage. Marburg: BdWi-Verlag, Verlag des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi), S. 95-104.
- Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: über die Entdeckung des Neuen. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Roßhart, Julia (2016): Klassenunterschiede im feministischen Bewegungsalltag: anti-klassistische Interventionen in der Frauen- und Lesbenbewegung der 80er und 90er Jahre in der BRD. 1. Auflage. Berlin: w\_orten & meer.
- Schäfer, Philipp (2021): Klassismus. (K)ein Thema für die Soziale Arbeit. In: Seeck, Francis & Theißl, Brigitte (Hrsg.): Solidarisch gegen Klassismus. organisieren. intervenieren. umverteilen. 2. Auflage. Münster: Unrast, S. 209-221.
- Schäfer, Philipp (2024): Lebensweltorientierung in einer klassistischen Gesellschaft. In: Seeck, Francis & Steckelberg, Claudia (Hrsg.): Klassismuskritik und Soziale Arbeit: Analysen, Reflexionen und Denkanstöße. 1. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.
- Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hrsg.) (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt: soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im

Studium. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Schmitt, Lars (2015): Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden. In: Rheinländer, Kathrin (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 197-217.

Schöne, Andrea (2023): Behinderung & Ableismus. 2. ergänzte Auflage. Münster: Unrast.

Seeck, Francis (2022): Zugang verwehrt: keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert. Originalausgabe, 1. Auflage. Zürich: Atrium Verlag.

Seeck, Francis & Steckelberg, Claudia (Hrsg.) (2024): Klassismuskritik und Soziale Arbeit: Analysen, Reflexionen und Denkanstöße. 1. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.

Seeck, Francis & Theißl, Brigitte (Hrsg.) (2021): Solidarisch gegen Klassismus- organisieren, intervenieren, umverteilen. 2. Auflage. Münster: Unrast.

Wardin, Charlotte (2021): Krank Studieren – Wer kann (sich) das leisten? In: Altieri, Riccardo & Hüttner, Bernd (Hrsg.): Klassismus und Wissenschaft: Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Zweite, überarbeitete Auflage. Marburg: BdWi-Verlag, Verlag des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi), S. 157–168.

Young, Iris Marion (1990): Justice and the politics of difference. Princeton, N.J.: Princeton University Press.



### Schäfer, Philipp

ist Erzieher, hat Soziale Arbeit B.A. und Empowerment Studies M.A. studiert. Er arbeitete als Berater einer macht- und habitussensiblen Beratungsinstitution an der Hochschule Düsseldorf. Zurzeit ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter und Referent für Chancengerechtigkeit an der Hochschule Bochum. In seiner Promotion beschäftigt er sich mit der Implikation und Bedeutung soziologischer Theorien in den akademisierten Gesundheitsberufen. Darüber hinaus forscht und publiziert er seit 2018 zum Thema Klassismus.

*Kontakt: philipp.schaefer@hs-gesundheit.de*

*Julia Bloech*

## **Zwischen Anspruch und Wirklichkeit**

Ausbildungssupervision als Schlüssel zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit

### **Zusammenfassung**

Die Soziale Arbeit – und bereits das Studium der Sozialen Arbeit – ist von Spannungen geprägt, die sowohl Verletzbarkeit (etwa infolge unsicherer Praxisbedingungen) als auch Verletzlichkeit (etwa durch emotionale Konfrontationen mit Leid oder biografische Resonanzen) einschließen (vgl. Becker-Lenz, Neuhaus & Davatz, 2024: 147f.). Diese Erfahrungen sind eng mit dem Prozess der Professionalisierung verknüpft. Zwischen akademischer Ausbildung und Praxiserfahrung entfaltet sich ein komplexes Spannungsfeld, das die Entwicklung einer reflektierten beruflichen Identität herausfordert.

Vor diesem Hintergrund plädiert der Beitrag dafür, Ausbildungssupervision an allen Hochschulen der Sozialen Arbeit konsequent als Bildungs- und Reflexionsraum zu verankern, um diese Spannungen produktiv zu bearbeiten. Ausbildungssupervision wird damit zu einem unverzichtbaren Motor nachhaltiger Professionalisierung in der Sozialen Arbeit.

### **1. Hochschulschock, Praxisschock und Spannungsfelder der Professionalisierung**

Studierende der Sozialen Arbeit bewegen sich von Beginn ihres Studiums an in einem Spannungsfeld: Einerseits werden akademische Leistungen, reflexive Kompetenzen und theoriegeleitetes Denken erwartet, andererseits müssen sie in Praxisphasen existenzielle, oft emotional belastende Erfahrungen bewältigen, die sich nicht immer nahtlos in theoretische Raster fügen lassen. In dieser doppelten Belastung wird die zentrale Rolle der Ausbildungssupervision sichtbar: Sie kann ein Schutz- und Lernraum sein, der beiden Ebenen gerecht wird.

Ein zentrales Thema ist die Auseinandersetzung mit menschlicher Verletzlichkeit und Verletzbarkeit. Verletzbarkeit bezeichnet die strukturelle Gefährdungslage eines Menschen durch äußere Bedingungen wie soziale Ungleichheit, Ausschluss oder Armut (vgl. Böhnisch 2023). Verletzlichkeit verweist auf die existenzielle Offenheit des Menschen gegenüber emotionalem Schmerz, Zurückweisung oder körperlicher Bedrohung (vgl. Popitz 1992). Studierende erleben im Ausbildungsprozess beide Dimensionen: Sie begegnen der Verletzlichkeit der Adressat\*innen im Kontakt mit menschlichem Leid, aber auch ihrer eigenen, etwa durch biografische Resonanzen oder emotionale Überforderung. Zugleich sind sie selbst verletzlich, da sie sich in einem Übergangszustand zur entlohnten professionellen Rolle befinden, abhängig von Bewertung, Anleitung und institutionellen Rahmenbedingungen.

Wenn Popitz (1992: 43) schreibt, dass soziale Machtverhältnisse auf der Verletzlichkeit des Menschen beruhen, verdeutlicht er: Macht entsteht nicht einfach durch das Wollen oder Handeln Einzelner. Sie funktioniert, weil Menschen körperlich, emotional und existenziell verletzlich sind. Verletzlichkeit bildet die Grundlage, auf der soziale Ordnungen, Abhängigkeiten und Hierarchien entstehen. Ohne diese Verletzlichkeit gäbe es keine wirksame soziale Macht, weil niemand beeinflussbar oder angreifbar wäre. Diese Erkenntnis ist für die Soziale Arbeit relevant: Professionelles Handeln erfordert die bewusste Reflexion dieser Machtverhältnisse und der damit verbundenen eigenen und fremden Verletzlichkeit. Die Auseinandersetzung damit wird so zu einem integralen Bestandteil professioneller Entwicklung und Supervision. Böhnisch (2023: 186) betont, dass insbesondere sozial benachteiligte Menschen strukturell verletzlich sind – ihre Handlungsmöglichkeiten sind durch soziale Probleme als Bewältigungslagen, wie etwa Armut, eingeschränkt. Ausbildungssupervision trägt dazu bei, diese Verletzbarkeit als gesellschaftlich bedingt zu verstehen, sie nicht zu individualisieren und im professionellen Selbstverständnis verantwortungsvoll zu integrieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch die Studierenden selbst von Verletzbarkeit betroffen sind, da sie sich noch im Ausbildungsprozess befinden und in ihrer professionellen Identitätsbildung nicht gefestigt sind.

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich aus dem Konflikt zwischen akademischer Leistungsorientierung und der Notwendigkeit, emotionale Prozesse und subjektive Erfahrungen ernst zu nehmen. Während die Hochschulausbildung auf standardisierte Wissensbestände und formalisierte Reflexion setzt (vgl. Becker-Lenz 2018: 27ff.; Effinger 2015:

129), verlangt die Praxis oft situative und erfahrungsnahe Reaktionen auf komplexe Lebenslagen. Im Kontext der hochschulischen Ausbildung in der Sozialen Arbeit droht weniger eine „Überakademisierung“ im klassischen Sinne (vgl. Stock 2014: 30ff.), sondern vielmehr eine Verdrängung subjektiver, erfahrungsbasierter Perspektiven zugunsten kognitiver, formalwissenschaftlicher Zugänge. Dabei besteht die Gefahr, dass gerade jene subjektiven Erfahrungen – etwa Ambivalenzen, biografische Prägungen oder emotionale Resonanzen – marginalisiert werden, obwohl sie zentrale Ressourcen für professionelle Entwicklungsprozesse darstellen. Ausbildungssupervision wirkt dieser Tendenz entgegen, indem sie gezielt Räume für die Bearbeitung von Subjektivität, biografischen Bezügen und ambivalenten Praxiserfahrungen eröffnet.

Auch die unterschiedlichen Logiken von Hochschule und Praxis stellen ein eigenes Spannungsfeld dar. Während die Hochschule auf Modularisierung, Prüfungen und Wissensvermittlung fokussiert, ist die Praxis von Unsicherheiten und situativem Handeln geprägt. Studierende müssen lernen, die Logiken von Theorie und Praxis nicht als Gegensätze zu erleben, sondern als Perspektiven, die sich produktiv verschränken lassen. Ausbildungssupervision unterstützt diesen Lernprozess, indem sie etwa Fallbesprechungen als Brücke nutzt – ein Raum, in dem die Studierenden lernen, professionelles Handeln als stetiges Handeln in Ungewissheit (vgl. Nentwig-Gesemann 2007: 263) zu begreifen und theoriegeleitet zu reflektieren (vgl. Oevermann 2001).

Insgesamt betreffen die zentralen Herausforderungen der Ausbildungssupervision die Theorie-Praxis-Verknüpfung, die Entwicklung professioneller Autonomie, die Förderung von Selbstreflexion und professionellem Handeln, den produktiven Umgang mit Verletzbarkeit und Verletzlichkeit sowie die Reflexion gesellschaftlicher Deutungskonjunkturen. Studierende sollen befähigt werden, theoretische Konzepte auf Praxiserfahrungen anzuwenden und praktische Erlebnisse theoriegeleitet zu reflektieren. Ausbildungssupervision unterstützt die Herausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses, das eigenständiges, verantwortungsbewusstes Handeln in multiprofessionellen Teams ermöglicht. Eine bewusste Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machttechniken wie Beschämung und Demütigung ist ebenso wichtig wie die Orientierung an Takt, Respekt und Anerkennung – sie bilden die zentrale Grundlage tragfähiger Arbeitsbündnisse. Unsicher-

heiten, Scheiternserfahrungen und Ambivalenzen werden in der Supervision zur Entwicklung genutzt (vgl. Kleine 2014: 10f.). Diese Perspektive lässt sich auch auf die Ausbildungssupervision übertragen, in der gerade solche Erfahrungen gezielt aufgegriffen und bearbeitet werden können, um professionelle Handlungsfähigkeit zu fördern.

Schließlich zeigt die praktische Realität, wie stark Studierende in dieser Phase herausgefordert sind: Hochschulschock und Praxisschock – ausgelöst durch strukturelle Anforderungen, belastende Praxiserfahrungen und institutionelle Zwänge – verdeutlichen, dass nicht nur individuelle Bewältigungsleistungen erforderlich sind, sondern dass grundlegende strukturelle Defizite im Ausbildungssystem bestehen (vgl. Arbeitsgruppe Aumeister 1976; Ackermann 1999: 15; Müller 2021: 251; Bargel & Bargel 2010: 23f.).

Diese Diagnose macht deutlich, dass Unterstützungsangebote nicht nur auf individueller Ebene ansetzen dürfen, sondern auch institutionelle Rahmenbedingungen berücksichtigen müssen. Ausbildungssupervision übernimmt hier eine Schlüsselrolle: Sie vermittelt zwischen den Anforderungen akademischer Qualifizierung, den Herausforderungen praktischer Professionalisierung und den subjektiven Erfahrungen der Studierenden.

## **2. Ausbildungssupervision: Funktion, institutionelle Verankerung und aktuelle Herausforderungen**

Im Unterschied zur regulären Supervision, die sich an ausgebildete Fachkräfte richtet, fokussiert Ausbildungssupervision auf Studierende im Professionalisierungsprozess. Sie verfolgt eine doppelte Zielsetzung: Einerseits unterstützt sie individuelle Reflexion und Identitätsentwicklung, andererseits erfüllt sie formale Anforderungen der hochschulischen Ausbildung und Prüfung. Ausbildungssupervision wird so zu einem non-formellen Lernort, an dem Spannungen zwischen akademischen Anforderungen, praktischen Realitäten und subjektiven Erfahrungen bearbeitet werden können (vgl. Witte 2009: 170f.). Dabei übernimmt sie eine Containing-Funktion, indem sie belastende Erfahrungen aufnimmt, ordnet und in Lern- und Entwicklungsprozesse überführt (vgl. Bion 2018).

In der hochschulischen Praxis zeigt sich eine erhebliche Heterogenität: Während einige Hochschulen Supervision eng in das Curriculum integrieren, bleibt sie andernorts ein

randständiges Angebot. Unterschiede bestehen insbesondere in der institutionellen Anbindung der Supervisor\*innen sowie in den Anforderungen an deren Qualifikation. Die Umstellung auf das Bologna-System und die Einführung modularisierter Studienstrukturen haben die Gestaltungsmöglichkeiten zusätzlich flexibilisiert. Roth und Gabler (2012: 24ff.) weisen darauf hin, dass zentrale Rahmenstudienordnungen entfielen und die Verantwortung stärker bei den Hochschulen liegt. Heute wird Ausbildungssupervision vielfach in unterschiedlichen Formaten organisiert – von praxisbegleitenden Seminaren bis zu eigenständigen Supervisionsangeboten (vgl. Effinger 2002: 246f., 263). Diese Vielfalt eröffnet einerseits Entwicklungsspielräume, geht andererseits mit einem Mangel an verbindlichen Qualitätsstandards und klaren Zielsetzungen einher (vgl. Effinger 2005: 4f.).

Empirische Befunde von Meyer und Braches-Chyrek (2023: 513-530) lassen darauf schließen, dass die hohe Zahl an Studiengängen – über 200 Bachelor- und mehr als 100 Masterstudiengänge – die Heterogenität der Supervisionspraxis weiter verstärkt. Zwar setzen nationale Qualifikationsrahmen wie der der FBTS (2016) Impulse für eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung, dennoch zeigt sich eine Erosion verpflichtender Reflexionsformate zugunsten verkürzter Studienzeiten (vgl. Schäfer & Baro, 2016, zit. n. Midden-dorf 2021: 54).

Hinzu kommt eine strukturelle Schwächung der Ausbildungssupervision durch unzureichende Honorierung: Lehrbeauftragte erhalten an staatlichen Hochschulen zwischen 24 und 50 Euro pro Stunde, einschließlich Vor- und Nachbereitung sowie Prüfungsleistungen (vgl. FH Dortmund 2023; TH Köln 2023; EH Darmstadt 2024). Angesichts der hohen Anforderungen an Qualifikation und Engagement entsteht ein Missverhältnis, das die nachhaltige Sicherung qualitativ hochwertiger Supervision gefährdet. Leuschner (2020: 6) betont die zentrale Bedeutung von Supervision als Reflexions- und Entwicklungsraum und warnt eindringlich davor, dass eine langfristige Unterfinanzierung die strukturelle Verankerung und Wirksamkeit von Supervision insgesamt erheblich schwächen könnte.

### **3. Praxisrealität: Dynamiken, Brüche, Verletzlichkeit und Verletzbarkeit**

Die zuvor skizzierten Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und subjektiver Entwicklung kulminieren in der Praxisphase besonders deutlich. Hier verdichten sich die Anforderungen zu einer Erfahrungsrealität, die von Hochschulen und Praxisstellen häufig nur unzureichend systematisch rückgekoppelt wird. Ausbildungssupervision bleibt oft der einzige strukturierte Raum, der Dynamiken, Brüche und Verletzlichkeiten sichtbar und bearbeitbar macht. In dieser Phase befinden sich sowohl die fachlichen Kompetenzen als auch die berufliche Identität der Studierenden im Aufbau (vgl. Becker-Lenz 2018). Ausbildungssupervision bietet einen geschützten Reflexionsraum, um erste Erfahrungen einzuordnen und eine professionelle Haltung zu entwickeln

Zentrale Belastungen zeigen sich bei der Rollenfindung: Studierende sind einerseits Lernende, sollen zugleich aber eigenständig Verantwortung übernehmen (vgl. Reitemeier & Frey 2013). Besonders verletzlich werden sie, wenn klare Anleitungen und transparente Erwartungen fehlen. Orientierungslosigkeit in dieser Phase kann schwerwiegende Unsicherheiten auslösen. Auch die Einsozialisation (vgl. Völter, Cornel, Gahleitner & Voß 2020: 8) stellt eine Herausforderung dar: Die notwendige Anpassung an institutionelle Anforderungen und die Identifikation mit der Profession (vgl. ebd.) werden in der Praxis oft durch Ressourcenknappheit, Machtasymmetrien und starre Strukturen erschwert. Ohne qualifizierte Anleitung droht die unreflektierte Übernahme problematischer organisationaler Muster.

Studentische Falleingaben illustrieren typische Verletzungserfahrungen: Fehlende Anleitung, abwertende Rückmeldungen oder die Übertragung schwieriger Aufgaben ohne angemessene Begleitung. Besonders belastend sind Konfrontationen mit Krisen- oder Gewaltsituationen, die ohne ausreichende Nachbereitung bleiben (vgl. Wolff, 2015: 214; Neckel 1993: 244f.). Fehlen strukturierte Reflexionsräume, besteht die Gefahr, dass Studierende Überforderungserfahrungen internalisieren – mit langfristigen Folgen für ihre professionelle Entwicklung. Hier setzt Ausbildungssupervision an. Sie fördert nicht nur die Aneignung fachlicher Kompetenzen (Sachbildung), sondern auch den reflektierten Umgang mit eigenen Emotionen (Affektbildung) und die Entwicklung eines stabilen beruflichen Selbstverständnisses (Sozialbildung) (vgl. Becker-Lenz 2018: 26).

Belastungen entstehen aus den strukturellen Rahmenbedingungen: Effizienz- und Ergebnisorientierung prägen zunehmend die Handlungslogiken, während Ressourcen für Beziehungsarbeit schwinden (vgl. Wulf-Schnabel 2011: 17; Wolff 2015: 212). Besonders in der Kinder- und Jugendhilfe werden dadurch Brüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit sichtbar. Hinzu kommen Belastungen durch Studienanforderungen und Erwerbsarbeit, die insbesondere Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien zusätzlich treffen (vgl. Budde 2010, zit. n. Hess 2024: 12f.).

Fehlen verlässliche Reflexionsräume, kann es – wie bereits im Zusammenhang, mit dem häufig vorgelagerten „Hochschulchock“ (vgl. Bargel & Bargel 2010: 23f.) thematisiert – auch im weiteren Verlauf zum weithin bekannten „Praxisschock“ (vgl. Arbeitsgruppe Aumeister 1976; Ackermann 1999: 15; Müller 2021: 251) kommen. Die erste direkte Konfrontation mit den Anforderungen der Praxis wird dann als desillusionierend und überfordernd erlebt. Ausbildungssupervision muss deshalb weit über fachliche Begleitung hinausgehen: Sie hat einen Schutzraum zu bieten, in dem Unsicherheiten, Widersprüche und Verletzlichkeiten sichtbar gemacht und als Ausgangspunkte für professionelle Entwicklung genutzt werden.

Vor diesem Hintergrund richtet das nächste Kapitel den Fokus auf einen zentralen Aspekt der Ausbildungssupervision: den bewussten Umgang mit Verletzlichkeit – verstanden als konstitutive Ressource im Professionalisierungsprozess.

#### **4. Supervision als Ort der professionellen Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit und struktureller Gefährdung**

Die bisherigen Überlegungen verdeutlichen: Professionalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit sind eng mit Erfahrungen von Verletzlichkeit, Unsicherheit und Brüchen verbunden. Ausbildungssupervision übernimmt in diesem Kontext eine Schlüsselrolle, indem sie Räume eröffnet, in denen diese Erfahrungen nicht als Schwächen, sondern als Ressourcen beruflicher Entwicklung verstanden werden (vgl. Hoffmann & Gröning 2010: 4f.; Leuschner 2020: 1).

Inmitten der Spannungsfelder zwischen akademischen Anforderungen, Praxiserfahrungen und individueller Entwicklung trägt Ausbildungssupervision dazu bei, Verletzlichkeit als unvermeidliches Moment professionellen Lernens sichtbar und bearbeitbar zu machen. Zentrale Voraussetzung dafür ist eine bewusst gestaltete Beziehung zwischen Supervisor\*in und Supervisand\*innen, getragen von klaren Zielvereinbarungen, transparenter Rollenklarheit und der Aushandlung sicherer Reflexionsräume (vgl. Leuschner 2020: 1). Obwohl sich Leuschners Überlegungen auf Supervision im Allgemeinen beziehen, lassen sie sich in ihrer Argumentation unmittelbar auf den Kontext der Ausbildungssupervision übertragen: Die doppelte Verortung von Supervisor\*innen, die zugleich Lehrbeauftragte sind, erfordert besondere Sensibilität – insbesondere, da sie Reflexionsräume innerhalb eines institutionellen Gefüges ermöglichen müssen, dessen Bedingungen sie zugleich mitprägen.

Ein besonderer Fokus liegt auf dem produktiven Umgang mit Ambivalenzen und Nicht-Wissen. Die meisten Studierenden durchlaufen ihr Studium in einer Lebensphase, die Hurrelmann (2003: 121) als "verlängerte Jugendphase" beschreibt. In dieser biografischen Übergangszeit gehören Unsicherheiten unvermeidlich zum Professionalisierungsprozess. Ausbildungssupervision schafft Schutzräume, in denen Widersprüche nicht überwunden, sondern reflektiert und biografische Erfahrungen als Ressource für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses genutzt werden können.

Anstelle starrer Gegensätze – etwa Theorie versus Praxis oder Individuum versus Struktur – setzt Ausbildungssupervision auf dynamische Verbindungen (vgl. Hoffmann & Gröning 2010; Leuschner 2020). Theoretisches Wissen, praktische Erfahrungen und subjektive Reflexion werden wechselseitig aufeinander bezogen. Eine zentrale Voraussetzung dafür ist die Ambiguitätstoleranz (vgl. Effinger 2012): die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten auszuhalten, Widersprüchlichkeiten nicht vorschnell aufzulösen und Spannungen produktiv zu verarbeiten. Erst diese Offenheit gegenüber komplexen Erfahrungszusammenhängen ermöglicht es, Verletzlichkeit aller Beteiligten als Ressource im Professionalisierungsprozess zu begreifen und weiterzuentwickeln.

## 5. Ausblick und Impulse für die Weiterentwicklung

Damit Ausbildungssupervision ihrem Anspruch gerecht werden kann, braucht es ihre konsequente Anerkennung und Verankerung als Reflexions- und Entwicklungsraum. Die bisherige Einordnung als klassischer Lehrauftrag bleibt hinter der Komplexität der Verschränkung von Theorie, Praxis und subjektiver Entwicklung deutlich zurück. Zukünftige Konzepte sollten deshalb auf ein erweitertes Kontraktmodell setzen, das Hochschule, Supervisor\*innen und Praxisstellen systematisch miteinander verbindet. Solche Vereinbarungen könnten helfen, unterschiedliche Strukturlogiken sichtbar zu machen, Machtasymmetrien explizit zu thematisieren und tragfähige Reflexionsräume zu etablieren. Dabei lassen sich zentrale Anregungen aus dem Verhältnisverständnis professioneller Beziehungsgestaltung gewinnen, wie es Leuschner (2007: 14-22) für die Supervision als Kunst der Beziehung skizziert.

Ebenso unabdingbar ist eine angemessene Honorierung der Supervisor\*innen. Die Ausbildungssupervision stellt hohe fachliche und methodische Anforderungen, da sie komplexe Lern- und Entwicklungsprozesse begleiten und theoriegeleitet reflektieren muss (vgl. Effinger 2005: 3ff.). Vor diesem Hintergrund erscheint die bislang unzureichende Vergütung als problematisch, da sie in einem Missverhältnis zur Bedeutung dieser Aufgabe steht und auf lange Sicht die Qualität und Verlässlichkeit der Ausbildungssupervision gefährden kann. Auch eine stärkere institutionelle Verankerung der Supervision in den Qualitätsentwicklungsstrukturen der Hochschulen erscheint notwendig. Rückmeldungen aus Supervisionserfahrungen könnten gezielt genutzt werden, um strukturelle Verbesserungen im Studium sowie in den Praxisphasen anzustoßen und den Theorie-Praxis-Transfer nachhaltig zu stärken. Heimann (2023: 42f.) zeigt dies am Beispiel von Fachschulen auf – ihre Argumentation lässt sich jedoch aufgrund der vergleichbaren Herausforderungen im Professionalisierungsprozess gut auf Hochschulen übertragen. Auch Gröning (2017: 47) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung reflexiver Formate für die Qualitätsentwicklung.

Zukünftige Modelle der Ausbildungssupervision sollten gezielt Räume eröffnen, in denen Subjektivität, biografische Reflexion und Unsicherheiten nicht als Defizite erscheinen, sondern als konstitutive Elemente professionellen Lernens begriffen werden. Die bewusste Arbeit an der eigenen Verletzlichkeit wird damit zu einer Schlüsselressource: Sie

ermöglicht die Ausbildung einer reflektierten, verantwortungsvollen beruflichen Identität – und stärkt die Handlungsfähigkeit im Umgang mit den komplexen Anforderungen Sozialer Arbeit.

Die skizzierten Impulse verdeutlichen: Eine Weiterentwicklung von Ausbildungssupervision und Hochschule ist nicht nur möglich, sondern notwendig. Supervision kann so zu einem zentralen Motor der Professionalisierung werden – und zu einem Raum, in dem Theorie, Praxis und menschliche Verletzlichkeit produktiv aufeinander bezogen und weiterentwickelt werden.

## Literatur

- Ackermann, F. (1999): Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf: Eine qualitativ-empirische Studie zur Berufseinmündung von AbsolventInnen des Fachbereichs Sozialwesen. (Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Bd. 3). Lang Verlag.
- Arbeitsgruppe Aumeister (1976): Der Praxisschock. Urban & Schwarzenberg.
- Bargel, T., & Bargel, H. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden (Arbeitspapier 202). Demokratische und Soziale Hochschule.
- Becker-Lenz, R. (2018): Professionalisierung und Studium. In: Sozialmagazin, 45(4), S. 26-32.
- Becker-Lenz, R., Neuhaus, L., & Davatz, A. S. (2024): Der Stellenwert der Verletzbarkeit im Arbeitsbündnis: Einige Überlegungen zum Begriff der Vulnerabilität in der Sozialen Arbeit. In C. Angeli, M. Bstieler, & S. Schmidt (Hrsg.), Schauplätze der Verletzbarkeit: Kritische Perspektiven aus den Geistes- und Sozialwissenschaften (S. 147-160). De Gruyter.
- Bion, W. R. (2018): Erfahrungen in Gruppen (H. O. Rieble, Übers.) (5. Druckaufl.). Gießen: Psychosozial-Verlag. (Originalarbeit erschienen 1961)
- Böhnisch, L. (2023): Lebensbewältigung: Herausforderungen, Hilfen, Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J. (2010): Duales Studium als Aufstiegsprojekt? Bildungswege, Milieulagen und Habitus von Studierenden an Berufsakademien. Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 19(1), 135-147.
- Effinger, Z. (2002): Reflexion berufsbezogenen Handelns? Ja, aber wie? Eine empirische Studie zur Ausbildungssupervision an Fachhochschulen für Soziale Arbeit in Deutschland. Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC, 9)(3), 245-269.
- Effinger, Z. (2005): Ausbildungssupervision als Scharnierstelle von Theorie und Praxis. In: Supervision, 1(2005), 3-7.
- Effinger, H. (2012): Ambiguitätsakzeptanz und Ambivalenzkompetenz – Eine Herausforderung für die Lehre in der Sozialen Arbeit. In: H. Effinger, A. Gnahn & S. Richter (Hrsg.): Diversität und Soziale Ungleichheit: Analytische Zugänge und professionelles Handeln (S. 255-271). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich (Reihe: Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit, Bd. 6).

- Effinger, H. (2015): Ausbildungssupervision in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit, Heft 4/2015, S. 129-136.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb), Version 6.0.
- FH Dortmund (2023): Vergütung für Lehrbeauftragte. Abgerufen von <https://www.fh-dortmund.de/28.04.2025>
- Gröning, K. (2017): Verstehen und Wissen – was Gerhard Leuschner der Beratungswissenschaft zu bieten hat: Eine Würdigung. In: FoRuM Supervision, 25(49), 46-53.
- Heimann, R. (2023): „Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen: Erkenntnisse zur Notwendigkeit einer Implementierung von Ausbildungssupervision in der (praxis- integrierten) Ausbildung zum\*zur Erzieher\*in“. In: FoRuM Supervision, 31(61), S. 35-56.
- Hoffmann, C. (2010): Beratung und Selbstevaluation – Reflexive Forschungsmethoden. In: K. Gröning & C. Hoffmann (Hrsg.), Forschungsmethoden (S. 27-56). Universität Bielefeld.
- Hurrelmann, K. (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf: Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23(2), 115-126.
- Kleine, M. (2014): Die Verletzbarkeit des anderen – Überlegungen zu einer supervisorischen Ethik. In: FoRuM Supervision, 21(41), 3-18.
- Leuschner, G. (2007): Supervision – eine Kunst der Beziehung. In: Supervision: Zeitschrift für Beraterinnen und Berater, (2), 14-22.
- Leuschner, G./Weigand, W. (2011): Wege zur Professionalisierung. Über die Anfänge der Supervision in Deutschland. In: Forum Supervision, Heft 37, S. 38-57.
- Meyer, N., & Braches-Chyrek, R. (2023): Privatisierungstendenzen in der Sozialen Arbeit: Empirische Befunde zu den Qualifizierungsangeboten in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Passagen, 15(4), 513-530.
- Middendorf, T. (2021a): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Reflexion unter besonderen Bedingungen: Mentalisierungsprozesse in der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit“ (Förderzeitraum: 2017-2020). Eigenveröffentlichung.
- Middendorf, T. (2021b): Professionalisierung im Studium der Sozialen Arbeit: Eine sozialisationstheoretische Perspektive auf Ausbildungssupervision. Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, C. W. (2021): Erinnerungen an einen Freund und Kollegen: Interview mit C. Wolfgang Müller – Jenseits von Praxis-Schock und Burnout. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit (TUP), 3, 244-252.
- Neckel, S. (1993): Status und Scham. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Professionalisierung durch Reflexivität. Pädagogisches Handeln in der Frühpädagogik als stetiges Handeln in Ungewissheit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 2, H. 3, S. 263-276.
- Oevermann, U. (2001): Das Verstehen des Fremden als Scheideweg hermeneutischer Methoden in den Erfahrungswissenschaften. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 2(1), 67-92.
- Popitz, H. (1992): Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Reitemeier, U., & Frey, C. (2013): „... dass es eine sehr große Herausforderung sein wird für mich“ – Das Berufspraktikum der Sozialen Arbeit als Statuspassage. IDS-Publikationen. Verfügbar unter <https://ids->

[pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1768](http://pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1768)

- Reumshüssel-Wienert, C. (2021): Psychiatriereform in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Chronik der Sozialpsychiatrie und ihres Verbandes – der DGSP. Transcript Verlag.
- Roth, A., & Gabler, Z. (2012): Praxisorientierung im Studium: Aspekte zur Komplementarität der Lernorte (Fach-)Hochschule und Berufspraxis im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra, 1/2, 24-28.
- Stock, M. (2014): Überakademisierung. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 23(2), 22-37.
- TH Köln. (2023): Vergütung für Lehrbeauftragte. Abgerufen von <https://www.th-koeln.de/28.04.2025>
- Völter, B., Cornel, H., Gahleitner, S. B., & Voß, W. (2020): Soziale Arbeit als Profession. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Witte, W. (2009): Supervision als non-formeller Lernort in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit, 58(5), 170-180.
- Wolff, K. (2015): Heimerziehung und Gewalt: Einrichtungen als vulnerable Lebensorte für Kinder und Jugendliche. In: S. Andresen, C. Koch, & J. König (Hrsg.), Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherungen (S. 209-223). Springer VS.
- Wulf-Schnabel, J. (2011): Reorganisation und Subjektivierungen von sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag.



### **Bloech, Julia**

Prof. Dr. phil., M.A. Supervision und Beratung, Diplompädagogin, leitet den dualen Studiengang Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Standort Paderborn. Ihr Schwerpunkt liegt in den Fall- und Transferwerkstätten sowie in der Ausbildungssupervision. Beruflich war sie zunächst in der ambulanten Hospizarbeit und Palliativversorgung tätig – mit Aufgaben in der Leitung und Koordination.

*Kontakt: [j.bloech@katho-nrw.de](mailto:j.bloech@katho-nrw.de)*

*Thomas Kottowski und Malte Schophaus*

## **Polizeiliche Berufsrollenreflexion im Supervisionsdiskurs**

### **Zusammenfassung**

Der Artikel beleuchtet das Format und die theoretische Fundierung eines Moduls zur Berufsrollenreflexion im Polizeistudium an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW (HSPV NRW). Ziel des Moduls ist es, angehende Polizist\*innen zur professionellen Selbstreflexion zu befähigen. Das Modul basiert ursprünglich auf konstruktivistischen Ansätzen, Stufenmodellen der Reflexion und Methoden wie Kollegialer Beratung. Im Rahmen einer Kooperation zwischen der HSPV NRW in Bielefeld mit dem Masterstudiengang Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld wird hier die Berufsrollenreflexion in den wissenschaftlichen Diskurs zur Supervision eingeordnet. Ziel ist es, die theoretische Fundierung der Berufsrollenreflexion weiter zu vertiefen und für das Studienmodul fruchtbar zu machen. Es wird deutlich, dass Supervision dabei nicht nur der Handlungsoptimierung dient, sondern der kritischen Auseinandersetzung mit beruflichen Rollen im Spannungsfeld von Individuum, Polizeiorganisation und Öffentlichkeit.

### **1. Berufsrollenreflexion im Polizeistudium in Nordrhein-Westfalen**

Systematische Reflexion ist heute fester Bestandteil zahlreicher Berufsfelder. Organisationen setzen auf die Förderung von Reflexionsfähigkeit, um die Arbeitsqualität zu sichern, die Arbeitszufriedenheit zu erhöhen und die Gesundheit und Innovationsfähigkeit der Mitarbeitenden zu steigern. Systematische Reflexion findet sich insbesondere in sozialen Berufen, wo sie seit langem in der Ausbildung, Weiterbildung und Qualitätssicherung relevant ist. In der Ausbildung von Lehrer\*innen wird Reflexion gefördert, um Lehrer\*innen professionell auf ihren pädagogischen Umgang mit Schüler\*innen vorzubereiten. Sozialarbeiter\*innen reflektieren regelmäßig und systematisch angeleitet ihre Arbeit, um den professionellen Umgang mit ihren Klient\*innen zu sichern.

Im Polizeiberuf war Reflexion lange ein Nischenthema. Dabei hat der Beruf der Polizei viele inhaltliche Gemeinsamkeiten mit anderen helfenden Berufen, wie der Sozialarbeit (vgl. für frühe Kooperationskonzepte zwischen Polizei und Sozialarbeit Stüwe & Obermann 1998). Polizei und Sozialarbeit haben in weiten Bereichen sich überschneidende Zielgruppen und befassen sich mit sozialen Problemen und Konflikten von Individuen und Gruppen.

In jüngerer Vergangenheit werden der Begriff der Reflexion und seine Anwendung im Polizeivollzugsdienst zunehmend diskutiert (vgl. Behr 2004; Baumann 2012; Freitag 2015; Schophaus 2016; Völschow 2016; Freitag & Schophaus 2017; Weber & Schophaus 2019; Schophaus 2023; Freitag 2024; Lode 2025). In der Polizeiforschung wird bereits Anfang der 2000er Jahre auf die Notwendigkeit der Begleitung von Veränderungsprozessen bei der Polizei durch Supervision hingewiesen (Behr 2004). An der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen (HSPV)<sup>4</sup> wurde mit der Einführung eines Studienmoduls für Berufsrollenreflexion im Jahr 2012 ein Ort für systematische und regelmäßige Reflexion im Polizei-Bachelorstudiengang geschaffen. Die systematische Vermittlung von Reflexionskompetenz im Rahmen des Polizeistudiums in NRW war zu dem Zeitpunkt neu und ist in dieser Systematik weiterhin bundesweit einmalig. Seit der Einführung des Hochschulmoduls gibt es weitere Initiativen, um die systematische Reflexion auch über das Studium hinaus zu verlängern, etwa durch die Einführung von landesweiten Supervisionsangeboten, die unter dem Stichwort „Alltagsreflexion“ seit dem Jahr 2024 für alle Polizeiwachen in NRW angeboten werden (vgl. Hössel 2024).

Im vorliegenden Beitrag wird die Berufsrollenreflexion des Polizeistudiengangs an der HSPV NRW in den wissenschaftlichen Diskurs zur Supervision eingeordnet.

## **2. Überblick über das Modul – Ziele und Studienstruktur**

Im Studiengang Polizeivollzugsdienst (PVD) der HSPV NRW wird das Personal für den gehobenen Dienst der Polizei in Nordrhein-Westfalen ausgebildet.<sup>5</sup> Die Hochschule ist

---

<sup>4</sup> Ehemals Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW (FHöV).

<sup>5</sup> Vgl. Informationen zur Hochschule: <https://www.hspv.nrw.de>

an neun Studienorten über NRW verteilt. Derzeit beginnen etwa 3000 Studierende das PVD-Studium pro Jahr. Der Bachelor-Studiengang ist als duales Studium organisiert. Er ruht auf drei Säulen: Theorie, Training, Praxis.

Die Phasen dieser drei Säulen wechseln mehrfach über den dreijährigen Zeitraum des Studiums. In den Theoriephasen wird in der Hochschule die wissenschaftliche Grundlage gelegt. Das Curriculum ist ausgesprochen interdisziplinär und setzt sich aus Fächern der Rechtswissenschaft, der Polizeiwissenschaft / Kriminalistik und Kriminologie, Sozialwissenschaften (Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft) sowie Ethik zusammen. Darüber hinaus werden in Trainings sozialer Kompetenzen u.a. Kommunikations-, Präsentations-, und Konfliktlösungskompetenzen vermittelt. In der Trainingsphase werden in den Ausbildungsstätten des Landesamtes für Ausbildung, Fortbildung und Personalangelegenheiten der Polizei Nordrhein-Westfalen (LAFP) Trainings spezifischer polizeilicher Kompetenzen eingeübt. Hier reicht das Spektrum von Verteidigungstechniken bis zur Gesprächsführung in unterschiedlichen Einsatzsituationen.

Die Praxisphasen werden in den Behörden verbracht. Studierende nehmen am Streifen-dienst teil. Betreut wird die Praxisphase vor Ort jeweils von einer/m Tutor\*in.

Mit dem Studienjahr 2012 wurde das Modul „Berufsrollenreflexion“ neu eingeführt. Laut dem Manual Berufsrollenreflexion verfolgt das Modul folgende Ziele:

- „Klärung und Verinnerlichung eines professionellen Selbstverständnisses und einer beruflichen Identität.
- Übernahme einer professionellen Berufsrolle in ihren vielfältigen Dimensionen.
- Entwicklung psycho-edukativer, reflexiver und emotionaler Kompetenzen“ (Freitag et al. 2015: 7).

Das Modul besteht aus vier Modultagen von je acht Lehrveranstaltungsstunden. Der erste Tag findet im ersten Semester statt und führt in die Grundlagen der Selbstreflexion ein. „Die Studierenden entwickeln eine professionelle und tragfähige Grundhaltung zu ihren unterschiedlichen Aufgaben und wechselnden Rollen, sie verinnerlichen und reflektieren ein professionelles Selbstverständnis und ihre eigene, spezifische berufliche Identität“ (Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW 2012: 131).

Die drei weiteren Tage finden verteilt über den dreijährigen Studienverlauf jeweils nach einer Praktikumsphase statt. Der zweite Reflexionstag schließt an die erste Praxisphase an. Nach der zweiten Praxisphase finden der dritte und vierte Reflexionstag en bloc statt. Für die drei Reflexionstage nach den Praxisphasen werden die Gruppen geteilt, so dass die Reflexionsgruppen etwa sieben bis neun Personen umfassen. In diesen Reflexionsgruppen bringen die Studierenden Erfahrungen aus ihren Praktika ein, die dann in der Gruppe beraten werden. Dazu werden unterschiedliche Reflexionsmethoden eingesetzt, allen voran die Kollegiale Beratung (vgl. Tietze 2018).

Die Ausgestaltung der Inhalte und der Methodik obliegt den jeweiligen Dozent\*innen. Um eine gewisse Vereinheitlichung des Moduls innerhalb der dezentralen landesweiten Hochschule zu gewährleisten, geben neben der Modulbeschreibung<sup>6</sup> das bereits genannte Manual Berufsrollenreflexion sowie regelmäßige landesweite Fortbildungsangebote für Lehrende eine grundlegende Orientierung.

### **3. Theoretische Ausgangspunkte des Studienmoduls**

Das Studienmodul wurde zu Beginn als eklektizistisches Konzept entwickelt, das Anleihen aus unterschiedlichen Theorietraditionen und Reflexionsmethoden genommen hat. Grundlegende Annahmen entstammen konstruktivistischen Theorien. Das Konzept der Deutungsmuster wird in dem Modul oftmals als theoretische Grundlage der Reflexion eingeführt. Das Konzept rekurriert auf soziale Deutungsmuster, wie sie ursprünglich von Schütz (1974) vorgeschlagen und in unterschiedlichen Varianten etwa von Oevermann (2001) oder konstruktivistisch von Schroer (1997) weiterentwickelt wurden sowie auf subjektive Theorien, wie sie von Groeben & Scheele (2018) in der Psychologie nutzbar gemacht wurden.

Die Reflexionsprozesse orientieren sich an Stufenmodellen der Reflexion, wie sie zuerst Dewey (1910) aufgestellt hat (vgl. in Bezug auf die Berufsrollenreflexion in der Polizei Schophaus 2023). Dewey beschreibt Reflexion als eine Form der kognitiven Verarbeitung eines Ereignisses, das dem reflektierenden Individuum komplex, überraschend und

---

<sup>6</sup> Vgl. das Modulhandbuch: <https://www.hspv.nrw.de/studium/bachelorstudiengaenge/studienvorschriften-inhalte/pvd/aktuelle>

zunächst undurchsichtig erscheint. Ziel der Reflexion ist es, spontanes Handeln der Individuen mit Wissen zu füllen und für die handelnden Individuen erklärbar und kontrollierbar zu machen. Dewey (1910: 72ff.) definierte Reflexion als einen Prozess, der in mehrere Episoden aufgeteilt ist. Je mehr Episoden bewältigt werden, umso höher ist der Erkenntnisgewinn für das Individuum. Neuere Theorien stimmen weiterhin mit diesen grundlegenden Reflexionsstufen überein (vgl. Meizirow 1981; Schön 1987; Hatton & Smith 1995; Korthagen & Vasalos 2005; Evelein & Korthagen 2015): Stufe 1 umfasst bloßes Handeln, Stufe 2 beinhaltet erste oberflächliche Interpretationen der Situation, Stufe 3 enthält tiefgreifendere Interpretationen und die Beschreibung von Handlungsalternativen, Stufe 4 sammelt Hypothesen über Handlungszusammenhänge, Stufe 5 umfasst den Entwurf eines kompletten Handlungsplans, um die problembehaftete Situation zukünftig produktiver zu bearbeiten.

Über die genannten Stufen besteht weitgehend Konsens in der o.g. Reflexionsliteratur. Aktuellere Reflexionsmodelle bauen auf diesem Stufenmodell auf, differenzieren allerdings weitere Stufen. Wichtig sind dabei vor allem die Ergänzung einer Phase des Ausprobierens von zuvor reflektierten Lösungsideen sowie die darauffolgende Auswertung des Lösungsversuchs. Diese Erprobungsphasen werden etwa von Schön (1987) als „experimentation“ und von Korthagen & Vasalos (2005) als „trial“ beschrieben. Der Reflexionsprozess schließt nach Schön (1987) dann mit einer Phase der Handlungsreflexion („Reflection on Action“) ab.

Diese Phasen werden in der Berufsrollenreflexion weitgehend durchlaufen. Das Ausprobieren von Reflexionsergebnissen bleibt dabei allerdings die Ausnahme, da die Studienstruktur einen großen Abstand zwischen den Praxisphasen vorsieht. Nach der Reflexion eine Handlung vergehen also mehrere Monate bis zur nächsten Praxisphase, in der eine Handlungsalternative ausprobiert werden könnte. Für die Fallreflexion spielt die Methode der Kollegialen Beratung (vgl. Tietze 2018) eine zentrale Rolle.

Die Anwendung des Moduls an neun Studienorten der HSPV in ganz NRW und die Lehre des Moduls durch eine sehr hohe Anzahl von hauptamtlich und nebenamtlich Lehrenden mit unterschiedlichen Qualifikationen hat – auch unter der Prämisse der Freiheit der Lehre – in der Entwicklungsphase des Moduls keine engere und dezidiertere theoretische Festlegung nahegelegt.

Am HSPV-Hochschulstandort in Bielefeld wurde eine Kooperation mit dem Masterstudiengang „Supervision & Beratung“ der Universität Bielefeld<sup>7</sup> geschlossen. Seit mehreren Jahren führen u.a. Absolvent\*innen des Masterstudiengangs die Berufsrollenreflexionen als Lehrbeauftragte der HSPV NRW durch. Der Studiengang ist theoriegeleitet ausgerichtet und verbindet sozialwissenschaftliche, psychoanalytische sowie institutionentheoretische Perspektiven zu einem reflektiven Supervisionsverständnis. Dabei stehen unter anderem Rollentheorien, gruppensdynamische und interaktionistische Konzepte sowie die Analyse institutioneller Konflikte in der Tradition Foucaults im Zentrum (Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft 2024). Im Folgenden werden wir daher die Berufsrollenreflexion im Lichte dieses Supervisionsverständnisses betrachten. Ziel ist es, die theoretische Fundierung der Berufsrollenreflexion weiter zu vertiefen und für das Studienmodul fruchtbar zu machen.

## **4. Berufsrollenansatz und theoretische Rahmung**

### **4.1. Rahmenbedingungen: Reflexion in bürokratischen Organisationen**

Die Reflexion der eigenen beruflichen Rolle stellt eine zentrale Herausforderung in der Ausbildung von Polizeistudierenden dar. Vor dem Hintergrund dieser Anforderung bedarf es eines fundierten supervisionswissenschaftlichen Bezugsrahmens, der verdeutlicht, wie berufliche Selbstreflexion im institutionellen Zusammenhang theoriegeleitet unterstützt und begleitet werden kann.

Supervision wird im Kontext reflexiver Professionalisierung als eigenständige Theorie- und Praxisform verstanden, die sich gemäß dem Professionsverständnis von Ulrich Oevermann „zwischen einer therapeutischen und einer normativen Profession“ verorten lässt (Gröning 2013: 11). Diese Verortung bildet die Grundlage für ein professionelles Verständnis von Supervision als reflexive Institution (vgl. dies. 2013: 12).

---

<sup>7</sup> Der Masterstudiengang Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld wurde von Prof. Dr. Katharina Gröning gegründet und geleitet. Seit Ende 2024 wurde der Masterstudiengang an die Fließner Fachhochschule in Düsseldorf verlegt.

In Anlehnung an Oevermanns professionssoziologisches Modell lassen sich drei zentrale Aufgaben reflexiver Supervision bestimmen: „Wahrheitsbeschaffung durch wissenschaftliches Arbeiten, normative Konsensbeschaffung und Therapiebeschaffung im Sinne der Förderung handlungsfähiger Subjekte“ (ebd.). Diese Funktionen wurden von Gerd Leuschner zu einem integrativen Ansatz verbunden, der Supervision als „reflexive Institution“ versteht, die subjektive Erlebnisse mit gesellschaftlicher Strukturreflexion verbindet (ebd.).

Reflexive Supervision wird in Abgrenzung zu instrumentellen oder funktionalistischen Beratungsmodellen als „angewandte kritische Sozialwissenschaft“ beschrieben (dies. 2013: 27) die „Elemente sozialwissenschaftlicher Psychoanalyse, Gruppenanalyse und ausgewählten Ansätzen [...] in der Tradition Bourdieus“ integriert (ebd.). In dieser Konzeption steht weniger die Anpassung an bestehende Verhältnisse im Zentrum, sondern vielmehr die „Aufklärung der gesellschaftlichen Produktion von Unbewusstheit“ (dies. 2013: 160), verstanden als tiefenhermeneutische Verknüpfung von psychischen und sozialen Sinnstrukturen.

Supervision schafft auf dieser Grundlage einen Raum, „in dem verhandelt und Interessen offen besprochen werden sollen“ (ebd.). Dabei wird die Orientierung nicht primär durch funktionale Effizienzerwartungen bestimmt, sondern – wie bei Gröning dargestellt – durch das Modell der „praktischen Fairness“, das auf die von Kohlberg entwickelte Konzeption der Just Community verweist, sowie durch eine ethisch fundierte Auseinandersetzung im Sinne von Rede und Gegenrede (ebd.). Die psychoanalytische Fundierung verengt sich hierbei keineswegs auf individualpsychologische Aspekte, sondern wird im Zusammenhang ihrer gesellschaftstheoretischen Tragweite entfaltet: „Die Verbindung von sozialem und unbewusstem Sinn bleibt der Königsweg der reflexiven Supervision“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund wird professionelles Handeln in spezifischer Weise konzipiert: Dieses erscheint weniger als Ausdruck isolierter individueller Fähigkeiten, sondern vielmehr als Ergebnis eines komplexen Wechselspiels zwischen Person, Organisation und Gesellschaft. Insbesondere die psychoanalytisch geprägte reflexive Supervision zielt dabei auf die „Bewusstwerdung unbewusster Persönlichkeitsanteile, das Verstehen von

Übertragungen, Machtanalyse, Aufklärung der Dynamiken struktureller Gewalt, Verstehen von unbewussten Vorgängen in Gruppen, Massen und Institutionen, Aufklärung der Sozialgefühle Scham und Angst“ (dies. 2013: 116).

Wie sich diese theoretischen Überlegungen in konkreten Ausbildungskontexten umsetzen lassen, zeigt ein Beitrag von Regina Heimann (2023), die am Beispiel der praxisintegrierten Ausbildung an einer Fachschule für Sozialwesen darlegt, welche Bedeutung reflexiver Supervision für die professionelle Entwicklung angehender Fachkräfte zukommen kann. In diesem Kontext fungiert Supervision als „non-formeller Lernort“ (Witte, zit. n. Heimann 2023: 38), in dem Reflexivität als zentrale Voraussetzung für professionelle Identitätsbildung und Rollenklarheit gefördert wird. Heimann betont in diesem Zusammenhang die Berufsrollenreflexion als zentrales Moment von Ausbildungssupervision. Sie ermöglicht nicht nur die Bearbeitung individueller Praxiserfahrungen, sondern auch die Reflexion struktureller Widersprüche innerhalb des Ausbildungsfeldes. Berufsrollenreflexion wird dabei als ein Raum beschrieben, in dem habitualisierte Deutungsmuster im Licht professioneller Anforderungen kritisch befragt und neue Orientierungen im Umgang mit Rollenkonflikten entwickelt werden können. Der angestoßene reflexive Lernprozess zielt nicht nur auf biographische Selbstreflexion, sondern auf eine systematische und methodisch fundierte Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbst, das sich im Spannungsfeld institutioneller, sozialer und persönlicher Anforderungen herausbildet (vgl. Heimann 2023: 35-56).

Reflexivität als eine Form der Erkenntnis, „die das soziale und intellektuelle Unbewusste aufspüren will“... [umfasst dabei auch] „die Kontrolle von Übertragung und Projektion“ (Gröning 2012: 5), so dass diesen Prozessen in der Analyse unbewusster Dynamiken innerhalb beruflicher Rollenbeziehungen eine maßgebliche Bedeutung zukommt. Mechanismen der Übertragung und Gegenübertragung wirken unbewusst in aktuelle Interaktionen hinein, indem sie frühere Beziehungsmuster und emotionale Erfahrungen reaktivieren (vgl. Holderegger 2014: 35). In diesem Zusammenhang kommt nicht zuletzt solchen Übertragungsprozessen eine besondere Relevanz zu, die im beruflichen Kontext als an die Rolle gebundene Abwehrmechanismen auftreten und innerhalb institutioneller Strukturen in Form institutionalisierter und institutioneller Abwehr wirksam werden (vgl. Gröning, 2013: 138).

Während psychoanalytisch fundierte Supervision vor allem innerpsychische und gruppendynamische Dimensionen fokussiert, hebt Schophaus (2017) darüber hinaus die Bedeutung individueller Reflexionsfähigkeit für organisationale Veränderungsprozesse hervor. Insbesondere in hierarchisch strukturierten Organisationen wie der Polizei kann sie dazu beitragen, eine dialogische Haltung zu fördern, die starre Denkmuster sowie Rollenkonflikte kritisch hinterfragt. Dies ermöglicht nicht nur persönliche Weiterentwicklung, sondern schafft zugleich Räume für kollektives Lernen innerhalb der Organisation. Auf diese Weise leistet Reflexion einen Beitrag zur Transformation bestehender Normen und Werte und unterstützt die Professionalisierung polizeilichen Handelns (vgl. ders. 2017: 147-149).

Dem gegenüber steht die Praxis in vielen öffentlichen Organisationen – insbesondere der Polizei –, in denen Reflexionsarbeit strukturell erschwert bleibt. Behr (2004) zufolge besteht hier weiterhin eine grundsätzliche Distanz zur Reflexions- und Beziehungsarbeit. Dies gilt vor allem für die Polizei als bürokratische Institution (vgl. Behr 2004: 44). Im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen, in denen existentielle Fragen wie Krankheit, Schuld oder Tod eine große Rolle spielen und die traditionell über Reflexionsräume verfügen, um mit diesen Herausforderungen professionell umzugehen, folgt die bürokratische Organisation der Polizei einer anderen Logik. Als Trägerin des staatlichen Gewaltmonopols ist sie primär auf Regelbefolgung und die Durchsetzung des Rechts ausgerichtet, nicht jedoch auf die Bearbeitung der damit verbundenen sozialen und psychischen Konflikte (vgl. ders. 2004: 46f.).

Diese institutionelle Struktur der Polizei führt zu einer besonderen Form der Komplexitätsreduktion. Polizeibedienstete müssen in erster Linie eindeutige, rechtlich abgesicherte Entscheidungen treffen und dabei bestehende Vorschriften sowie Verfahrensweisen einhalten (ders. 2004: 48). Dies, so Behr (2004: 47), hat wiederum zur Folge, dass Reflexions- und Beziehungsarbeit in der Polizei strukturell unterentwickelt bleibt, da die Organisation primär darauf ausgelegt ist, Handlungsfähigkeit und Kontrolle sicherzustellen.

Die besonderen beruflichen Belastungen polizeilicher Arbeit lassen sich jedoch nicht allein durch psychologische oder seelsorgerische Unterstützung bewältigen. Vielmehr er-

fordert diese eine frühzeitige und strukturierte Beschäftigung mit beruflichen Herausforderungen, wie sie mit den Studierenden an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung gezielt gefördert wird (vgl. ders. 2004: 44).

#### **4.2. Der Berufsrollenansatz: Ein Format beruflicher Supervision**

Die Supervision ist historisch als Instrument der beruflichen Reflexion entstanden und hat sich durch verschiedene theoretische Einflüsse, wie die Psychoanalyse und die Sozialtheorie, weiterentwickelt. Dabei werden sowohl individuelle Handlungsweisen als auch die organisationalen Rahmenbedingungen in den Blick genommen, um die Heranbildung professioneller Kompetenzen zu fördern (vgl. Gröning 2012: 12-26).

Dementsprechend weist Freitag (2017a) darauf hin, dass die Berufsrollenreflexion aufgrund ihrer Einbettung in die polizeiliche Ausbildung besondere Anforderungen an eine reflexive Supervision stellt. Er argumentiert, dass Reflexion nicht nur die individuelle Entwicklung der Studierenden fördert, sondern ebenfalls dazu beiträgt, eine ethisch-reflexive Haltung innerhalb des hierarchischen Systems der Polizei auszubilden. Dabei betont er die Notwendigkeit, ethische Fragestellungen systematisch in die Supervisionsprozesse zu integrieren, um den angehenden Polizeibeamt\*innen eine kritische Auseinandersetzung mit beruflichen Dilemmata zu ermöglichen. Der Berufsrollenansatz wird dabei als eigenständiger Reflexionsmodus betrachtet, indem er sowohl die individuelle Handlungsebene als auch die organisationale und ethische Dimension des beruflichen Handelns einbezieht (vgl. ders. 2017b: 43-52).

Während ethischen Fragestellungen ebenso in traditionellen Supervisionsformaten eine wichtige Bedeutung zukommt, unterscheidet sich die Berufsrollenreflexion insbesondere in ihrer strukturellen Einbindung. Klassische Supervision ist in der Regel prozesshaft angelegt und ermöglicht eine längerfristige Begleitung, demgegenüber ist die Berufsrollenreflexion durch die curriculare Struktur der Hochschule auf punktuelle Reflexionsphasen beschränkt.

Diese Form der Einbindung wirkt sich zudem auf die methodische Gestaltung aus. Freitag (2017a) beschreibt sie als eine charakteristische Form der Ausbildungssupervision, die Elemente der Fachberatung sowie der Supervision und Weiterbildung integriert. Dabei

wird das Setting durch die Ausbildungsinstitution vorgegeben – ein weiterer signifikanter Unterschied zum klassischen Supervisionsformat, in dem das Setting in der Regel im Dialog zwischen Supervisor und Supervisanden ausgehandelt wird (Freitag 2017b: 51-52). Aufgrund ihrer spezifischen Ausgestaltung und methodischen Anlage lässt sich die Berufsrollenreflexion als ein Format beschreiben, das sich zwischen Ausbildungs- und Fall-supervision verorten lässt. In ihrer Verbindung von rollenbezogener Selbstreflexion und fallnaher Praxisbearbeitung entspricht sie dabei in besonderer Weise den Anforderungen des polizeilichen Ausbildungskontexts.

### **4.3. Zur Bedeutung der Supervision in der polizeilichen Ausbildung**

Die Polizeiarbeit ist durch eine Fülle von Herausforderungen gekennzeichnet, die sowohl aus den beruflichen Anforderungen als auch aus gesellschaftlichen Erwartungen resultieren. Diese Herausforderungen manifestieren sich vor allem im Spannungsfeld zwischen der staatlichen Ordnungsfunktion und der sozialen Dienstleistungsrolle, die Polizistinnen und Polizisten übernehmen müssen.

Feltes (2011) betont, dass die Rolle der Polizei historisch und bis heute zwischen einem ‚Machtinstrument des Staates‘ und einer ‚Dienstleistungsagentur der Bürger‘ verankert ist. Diese Doppelrolle veranschaulicht, dass die Polizei nicht nur für die Aufrechterhaltung von Ordnung und Sicherheit zuständig ist, sondern zugleich auf soziale Problemlagen reagieren muss (vgl. ders. 2011: 1349f.).

Für viele Bürgerinnen und Bürger fungiert die Polizei dabei als unspezifische Hilfeinstitution, die 24 Stunden erreichbar ist und eine Vielzahl sozialer Dienstleistungen anbietet. Hierzu zählen Einsätze bei Nachbarschaftsstreitigkeiten, Ruhestörungen oder die Unterstützung hilfloser Personen. In dieser Funktion wird die Polizei regelmäßig als erste Anlaufstelle für soziale Problemsituationen wahrgenommen (vgl. ebd.).

Dieser Aspekt der polizeilichen Arbeit verdeutlicht die soziale Verantwortung der Institution und betont gleichzeitig die Notwendigkeit, soziale Kompetenzen in die Ausbildungspraxis der Polizeiarbeit zu integrieren.

Um der Doppelrolle der Polizei als Ordnungsinstanz und Dienstleisterin gerecht zu werden, ist neben institutionellen Strukturen und Ausbildungsinhalten ein tiefergehendes

Verständnis für die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Erwartungen und Zuschreibungen entscheidend. Diese zeigen sich sowohl in konkreten beruflichen Anforderungen als auch in Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen, durch die die Polizei immer wieder zur Projektionsfläche für gesellschaftliche Idealisierungen oder Feindbilder wird.

Angesichts dessen stellt die Wahrnehmung polizeilicher Autorität durch die Bevölkerung einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt dar (vgl. Weber & Schophaus 2024). Studierende berichten aus ihrem Alltag von Begegnungen, in denen sie von Bürger\*innen entweder als übermächtige Schutzinstanz oder als potenzielle Bedrohung wahrgenommen werden. Derartige Übertragungen prägen die Interaktionen zwischen Polizei und Bevölkerung und beeinflussen zugleich die berufliche Identitätsentwicklung der Studierenden.

Neben diesen externen Projektionen auf die Polizei spielen auch interne Hierarchien eine entscheidende Rolle für die berufliche Identitätsentwicklung (vgl. Freitag 2017a: 19). Die hierarchischen Strukturen innerhalb der Institution können sich dabei prägend auf das berufliche Selbstverständnis der Studierenden auswirken. In den Erfahrungsberichten der Studierenden zeigen sich wiederholt Situationen, in denen Vorgesetzte oder Kolleginnen *entweder stark idealisiert oder deutlich abgewertet wahrgenommen werden. Solche Wahrnehmungen lassen sich – im Sinne psychoanalytischer Deutungsmuster – als Hinweise auf Übertragungsprozesse verstehen, bei denen unbewusste Beziehungserfahrungen auf aktuelle berufliche Interaktionen projiziert werden. So berichten einzelne Studierende beispielsweise davon, dass bestimmte Führungspersonen als uneingeschränkt kompetent, gerecht und beschützend erlebt werden, während anderen Kolleginnen durchweg Misstrauen entgegengebracht wird – unabhängig von konkretem Verhalten oder sachlichen Anlässen. Die affektive Aufladung dieser Zuschreibungen deutet darauf hin, dass nicht ausschließlich die beobachtbare berufliche Rolle bewertet wird, sondern unbewusste Erwartungen und frühere Beziehungserfahrungen in die gegenwärtige Situation hineinwirken. Diese von den Studierenden wahrgenommenen Dynamiken begünstigen eine unreflektierte Übernahme bestehender Machtverhältnisse und fördern das Einfügen in institutionelle Abhängigkeitsstrukturen, ohne dass diese kritisch hinterfragt würden.*

#### **4.4. Ausbildungssupervision: Methodik, Inhalte und Herausforderungen**

Der Aufbau und die inhaltliche Struktur des Moduls zur Berufsrollenreflexion sowie die curriculare Einbettung der verschiedenen Reflexionsphasen wurden im vorangegangenen Abschnitt bereits ausführlich dargestellt. Im Folgenden soll daher – aus supervisorischer Perspektive – der Blick auf typische Herausforderungen, gruppensdynamische Spannungen und psychodynamische Prozesse innerhalb der Ausbildungssupervision gerichtet werden.

*Am Anfang der Prozesse stehen der Umgang mit Kolleg\*innen, das Verhältnis zu Tutor\*innen und Dienstvorgesetzten, das Einfinden in die eigene berufliche Rolle sowie erste Erfahrungen im direkten Kontakt mit Bürger\*innen im Zentrum der Reflexion. Darüber hinaus werden herausfordernde oder emotional belastende Situationen thematisiert, die in Form von Fallbeschreibungen in den Reflexionsprozess eingebracht werden.*

Ein weiterer Fokus der Supervision ergibt sich aus dem von Freitag (2017a: 19) beschriebenen Spannungsfeld zwischen den hierarchischen Strukturen der Organisation und der eigenverantwortlichen Entscheidungsfindung der zukünftigen Beamtinnen und Beamten. Während die Hierarchie zunächst klare Vorgaben und Strukturen bietet, erfordert der Polizeialltag, insbesondere in einem fortgeschrittenen Stadium der Ausbildung, auch eigenständiges Handeln in komplexen und dynamischen Einsatzlagen. Diese doppelte Anforderung kann zu inneren Konflikten führen, insbesondere, wenn getroffene Entscheidungen im Widerspruch zu den organisationalen Vorgaben oder den persönlichen Überzeugungen der Anwärter\*innen stehen.

Eine der großen Herausforderungen in der Supervision besteht somit darin, dass die Studierenden einen Rollenwechsel vollziehen. Anstelle von rationalem polizeilichem Handeln sollen sie ihre eigenen Handlungsmuster reflektieren und infrage stellen lassen.

Dieser Perspektivwechsel erfordert eine Auseinandersetzung mit Unsicherheiten und Ambivalenzen, die in der polizeilichen Berufskultur jedoch vielmals tabuisiert sind. Behr (2004) erläutert vor diesem Hintergrund, dass Schwäche, Ohnmacht oder Versagensangst innerhalb der Polizeikultur keinen institutionellen Ausdruck finden und stattdessen individuell verarbeitet werden müssen, was dazu führt, dass emotionale Verarbeitung vermehrt in inoffiziellen und informellen Räumen, nicht aber in institutionellen Reflexionsformaten stattfindet (vgl. ders. 2004: 48f.).

Infolgedessen bleiben emotionale Beanspruchungen, die durch außergewöhnliche Einsätze entstehen, in vielen Fällen unausgesprochen. Studierende berichten, dass der Umgang mit diesen Erlebnissen oft durch Humor oder eine sachliche Distanz kompensiert wird. Dies vermittelt den Eindruck, dass die Verarbeitung emotionaler Ereignisse nicht Teil der professionellen Praxis ist. Ein zentraler Aspekt, der zur Stabilisierung dieser Dynamik beiträgt, ist der in der polizeilichen Berufskultur verankerte Gruppenzusammenhalt, der offene Gespräche über persönliche Belastungen erschwert. Schophaus (2017: 142) verweist in diesem Zusammenhang auf Parallelen zur sogenannten „culture of silence“, also einer Schweigekultur, in der bestimmte Schwierigkeiten institutionell tabuisiert bleiben (vgl. Fook & Askeland 2007: 9ff.).

Eng damit verbunden ist das in der Polizeikultur wirksame Bild traditioneller Männlichkeit, das auf Selbstbeherrschung, Durchsetzungsfähigkeit und das Vermeiden offener Schwäche abzielt. Persönliche Belastungen und psychische Herausforderungen werden vor diesem Hintergrund nur selten thematisiert. Zwar finden nach belastenden Einsätzen informelle Nachbesprechungen statt, diese konzentrieren sich jedoch vorrangig auf kognitive Aspekte. Eine systematische Reflexion, die emotionale und handlungsbezogene Dimensionen einbezieht, bleibt hingegen weitgehend aus (vgl. Schophaus, 2017: 143).

Darüber hinaus beeinflusst das Verständnis von Vertrauen die Kommunikations- und Reflexionskultur innerhalb der Polizei. Während in der Supervision Vertrauen als Voraussetzung für Offenheit gilt, dominiert im beruflichen Alltag häufig ein ausgeprägtes Misstrauen. Polizist\*innen werden darauf trainiert, Verdachtsmomente zu erkennen und ihre Umgebung kritisch zu beobachten, wodurch eine Kultur des Argwohns und der Distanzierung gefördert wird (vgl. Behr 2004: 49). Diese Mentalität erschwert es, sich in einem Supervisionssetting auf einen offenen Reflexionsprozess einzulassen, da die dort geforderte Selbstbefragung als potenzielle Schwächung der eigenen Position wahrgenommen werden kann.

Vor diesem Hintergrund kommt der Beziehungsgestaltung in den Ausbildungssupervisionen eine elementare Bedeutung zu, indem Offenheit, Vertrauen und Reflexionsbereitschaft aktiv gefördert werden. Die Qualität dieser Beziehung bildet die Grundlage für eine tragfähige Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und dem/r Supervisor\*in und fördert eine reflektierte Auseinandersetzung mit beruflichen Herausforderungen.

Gerhard Leuschner (1988) beschreibt die supervisorische Beziehung als ein Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz sowie zwischen Autonomie und Abgrenzung (vgl. Leuschner 2020: 1). Diese Dynamik gewinnt insbesondere in hierarchisch strukturierten Organisationen wie der Polizei an Relevanz, weil klare Rollenerwartungen und disziplinarische Vorgaben das berufliche Handeln kennzeichnen.

Katharina Gröning (2013) hebt in Bezug auf den Beziehungsaufbau in der Supervision hervor, dass insbesondere zu Beginn eines Supervisionsprozesses Fremdheitsgefühle und Anfangsübertragungen die Reflexion erschweren können. Affektregressionen verhindern mitunter, dass sich Supervisand\*innen offen in den Austausch mit dem Supervisor\*in begeben (vgl. Gröning 2013: 148). Dies zeigt, dass der Beziehungsaufbau nicht nur eine strukturelle Rahmung erfordert, sondern auch eine sensible Begleitung, um Vertrauen, Anerkennung und Selbstreflexion schrittweise zu ermöglichen.

Diese von Katharina Gröning beschriebene Dynamik zeigte sich vor allem bei den ersten Begegnungen mit den Studierenden<sup>8</sup>. Auf die Frage, welche Erwartungen sie mit dem Modul Berufsrollenreflexion verbinden, äußerte ein Student die Vorstellung, dass er möglichst nahtlos in die Hierarchie der Polizei eingegliedert werden solle. Eine Studentin ging hingegen davon aus, dass es sich um eine Art Gesprächstherapie handele, wobei ihre verschränkten Arme und ihre distanzierte Haltung erkennen ließen, dass sie noch nicht sicher war, ob sie überhaupt an der Supervision teilnehmen wolle. Ein weiterer Student wiederum erwartete konkrete Hinweise darauf, wie er seine Aufgaben in der Praxis effizienter bewältigen könne. Diese unterschiedlichen Erwartungen verdeutlichen die Bandbreite an Übertragungsdynamiken, die innerhalb der Supervision gerade zu Beginn auftreten können.

Die supervisorische Herausforderung besteht darin, diese Übertragungen aufzugreifen sowie die aufkommenden Affekte zunächst zu beruhigen und anschließend zu kanalisieren (vgl. ebd.). Dies setzt ein Verständnis für die zugrunde liegenden Prozesse und Mechanismen voraus, wobei hier die Überlegungen Wilfred Bions (1990) zur Theorie des Denkens die konzeptionelle Grundlage bietet. Bions Konzept des Containments beschreibt

---

<sup>8</sup> Im Folgenden wird auf einzelne Erfahrungen und Äußerungen aus der Ausbildungssupervision im Modul Berufsrollenreflexion Bezug genommen. Die Fallbeispiele dienen der Veranschaulichung typischer supervisorischer Ausgangslagen und wurden im Rahmen von Gruppenprozessen an der HSPV NRW gewonnen.

die Verarbeitung affektiver Spannungen durch eine vermittelnde Instanz, die unstrukturierte emotionale Zustände aufnimmt, ordnet und in eine verstehbare Form zurückführt (vgl. Bion 1990). Ursprünglich entwickelte Bion dieses Modell anhand der Mutter-Kind-Interaktion, übertrug es jedoch später auf Gruppenprozesse (vgl. Gröning 2013: 63f.). In der Supervision übernimmt der Supervisor oder die Supervisorin eine vergleichbare Funktion, indem sie unausgesprochene Affekte der Teilnehmenden aufgreifen, reflektieren und in symbolisierbarer Form zurückspiegeln. Dadurch wird es den Supervisand\*innen ermöglicht, emotionale Erfahrungen zu verarbeiten und in einen reflektierten Denkprozess zu überführen.

In diesem Zusammenhang spricht Katharina Gröning (2013: 64) von der Rolle des Supervisors\*in als eine Art „Umweltmutter“, die die unstrukturierten affektiven Reaktionen der Gruppe aufnimmt und sie in verarbeitbare Reflexionsprozesse überführt.

Die Aufnahme und Verarbeitung dieser Affekte stellt somit eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Begleitung der Studierenden im Rahmen ihrer beruflichen Entwicklung dar.

Die Rolle des Supervisor\*in als strukturierendes und haltendes Gegenüber zeigt sich insbesondere in der Arbeit mit angehenden Polizeibeamt\*innen, die sich noch in der frühen Phase ihrer beruflichen Sozialisation befinden. Gerade zu Beginn der Ausbildungssupervision bestehen häufig Vorbehalte darüber, inwieweit Reflexion im polizeilichen Kontext zulässig oder gar erwünscht ist. Wie bereits dargelegt (vgl. Behr 2004: 46f.), bleibt die institutionelle Reflexion in der Polizei eine Herausforderung, da sie mit tradierten Denkmustern und organisationalen Strukturen kollidiert. Während erfahrene Polizeibeamt\*innen sich in der Regel bereits mit den hierarchischen Erwartungen arrangiert haben, stehen Polizeianwärter\*innen vor der Aufgabe, ihre professionelle Identität zwischen den Anforderungen der Organisation und den Erfordernissen einer reflexiven Berufspraxis auszubalancieren.

Supervision bietet in diesem Spannungsfeld einen geschützten Reflexionsraum, der es ermöglicht, sich mit widersprüchlichen Rollenerwartungen auseinanderzusetzen. Während der polizeiliche Alltag darauf ausgerichtet ist, rasche Entscheidungen unter Unsicherheit zu treffen und klare Handlungsanweisungen zu befolgen, erfordert Supervision

die Fähigkeit zur Selbstbefragung und kritischen Reflexion. Diese Diskrepanz wird besonders in den ersten Praxiserfahrungen deutlich, wenn Studierende erleben, dass idealisierte Erwartungen an die Berufsrolle und tatsächliche Handlungsspielräume nicht immer übereinstimmen.

## 5. Praxisbezogene Themenfelder der Supervisionsprozesse

Nachdem die theoretischen Grundlagen sowie die Bedeutung der Berufsrollenreflexion für die polizeiliche Ausbildung dargelegt wurden, widmet sich der folgende Abschnitt den konkreten Erfahrungsfeldern aus den Gruppenprozessen. Diese spiegeln die Herausforderungen wider, mit denen Studierende im Verlauf ihrer Ausbildung konfrontiert werden und zeigen auf, welche Themen in der Reflexion überwiegend zur Sprache kommen. Während die Reflexion im frühen Studienverlauf zunächst theoriegeleitet erfolgt, ermöglichen die Gruppenprozesse eine weitergehende Betrachtung realer Einsatz- und Ausbildungserfahrungen. Hierbei stehen vor allem Spannungen zwischen den idealisierten Vorstellungen über die polizeiliche Berufsrolle und den realen Bedingungen des Einsatzalltags im Mittelpunkt. Während im hochschulischen Teil der Ausbildung theoretische Modelle und klare rechtliche Handlungsmaximen vermittelt werden, sind die Studierenden in der Praxis oft mit komplexen, dynamischen und nicht immer vorhersehbaren Situationen konfrontiert.

Die nachfolgend dargestellten Schwerpunkte zeigen auf, welche Fragen und Themenkomplexe diskutiert werden und welche Aspekte der beruflichen Identitätsbildung, Kommunikation und psychischen Belastung dabei eine übergeordnete Rolle spielen.

### ***Themenfeld: Berufsbild und Identitätskonflikte***

Der Übergang von der hochschulischen Ausbildung in die polizeiliche Praxis fordert von den Studierenden eine Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Identität. Neben fachlichen Anforderungen müssen sie ihren Platz innerhalb der Organisation finden und sich mit bestehenden Strukturen, Erwartungen und informellen Regeln auseinandersetzen. Besonders die Diskrepanz zwischen den in der Ausbildung vermittelten Standards und den

tatsächlichen Abläufen im Berufsalltag kann zu Unsicherheiten in der beruflichen Identitätsbildung führen.

Themen, die die Studierenden in diesem Zusammenhang in den Prozess einbringen:

- Schwierigkeiten bei der Integration in bestehende polizeiliche Strukturen und Abläufe
- Die Beziehung der Studierenden zum Mentor (Tutor) als zentrale Bezugsperson
- Umgang mit Widersprüchen zwischen Ausbildungsstandards und etablierten Routinen in der Praxis
- Hierarchien und Altersunterschiede als Generationsthema und Herausforderung für die Zusammenarbeit

### ***Themenfeld: Kommunikation und Konfliktbewältigung***

Die Kommunikation im Berufsalltag der Polizei stellt hohe Erwartungen an die Studierenden. Während in der Ausbildung klare Kommunikationsregeln vermittelt werden, sind sie in der Praxis vermehrt mit Situationen konfrontiert, in denen sie zwischen Durchsetzungsfähigkeit und Deeskalation abwägen müssen. Herausfordernd dabei sind neben verbalen Angriffen auch respektlose Verhaltensweisen seitens der Bürger\*innen, die das berufliche Selbstverständnis infrage stellen.

Herausforderungen und Fragestellungen, die von den Studierenden eingebracht werden:

- Interaktion mit Vorgesetzten in konfliktbelasteten Situationen
- Strategien zur Bewältigung von grenzüberschreitendem Verhalten und verbalen Angriffen während polizeilicher Einsätze
- Interaktionen zwischen Polizeianwärt\*innen mit *Migrationshintergrund und Bürgerinnen* – Herausforderungen und Erwartungen
- Professioneller Umgang mit Nähe und Distanz im interkulturellen Kontext

***Themenfeld: Außergewöhnliche Belastungen und Extremsituationen***

Der Umgang mit psychisch belastenden Einsätzen gehört zum Berufsalltag der Polizei und stellt für viele Studierende eine der größten Herausforderungen dar. Situationen, in denen sie mit **menschlichem Schmerz, körperlicher oder psychischer Aggression** oder **dem Sterben von Menschen** konfrontiert werden, erfordern nicht nur professionelles Handeln, sondern überdies Strategien zur emotionalen Verarbeitung.

**Vor diesem Hintergrund stehen folgende Aspekte im Fokus der Reflexion:**

- Auseinandersetzung mit Leid, Tod, Gewalt im Einsatzalltag
- Belastungen durch Bedrohungen sowie unvorhersehbare oder herausfordernde Einsatzsituationen
- Auseinandersetzung mit der eigenen Gewaltbereitschaft und den damit verbundenen Handlungsoptionen
- Spannungsfeld zwischen Machtausübung und Ohnmacht im polizeilichen Handeln
- Ethische Dilemmata im Umgang mit Tätern schwerer Straftaten
- Psychische Beanspruchung durch den Kontakt mit Angehörigen von Verunfallten oder Verstorbenen

***Weitere Themenfelder, die von den Studierenden häufig eingebracht wurden:***

- Entscheidungswege innerhalb der Polizei: Bedeutung hierarchischer Abläufe für dienstliche Entscheidungen, Einfluss informeller Strukturen auf den Berufsalltag
- Resilienz und psychische Widerstandsfähigkeit: Entwicklung individueller Bewältigungsstrategien
- Öffentliche Wahrnehmung und mediale Darstellung: Reflexion gesellschaftlicher Erwartungen
- Kritik an polizeilichem Handeln und deren Auswirkungen auf das berufliche Selbstverständnis.

## 6. Fazit

Die vorliegende Darstellung hat das Modul der Berufsrollenreflexion an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW im Kontext supervisionstheoretischer Überlegungen verortet und dessen Besonderheiten im polizeilichen Ausbildungssystem herausgearbeitet. Im Zentrum stehen dabei die strukturellen Bedingungen reflexiver Prozesse in hierarchisch geprägten Organisationen, typische Dynamiken in der Beziehungsgestaltung zwischen Studierenden und Supervisor\*in sowie die Herausforderungen, die sich aus institutionellen Spannungen und kulturellen Leitbildern ergeben. Deutlich wurde, dass Supervision in diesem Kontext sowohl individuelle als auch organisationale Spannungsverhältnisse sichtbar machen und produktiv begleiten kann – insbesondere dort, wo Ambivalenzen zwischen Rollenanforderungen, Affekten und institutionellen Erwartungen aufeinandertreffen. Die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ist in einer Organisation wie der Polizei, die unter besonderer öffentlicher Beobachtung steht und somit durch eine Vielzahl unterschiedlicher und auch widersprüchlicher Außenerwartungen geprägt ist, besonders relevant.

Perspektivisch erscheint es sinnvoll, die Berufsrollenreflexion theoretisch weiterzuentwickeln und im Rahmen der Supervisionstheorie als eigenständige Variante systematisch zu konturieren. Während sich das Format bereits in verschiedenen Professionen – etwa im Sozialwesen (vgl. Heimann 2023) und in der polizeilichen Ausbildung – in der Praxis bewährt hat, fehlt bislang eine übergreifende theoretische Rahmung, die die spezifischen methodischen, institutionellen und professionsbezogenen Anforderungen systematisch reflektiert. Eine solche Ausarbeitung könnte dazu beitragen, das Format nicht nur im Kontext der Supervisionspraxis weiterzuentwickeln, sondern es auch disziplinär stärker im wissenschaftlichen Diskurs zu verankern.

Gerade im polizeilichen Feld, das durch seine institutionelle Einbindung in eine bürokratische Organisationsform mit spezifischen Abwehrmechanismen geprägt ist (vgl. Behr 2004), erweist sich die Berufsrollenreflexion als besonders herausfordernd und zugleich besonders notwendig. Die Konfrontation mit Ambivalenzen, Affekten und Rollenkonflikten in einer Organisation, die stark auf Kontrolle, Eindeutigkeit und Hierarchie ausgerichtet ist, macht ein spezifisch angepasstes supervisionsbezogenes Vorgehen erforderlich. Die Berufsrollenreflexion bietet hierfür einen strukturierten Rahmen, in dem diese

Spannungen bearbeitet und in die Entwicklung professioneller Identität überführt werden können – ein Potenzial, das auch über das polizeiliche Berufsfeld hinaus von Relevanz sein dürfte.

## Literatur

- Baumann, K. (2012): Supervision im Polizeiberuf als Instrument zur professionellen Selbstreflexion. Masterarbeit, Deutsche Hochschule der Polizei, Münster.
- Behr, R. (2004): „Wie haben hier nie gelernt, über Gefühle zu reden“. Erfahrungen mit Supervision in der Polizei. *ForuM Supervision*, 12(24), S. 43-56.
- Behr, R. (2004): Supervision in der Polizei – Zeichen einer neuen Lernkultur oder politischer Reflex? In K. Liebl (Hrsg.): *Empirische Polizeiforschung V: Fehler und Lernkultur in der Polizei*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 139-174.
- Bion, W. R. (1990): *Lernen durch Erfahrung* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1910): *How we think*. New York: Heath and Co.
- Evelein, F. G., & Korthagen, F. (2015): *Practicing core reflection: Activities and lessons for teaching and learning from within*. London: Routledge.
- Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW / Arbeitsgruppe Berufsrollenreflexion. (2012): *Berufsrollenreflexion für Polizeibeamtinnen und -beamte während der Ausbildung*. Interner Bericht, FHöV NRW, Gelsenkirchen.
- Feltes, T. (2011): Soziale Arbeit und Polizei. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1349-1355.
- Fook, J. & Askeland, G. A. (2007): Challenges of Critical Reflection: ‘Nothing Ventured, Nothing Gained’. *Social Work Education*, 26(5), 520-533. <https://doi.org/10.1080/02615470601118662>
- Freitag, M. (2015): Die eierlegende Wollmilchsau: Berufsrollenreflexion bei der Polizei NRW. *Journal Supervision*, 2, S. 3-5.
- Freitag, M. (2017a): Konzeption des Studienmoduls. In: M. Freitag & M. Schophaus (Hrsg.): *Reflexive Polizei. Vermittlung von Reflexionskompetenz im Hochschulstudium*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft Prof. Dr. Clemens Lorei, S. 15-23.
- Freitag, M. (2017b): Selbstvergewisserung und Aufgabenstellung. Ethische Grundfragen und die Herausforderungen einer Ausbildungssupervision. In: M. Freitag & M. Schophaus (Hrsg.): *Reflexive Polizei. Vermittlung von Reflexionskompetenz im Hochschulstudium*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft Prof. Dr. Clemens Lorei, S. 43-60.
- Freitag, M. (2024): Supervision im System Polizei. *Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation*, 03/2024, S. 41-45.
- Freitag, M., & Schophaus, M. (Hrsg.): (2017). *Reflexive Polizei. Vermittlung von Reflexionskompetenz im Hochschulstudium*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Freitag, M., Palm, J., Pientka, M., & Zeitner, I. (2015): *Manual Berufsrollenreflexion*. Bericht der Arbeitsgruppe „Trainerleitfaden Berufsrollenreflexion“. Gelsenkirchen: FHöV NRW.

- Groeben, N., & Scheele, B. (2018): Forschungsprogramm subjektive Theorien. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer.
- Gröning, K. (2012): Reflexive Supervision. Studienbrief. Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Gröning, K. (2013): Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution (Originalausgabe). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, S. 33-49.
- Heimann, R. (2023): Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen. Erkenntnisse zur Notwendigkeit einer Implementierung von Ausbildungssupervision in der (praxisintegrierten) Ausbildung zum\*zur Erzieher\*in. *FoRuM Supervision*, 31(61), S. 35-56.
- Holderegger, H. (2014): Die Bedeutung der Übertragung und Gegenübertragung im Alltag und in der Psychotherapie. *Psychotherapie-Wissenschaft*, (1), S. 35-42.
- Hössel, C. (2024): Der Blick von außen hilft. *STREIFE*, 04/2024, S. 26-27. [https://polizei.nrw/sites/default/files/2024-10/streife\\_04\\_2024\\_07\\_web.pdf](https://polizei.nrw/sites/default/files/2024-10/streife_04_2024_07_web.pdf)
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Leuschner, G. (2020): Supervision im Prozeß von Konzeptentwicklung oder „Wer A sagt, muß nicht B sagen“. Verfügbar unter: [https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2020/04/leuschner\\_langversion\\_das-eigentlich-supervisorische.pdf](https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2020/04/leuschner_langversion_das-eigentlich-supervisorische.pdf)
- Lode, F. (2025): *Fordernde Polizei*. Wiesbaden: Springer.
- Mezirow, J. (1981): A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, S. 3-24.
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. *Sozialer Sinn*, 1, S. 35-81.
- Schophaus, M. (2016): Reflexionskompetenz und Bürokratie. *Die neue Hochschule*, 03/2016, S. 74-77.
- Schophaus, M. (2017): Der Einfluss individueller Reflexionskompetenz auf die Polizeikultur. In: M. Freitag & M. Schophaus (Hrsg.): *Reflexive Polizei. Vermittlung von Reflexionskompetenz im Hochschulstudium*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft, Prof. Dr. Clemens Lorei, S. 139-152.
- Schophaus, M. (2023): Reflexion in der Polizei – organisatorische und methodische Rahmenbedingungen. In M. S. Staller, B. Zaiser & S. Koerner (Hrsg.): *Handbuch Polizeipsychologie*. Wiesbaden: Springer, S. 151-169, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-40118-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40118-4_8)
- Schophaus, M., & Weber, M. (2019): Reflexionskompetenz in der Polizei. *Polizei & Wissenschaft*, 01/2019, S. 57-63.
- Schröer, N. (1997): Strukturanalytische Handlungstheorie und subjektive Sinnsetzung. In: T. Sutter (Hrsg.): *Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten*. Opladen: West-deutscher Verlag, S. 273-302.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schütz, A. (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 1932)
- Stüwe, G., & Obermann, R. (1998): Polizei und Sozialarbeit. *SozialeMagazin*, 23(12), S. 15-31.
- Tietze, K.-O. (2018): *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek bei

Hamburg: Rowohlt.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. (2024, 4. Dezember: Curriculum Masterstudiengang Supervision und Beratung. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/studium-und-lehre/weiterbildung/supervision-und-beratung/konzept/>

Völschow, Y. (2016): Kollegiales Coaching bei Justiz und Polizei. In: R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.): Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching. Wiesbaden: Springer.

Weber, M., & Schophaus, M. (2024): Personal theories of police officers about authority. *International Journal of Police Science & Management*, Online first, December 5, 2024. <https://doi.org/10.1177/14613557241293588>.



### **Kottowski, Thomas**

Lehrbeauftragter an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW, Supervisor (M.A.), Gesundheitspsychologie (B.A.) mit langjähriger Leitungserfahrung im Gesundheitswesen. Ausbildung in Gestalttherapie am Gestaltinstitut Köln. Derzeit Doktorand an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

*Kontakt: [supervision@kottowski.com](mailto:supervision@kottowski.com)*



### **Schophaus, Malte**

Prof., Dr., Professor für Psychologie an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW, Bielefeld. Mitglied der Beratungsgenossenschaft e-fect eG, Beratung für Nachhaltige Entwicklung, Berlin.

*Kontakt: [malte.schophaus@hspv.nrw.de](mailto:malte.schophaus@hspv.nrw.de)*

*Tina Heitmann*

## **Beratung und Prüfung**

Die strukturelle Verletzbarkeit von Lehramtsanwärter\*innen

### **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag thematisiert die aus strukturellen Bedingungen resultierende kollektive Verletzbarkeit von angehenden Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst. Sie sind gefordert, sich beraten zu lassen, um die Bearbeitung der mit dem Lehrberuf verknüpften Paradoxien reflexiv zu ermöglichen. Zugleich werden sie mit Kompetenzanforderungen und Leistungsdruck, mit dauerhafter Eignungsprüfung in einem sehr begrenzten Zeitrahmen konfrontiert und befinden sich in komplexen Abhängigkeitsverhältnissen.

### **1. Einleitung**

Über die mit der Lehramtsausbildung in Deutschland verknüpften Reflexionsanforderungen wurde bereits viel geforscht und geschrieben (vgl. Heitmann 2024; Klenner et al. 2022; Heinrich & Klenner 2020; Bonnet & Hericks 2014; Helsper & Tippelt 2011b; Helsper 2009, 2002; Schütze 1996b; Terhart 1992, 1996; Helsper 1996). Letztlich fußt der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2004)<sup>9</sup>, Reflexion und Beratung in der universitären ersten und schulpraktischen zweiten Phase der Lehrpersonenausbildung zu verankern, auf der Professionalisierungsdebatte der 1990er bis frühen 2000 Jahre. Insbesondere die Position, zu professionellem Handeln im Klassenraum und darüber hinaus gehöre die Fähigkeit und inkorporierte Selbstverständlichkeit, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren, hat sich im Diskurs durchgesetzt. Damit seien Anforderungen verbunden, sich doppelt zu professionalisieren: in der Didaktik und Methodik des Lehrens, sowie in der Reflexion des Selbst (vgl. Helsper 2001).

<sup>9</sup> Kultusministerkonferenz 2004 i. d. F. vom 2019 - „Standards für die Lehrerbildung“

Was nach wie vor wenig berücksichtigt wird, ist der Blick der angehenden Lehrpersonen auf diese Annahmen, Erwartungen und Anforderungen. So bleiben deren subjektive Bereitschaft, kollektiven Beratungsbedarfe und individuellen Anliegen undeutlich, da sie auf Vermutungen basieren, Zuschreibungen enthalten sowie extrinsische Erwartungen formulieren (vgl. ders. 2025). Daran ist aus berufspolitischer- und Professionsforschungsperspektive erst einmal nichts Verwerfliches. Standards sind, so lange sie aus dem Zweck der beruflichen Tätigkeit heraus begründbar und der Professionalisierung dienlich sind, notwendiger Rahmen für Professionalität. Für die individuelle innere Bereitschaft, sich auf Reflexion einzulassen, reichen Standards allein allerdings nicht aus (vgl. Helsper & Tippelt 2011a; Dinkelaker et al. 2021; Schütze 2021). Verschiedene Interessenslagen, die Akzeptanz der Anforderungen und Einsicht der Notwendigkeit, sind grundlegende beeinflussende Faktoren. Darüber hinaus braucht es ein zu betrachtendes Anliegen, welches sich die individuelle Person im zur Verfügung stehenden Setting traut, anzusprechen. D.h. die Klärung des Settings, hinsichtlich der dort besprechbaren Themen sowie des Vertrauens in die Gruppe und in die Leitung, dort als Person mit diesem Anliegen gut aufgehoben zu sein, sind Grundvoraussetzung (vgl. Munderloh 2018: 458). Die kollektiven Beratungsbedarfe können – sollten sie empirisch hinlänglich erhoben sein – in so einem Setting thematisch gesetzt und individuell ausgehandelt werden. Die subjektiven Bedarfe und Anliegen sind im Gegensatz dazu weniger gut adressierbar. Hierfür ist Offenheit und Bereitschaft der Lehramtsanwärter\*innen<sup>10</sup> in besonderer Weise bedeutsam und besonders schwierig zu erheben. Vor allem dann, wenn es eben nicht um allgemeine Themen geht, von denen alle betroffen sind, sondern um sie selbst als Person in ihren biographischen Bezügen (vgl. Heinrich & Klenner, 2020). Denn das schulische Handeln ist mit dem Selbst der Lehrperson verknüpft und steht daher im Setting, als Teil der Reflexionsanforderung, zur Disposition (vgl. Klenner et al. 2022: 267).

Mit Beratungsverhältnissen geht Machtasymmetrie einher. Diese kann durch verschiedene Faktoren verstärkt werden. Dazu gehören Abhängigkeitsverhältnisse, die über den Beratungsrahmen hinaus bestehen. In Ausbildungskontexten sind Abhängigkeiten bedeutsam, da die statusniedrigere Person in besonderer Weise auf die statushöhere ange-

---

<sup>10</sup> Bezeichnung der Rolle in NRW, andere Bundesländer nutzen andere Begrifflichkeiten (vgl. Heitmann, 2024)

wiesen ist, um ihren Abschluss in guter Weise erreichen zu können. Gleichzeitig ist Vertrauen die Basis für Beratungsverhältnisse (vgl. Möller 2012). Die Vertrauensbildung wird von der Ausprägung des Machtverhältnisses und der Organisationsstrukturen beeinflusst (vgl. Bormann 2024). Aus diesem Grund muss die oben angerissene Diskussion um Dimensionen der organisationalen Rahmung erweitert werden. In diesem Beitrag sollen daher die für Reflexion und Beratung relevanten strukturellen Anforderungen des Vorbereitungsdienstes explizit aus der Perspektive der Lehramtsanwärter\*innen betrachtet werden, mit dem Ziel, deren daraus resultierende kollektive Verletzbarkeit zu verdeutlichen.

## 2. Forschungsperspektiven

Die fehlende Bereitschaft, sich mit sich selbst reflexiv auseinanderzusetzen, wurde in der großangelegten Studie zu Supervision mit Lehramtsstudierenden der ersten Phase, untersucht. Dazu wurden Sitzungen mit der Methode der Objektiven Hermeneutik rekonstruiert. Zentrales Ergebnis war, die Studierenden suchen in der Supervision Raum zur Entlastung und Vergemeinschaftung, sind jedoch nicht daran interessiert, die eigene Involviertheit in der zur Beratung vorgestellten problematischen Situation prüfend zu betrachten. „Eine supervisorische Fallarbeit, die explizit reflexiv angelegt ist und impliziert, dass Studierende sich immer auch selbst ‚zum Fall‘ machen, steht der Bedürfnislage der Studierenden damit diametral entgegen“ (Klenner et al. 2022: 266).

Die Fähigkeit dazu, die eigene Involviertheit zu erkennen und zu thematisieren wird dadurch zum Maßstab für Professionalität. Die institutionelle Rahmung, in der Studierende erst noch herausfinden, was professionelles Handeln ausmacht und zugleich mit Idealisierungen von pädagogischer Professionalität konfrontiert sind, kann zu Schamdynamiken führen (vgl. Neckel 2000, 2020), die im Supervisionssetting bei ihnen Abwehr hervorrufen (vgl. Wurmser 1990). Vergleiche untereinander - wer hat schon was geschafft, hat bessere Noten, tritt sicherer auf, hat es verstanden – führen dann potenziell zu Anerkennungs- und Statuskämpfen, welche der notwendigen Selbstoffenbarung und damit das Zeigen der eigenen Unvollkommenheit entgegenstehen. Möglicherweise wissen Lehramtsstudierende sehr genau, in welchem Kontext sie sich in den jeweiligen Settings an Universitäten bewegen und welche Kompetenz- und Rollenerwartungen an sie gestellt

werden. Am Ende wird die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Involviertheit nicht benotet. Die Bewertung von Lehrenden an der Hochschule richtet sich gemäß der Modulbeschreibungen an Kompetenzen, die in Prüfungen abgerufen werden müssen. Die Bewertung der persönlichen Fähigkeiten sind daher für Studierende evtl. weniger relevant. Sie werden sich also gut überlegen, ob sie sich darauf einlassen. Die Bewertung ihrer eigenen Statusgruppe hingegen mag für ihr unmittelbares Wohlbefinden und die Anerkennung in der Bezugsgruppe wesentlich ausschlaggebender sein. Hier wollen sie dazugehören. Es wäre daher nachvollziehbar, wenn sie die in den Supervisionen an sie gerichteten Kompetenzerwartungen eher an der Gruppe als an den Supervisoren ausrichten. Als Teil der Gruppe sind sie besonders verletzlich, da sie potenziell mit Ausschluss und Anerkennungsverlust konfrontiert sind.

Die Annahme, dass Studierende oder Lehramtsanwärter\*innen sich selbst zum Fall machen können müssen, basiert auf der Idee, dass zum professionellen Handeln auch das Infragestellen der eigenen Annahmen, Deutungsmuster und inkorporierten Verhaltensweisen gehört. Dadurch sei eine professionelle Beziehungsgestaltung, im Gegensatz zu einer diffusen Beziehung, möglich, die von den Professionellen zum Gelingen der pädagogischen Aufgabe zu einem Arbeitsbündnis gestaltet wird (vgl. Oevermann 1996, 2002, 2003). Dieser Auftrag ist also ein wissenschaftlicher. Der Organisationsrahmen für Lehrpersonen ist im Ausbildungskontext zunächst die Universität und in den Praxisphasen verschiedenen Schulen. Im Vorbereitungsdienst jedoch bilden die ausbildenden Institute und Seminare zusammen mit den Ausbildungsschulen den Organisationsrahmen. Die jeweiligen Organisationen geben unterschiedliche Rollenerwartungen und Handlungsrahmen vor.

In einer ländervergleichenden Befragungsstudie des Vorbereitungsdienstes zu berufsbildenden Schulen wurde explizit die Perspektive der angehenden Lehrpersonen untersucht (vgl. Munderloh 2018). Zentrale Erkenntnis ist, dass eine besondere Herausforderung in der Doppelrolle von angehenden Lehrpersonen liegt. Sie sind als Lernende am übergeordneten Seminar eingebunden und zugleich in der Einsozialisation ins Handlungsfeld der Ausbildungsschule als Lehrende. Damit seien zusätzlich zwei Beratungsebenen verknüpft. Zum einen an das Seminar gekoppelte Beratung zur Bewältigung der vielfältigen fachlichen und persönlichen Herausforderungen und zum anderen an die an die Schulen

angebundene Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen (vgl. ders. 2018: 458). Seminare werden „in vielen Fällen als verschultes System wahrgenommen (.), das sich zu wenig an den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden orientiere“ (ebd.). Häufig stehe zudem die Verknüpfung von Beratung und Beurteilung oder gar Benotung einem „angstfreien Diskurs über persönliche Problemlagen“ entgegen (ders. 2018: 441). Insbesondere das Abhängigkeitsverhältnis von den Personen, die sie benoten, führe dazu, dass von Seiten der angehenden Lehrpersonen weder Widerstand zu erwarten sei, noch tatsächliche subjektive Anliegen thematisiert werden (vgl. ders. 2018: 171). Ein weiterer wesentlicher Aspekt sei die zeitlich enge Taktung der hohen Anzahl von Unterrichtsbesuchen, Vertretungsstunden, Durchführung von eigenem Unterricht und einer Vielzahl sonstiger Verpflichtungen, was zu massivem Leistungs- und Termindruck führe. Für Reflexion sei dann einfach keine Zeit mehr (vgl. ders. 2018: 438).

Die Beratungsaufträge sind also, wenn man die Ergebnisse dieser Untersuchung betrachtet, nicht unwichtig. Worüber und in welcher Art sollen sich Lehramtsanwärter\*innen beraten? Hinzu kommt die rechtliche Rahmung der zweiten Phase, welche ministeriell vorgegeben ist. Insofern sind die von den Ministerien festgelegten Rahmenbedingungen auch für Beratung und Reflexion maßgeblich zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse einer Befragung der deutschen Kulturministerien aller Bundesländer wurden mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, formelle Aufträge und Beschreibungen, hinsichtlich der Beratungs- und Reflexionsanforderungen für die zweite Phase der Lehrpersonenausbildung, untersucht und interpretiert (vgl. Heitmann 2024). Erkenntnisinteresse war u.a., in welchen spezifischen Bereichen den angehenden Lehrpersonen Ratbedürftigkeit unterstellt wird. Einig sind sich die Länder lediglich darin, dass Beratung auf die Optimierung von Unterricht abzielen soll. Besonders ausführlich beschrieben werden diesbezüglich die Bedeutung der Betrachtung didaktisch-methodischer Zuschnitte, unter Berücksichtigung der Zielgruppe. Die Lehrperformanz soll dann in Beratungsgesprächen im Anschluss an Lehrproben (oder Unterrichtsbesuchen) prüfend betrachtet werden und „Reflexion ist am ehesten als Feedback zu verstehen, vor allem im Kontext von Unterrichtsgestaltung“ (dies. 2024: 390). Beratung ist dann „verknüpft mit der Ausbildung unterrichtsgestaltender Fähigkeiten“ (dies. 2024: 389). Explizit nicht gefordert wird von den Ministerien die Betrachtung „des Selbst als Teil der Beziehung mit Lernenden, die damit einhergehenden Dynamiken, Aushandlung-

und Interpretationsprozesse“ (dies. 2024: 391). Somit wird eine Diskrepanz in den Beratungs- und Reflexionsaufträgen der Wissenschaft einerseits und der Ministerien andererseits sichtbar.

Hinzukommt, dass zu den Aufgaben des Vorbereitungsdienstes nicht nur gehört, sich beraten zu lassen. Lehramtsanwärter\*innen sollen auch lernen, Beratungsgespräche zu führen. Und zwar als Teil ihrer Aufgabe in Schule, was sich auf Gespräche mit Sorgeberechtigten und Schüler\*innen, bezieht. Insbesondere hinsichtlich der Schullaufbahn und des Sozialverhaltens von Schüler\*innen sind ihre Gesprächs- und Beratungskompetenzen gefragt (vgl. edb.). Auch hier kann somit von doppelter Professionalisierung gesprochen werden, wenngleich es den Anschein macht, als geschehe das Lernen zu beraten, also der Erwerb von Beratungskompetenz, im Vorbereitungsdienst eher nebenbei (vgl. ebd.). Wesentlich ist aber vor allem, dass durch die Beratungsanlässe ein Machtverhältnis deutlich wird. Experten beraten Laien, nicht umgekehrt.

### **3. Organisations- und Rollenperspektive: Zwischen den Stühlen**

Die Position im Ausbildungssystem ist für Lehramtsanwärter\*innen herausfordernd. Sie befinden sich nach dem Studium und erfolgreichem Abschluss von zwei akademischen Abschlüssen (BA und MA) erneut in einem schulischen Lernsetting. Dieses ist auf Seiten der Ausbildungsseminare oder -zentren schulanalog organisiert und macht sie zu Lernenden. Ihre Rolle ist hier vergleichbar mit der von Schüler\*innen. Auf der anderen Seite gehen sie zurück in eine ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit vertrauten Organisationsform (Schule), in der sie aber nun einen Rollenwechsel von Schüler\*in zur Lehrer\*in vollziehen sollen, wobei sie doch bereits Studierende waren. Dieser Rollenwechsel ist die zentrale Aufgabe im Vorbereitungsdienst, der sich insbesondere im Seminarsetting darbricht, dass ihnen hier die Schüler\*innenrolle quasi erneut zugewiesen wird (vgl. Munderloh 2018; Heitmann 2024). In den Schulen sind sie analog dazu ebenfalls in der rangschwächsten Position des Kollegiums und angewiesen darauf, dass es die mit der Ausbildung betrauten erfahrenen Lehrpersonen gut mit ihnen meinen. Der mit dem Vorbereitungsdienst einhergehende hohe Prüfungsdruck konfrontiert sie dauerhaft mit ihrer niedrigen Position, ihren Wissensdefiziten und ihrer Erfahrungsarmut.

Zudem sind sie im Klassenraum der Unvorhersehbarkeit des Sozialen ausgesetzt. Dort stehen sie den heterogenen Lebensbedingungen, Bedürfnissen, Lernbereitschaften, Vorerfahrungen, Kommunikationsstrukturen und Einstellungen von Heranwachsenden gegenüber. Soziales ist nur bedingt formalisierbar und standardisierbar, was dem Zeitdruck und der mit Prüfungen verbundenen Planung in paradoxer Weise entgegensteht.

#### **4. Ableitende Beratungsbedarfe und Beratungshemmnisse**

Aus diesem komplexen Anforderungsarsenal wird klassisch der kollektive reflexive Beratungsbedarf abgeleitet (vgl. Schütze 1996a, 1996b; Helsper 2009). Die Verknüpfung von Beratung und Prüfung verweist zusätzlich auf eine weitere Funktion von Beratung: eine dauerhaft angelegte Überprüfung der fachlichen und persönlichen Eignung. Und während die Anleitung außerhalb von Unterrichtsbesuchen in den Seminaren und Schulen beratend sein kann, hängen damit immer auch Erwartungen zusammen. Die beratende Anleitung, das Feedback oder die Hinweise zur Unterrichtsgestaltung sind an Kompetenzentwicklung und Lernerfolge der Lehramtsanwärter\*innen geknüpft (vgl. Heitmann 2024: 386ff.). Dass diese sich zugunsten des positiven Abschlusses, aufgrund ihrer Position im System und der massiven Abhängigkeit von den ausbildenden Personen, überwiegend der Anleitung unterwerfen (vgl. Munderloh, 2018: 458ff.), scheint logisch, stellt aber hinsichtlich einer reflexiven Bearbeitung von Handlungsparadoxien ein Hemmnis dar.

Wenngleich vermutlich die Fähigkeit von Anleitungen im Seminar und in der Schule, ein vertrauensvolles Beratungssetting herzustellen, von Bedeutung ist, so kann ihnen dennoch nicht allein zur Aufgabe gemacht werden, die strukturellen Widersprüche und Bedingungen des Vorbereitungsdienstes auszugleichen. Sie bewegen sich in einem System, welches von Bewertung und Benotung durchzogen ist. Selbst wenn die Rollen dahingehend getrennt sind, dass explizite Beratung nicht von den Personen durchgeführt wird, die zugleich benoten, so bleibt es doch ein Ausbildungssetting. Das auch in einem benotungsfreien ggf. sogar externen (Beratungs-)Setting latent die Prüfung der Berufseignung enthalten sein kann und somit eine potenzielle Bedrohung für die ersehnte Berufsqualifizierung darstellt, wurde bislang in der Forschung nicht angemessen gewürdigt. Auch hier

liegt eine Verletzbarkeit, die bezogen auf die Eingliederung in den Arbeitsmarkt existenzielle Dimensionen enthalten kann.

## 5. Fazit

Die strukturelle Funktion von Beratung wird argumentativ vor allem mit den Paradoxien und der Erfahrungsarmut begründet und legitimiert. Gleichzeitig sind Lehramtsanwärter\*innen durch die beschriebenen strukturellen Bedingungen besonders verletzlich. Ihre Verletzbarkeit begründet den kollektiven Beratungsbedarf und stellt zugleich ein potenzielles Hemmnis dar, sich individuell auf Beratung einlassen zu können.

Wesentliche Fragen bleiben, trotz einer nunmehr auf mehr als zwei Dekaden zurückblickenden Debatte, unbeantwortet: Was kann reflexive Beratung in solch einem strukturellen Zuschnitt wirklich leisten? Welche Bedingungen braucht sie, um Störungen durch die organisationale Rahmung abzumildern? Was geschieht, wenn eine angehende Lehrperson keine Reflexionsfähigkeit mitbringt? Zur Klärung der subjektiven Bedarfe und Bearbeitung der strukturellen Verletzbarkeit ist weitere Forschung notwendig, die explizit die Lehramtsanwärter\*innen in den Blick nimmt und ihre Perspektive verstehend untersucht. Kollektive und individuelle Beratungsbedarfe von Lehramtsanwärter\*innen müssen empirisch ergründet und institutionalisierte Beratungsbedingungen hinterfragt werden.

## Literatur

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, S. 3-13.
- Bormann, I. (2024): Vertrauen in pädagogischen Interaktionen und seine Konstitution in konjunktiver Erfahrung und konstituierender Rahmung. In: J. Franz (Hrsg.), Konstituierende Rahmung und Professionelle Praxis: Pädagogische Organisationen und Darüber Hinaus (1st ed.). Verlag Barbara Budrich, S. 453-472..
- Dinkelaker, J., Hugger, K.-U., Idel, T.-S. & Thünemann, S. (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung (1. Auflage). utb-studi-e-book: Bd. 5461. UTB; Barbara Budrich. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838554617> <https://doi.org/10.36198/9783838554617>
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen: Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer\*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), Kasuistik-Lehrer\*innenbildung-Inklusion.

- Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen: Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Klinkhardt., S. 259-273.
- Heitmann, T. (2024): Beratung und Reflexion in der 2. Phase der Lehrpersonenbildung. <https://doi.org/10.11576/HLZ-7061> / Herausforderung Lehrer\*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), Bd. 7 Nr. 1 (2024): Herausforderung Lehrer\*innenbildung - Ausgabe 7), S. 378-394.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion - die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung" des Lehrers. Journal für LehrerInnenbildung, 1(3), S. 7-15.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 64–102). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2009): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (9. Aufl.). UTB GmbH; Barbara Budrich, S. 15-34.
- Helsper, W. (2025): Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime. In: R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Julius Klinkhardt, S. 42-75. <https://doi.org/10.35468/6156-02>
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011a): Pädagogische Professionalität. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011b): Zeitschrift für Pädagogik. Pädagogische Professionalität. Beltz. [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper\\_Tippelt\\_Paedagogische\\_Professionalitaet.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professionalitaet.pdf)  
<https://doi.org/70846>
- Klenner, D., Griewatz, H.-P., Bender, S. & Heinrich, M. (2022): Funktionen von Supervision in der Bildung von Lehrer\*innen. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.11576/PFLB-5712> (266-278 Seiten / PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung., Bd. 4 Nr. 3 (2022): Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer\*innen).
- Möller, H. (2012): Vertrauen in Organisationen: Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung? Coaching und Supervision Ser. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=884601>
- Munderloh, O. (2018): Das Referendariat aus der Sicht der Referendarinnen: Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Neckel, S. (2000): Die Macht der Unterscheidung: Essays zur Kulturosoziologie der modernen Gesellschaft. Auszug: Achtungsverlust und Scham. Die soziale Gestalt eines existentiellen Gefühls (Veränderte und erweiterte Neuausgabe). Campus Verlag.
- Neckel, S. (2020): Sociology of Shame: Basic Theoretical Considerations. In: L. Frost, V. Magyar-Haas, H. Schoneville & A. Sicora (Hrsg.), Shame and social work: Theory, reflexivity and practice. Policy Press, S. 39-54. <https://doi.org/10.46692/9781447344070.003>
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A.

- Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), Biographie und Profession. Verlag Julius Klinkhardt, S. 19-63.
- Oevermann, U. (2003): Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In: T. Rihm (Hrsg.), Schulentwicklung durch Lerngruppen: Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Leske und Budrich.
- Schütze, F. (1996a): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main. Suhrkamp, S. 183-275.
- Schütze, F. (1996b): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 1. Schule und Gesellschaft im Umbruch: Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Deutscher Studien Verlag, S. 333-377.
- Schütze, F. (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. UTB: Bd. 5462. Verlag Barbara Budrich.
- Terhart, E. (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 103-131.
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 448-471.
- Wurmser, L. (1990): Die Maske der Scham: Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten. Springer.



### **Heitmann, Tina**

M.A. Supervisorin, tätig als Lehrkraft für besondere Aufgaben in der AG7 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, sowie als freiberufliche Supervisorin in Gütersloh.

*Kontakt: [tina.heitmann@supervision-heitmann.de](mailto:tina.heitmann@supervision-heitmann.de)*

*Monika Klinkhammer*

## **(Neue) Verletzlichkeiten in Hochschule und Wissenschaft**

### **Zusammenfassung**

In Hochschule und Wissenschaft gibt es zahlreiche alte und neue feld- und professions-spezifische Kontexte für Verletzlichkeit. Sie spiegeln sich auch im Coaching. Im Beitrag wird zunächst auf das Verständnis von Verletzlichkeit eingegangen. Anschließend werden exemplarisch Herausforderungen verschiedener Statusgruppen auch durch Fallbeispiele von Verletzlichkeiten in der Führung, in der Lehre sowie in verschiedenen Phasen der Wissenschaftskarriere verdeutlicht. So wird ein Einblick in Coachingpraxis ermöglicht:

Es wird auf Verletzlichkeit von Leitungs- und zentralen Führungskräften als öffentliche Person eingegangen. Die Verletzlichkeit als Hochschullehrerin veranschaulicht danach das erste Fallbeispiel einer Professorin, die neu in der Lehre ist. Die besondere Situation von Promovierenden mit ihren vielschichtigen Kontexten für Verletzlichkeit in der Phase der Promotion werden in zweiten Fallbeispielen umrissen. Das dritte Fallbeispiel fokussiert die Situation als Postdoc in der Berufungsphase. Im Fazit werden wichtige beratungsspezifische Aspekte für das und aus dem Coaching in Hochschule und Wissenschaft gebündelt.

### **1. Einführung**

Wir sind als Menschen in unterschiedlicher Weise immer wieder und jederzeit grundlegend verletzlich. Der Philosoph und Medizinethiker Maio (2024) bezeichnet dazu die grundlegenden, existenziellen Bedingungen, in denen Menschen verletzlich sind, als „Leibgebundenheit“, „Verwiesensein auf andere“, „Unaufhebbarkeit des Unverfügbaren“ und „radikale Endlichkeit des Lebens“. Diese „konstitutive Verletzlichkeit“ wirkt

nach Maio zusammen mit „situativer Verletzlichkeit“. Beide sind jeweils aus Sicht der betroffenen Personen, also individuell erlebbar und definierbar.

In der Arbeitswelt – und damit im Coaching - sind auf der individuellen Ebene zahlreiche Formen und Ebenen individuell geprägter Verletzlichkeit wahrnehmbar. Sie sind persönlichkeits-, sozialisations- oder lebenssituationsbedingt individuell. Hinzu treten spezifische, der Berufs- oder Arbeitswelt zuzuschreibende Verletzlichkeiten etwa nach Grenzüberschreitungen, bewusster Ausgrenzung und Abwertung, nach Abmahnungen, in Kündigungsverfahren oder in Extremfällen nach Mobbing.

Mit meinem Beitrag möchte ich auf die im Einzelcoaching wahrnehmbare oder zum Teil von Coachees explizit thematisierte Verletzlichkeit aus dem Feld Hochschule und Wissenschaft eingehen.<sup>11</sup> Würde man den Fokus auf andere Coaching- und reflexive Beratungsformate, wie Teamcoaching oder Organisationsentwicklung ausweiten, könnten ebenso Verletzlichkeiten von vulnerablen Professionen, (Berufs-) Gruppen, „ausgebrannten Teams“ (Fengler & Sanz 2012) oder Organisationen einbezogen werden.

Ich richte dabei Spotlights auf exemplarisch ausgewählte, mit Verletzlichkeit verbundene, hochschulspezifische Aspekte. Alle Herausforderungen, Verletzlichkeiten oder auch beispielhaft dargestellten Verletzungen<sup>12</sup> könnten gleichzeitig auch mit anderen analytischen und supervisorischen Brillen ebenso gewinnbringend betrachtet, interpretiert und bearbeitet werden, etwa unter den Stichworten Professionsentwicklung, Kohärenz und berufliche Identitätsentwicklung, Hochschulsozialisation, Führung, Konfliktmanagement oder Gesundheitsförderung.

Im Coaching ist für mich zentral, dass *Verletzlichkeit* und Erscheinungsformen von *Verletzungen* oder *Kränkungen* über die Person wahrgenommen sowie Kontext bezogen reflektiert werden können. Ziel ist dabei, über die Person Handlungsfähigkeit und Arbeitsfähigkeit zu erhalten und Resilienz zu stärken. Hier sehe ich auch eine wichtige Abgrenzung zur Psychotherapie, da im Coaching von Individuen mit funktionierender Selbststeuerung und Selbstregulierung, Verletzlichkeit oder Verletzungen immer eingebunden

<sup>11</sup> So können sich die regelmäßig Befristung vieler Stellen in den Qualifizierungsphasen der Wissenschaft mit ihrem immer wieder drohenden oder realen Ende der Wissenschaftskarriere als feld- und professions-spezifische, potenzielle Verletzlichkeit - zusammengefasst unter den Schlagwörtern „Prekariat Wissenschaft“ oder „Riskante Karrieren“ (Kahlert 2013) - hier einordnen lassen.

<sup>12</sup> Die später dargestellten Fallbeispiele sind frei konstruiert, jedoch realitätsnah im Hinblick auf die Themen. Sie lassen sich weder Personen, Disziplinen oder einzelnen Organisationen zuordnen.

in den jeweiligen Kontext (Organisation, Rolle, Inhalt, Arbeitsgegenstand und Person) betrachtet werden. Zugleich werden so der professionelle und organisatorische Hintergrund relevant sowohl bei der Situationsanalyse als auch bei der Suche und Anwendung von Strategien zum Umgang mit Verletzlichkeit.

Der Beitrag ist dementsprechend auf die in der Berufsrolle und professionellen Kontexten auftretende Verletzlichkeit gerichtet, die sich auf der Ebene von Person, Emotionen, psychosozialen oder / und körperlichen Symptomen niederschlägt. Es geht dabei weniger um individuelle Dispositionen, die gleichwohl immer mit *wirken*, sondern darum, beispielhaft die Spezifika der Profession Wissenschaft, des Hochschulkontextes und deren Einfluss auf Verletzlichkeit zu umreißen.

Zur Begrifflichkeit: Verletzlichkeit - oder synonym Verletzbarkeit - ist ein umfassendes Thema. Sie kann grob definiert werden als „Bereitschaft zu Unsicherheit, Risiko und emotionaler Exposition“ (Brown 2025).<sup>13</sup> Vor dem Hintergrund der Komplexität der Begrifflichkeit wäre es vermessen, in diesem Rahmen konzeptionelle oder Disziplin bezogene Erkenntnisse, Konzepte der Forschungsergebnisse fundiert einzubeziehen.

Zu meinem Coachingverständnis<sup>14</sup>: Ziel meiner Arbeit ist, Menschen in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung zu fördern und zu begleiten. Der Mensch (in seiner beruflichen Identität und Tätigkeit) steht im Mittelpunkt. Ich unterstütze dabei Lebendigkeit, die Suche nach Lösungen und die (Wieder-)Herstellung der eigenen Balance. Durch den Dialog und Kontakt im *Hier und Jetzt* werden Fragen der eigenen Identität, Ressourcen und Zielsetzungen geklärt und die eigene berufliche Situation Gewinn bringend reflektiert.<sup>15</sup> Entsprechend der Aufträge, Anliegen, Kontexte und Bedürfnisse der Coachees, der Zielsetzung des Beratungsprozesses und den Themen arbeite ich u.a. mit selbsterfahrungsorientierten, kreativen und imaginativen Verfahren, Systemaufstellungen oder Rollenspielen.

---

<sup>13</sup> <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/wissen/verletzlichkeit-ist-der-schluessel-zu-allem-86367> (Abruf 9.5.2025); Impulse zum Thema u.a. zu Resilienz siehe <https://lir-mainz.de/lir>; Helmreich (2023), Kalisch (2017), Peter & Strotmann (2025), Brown (2017) oder Kleine (2023).

<sup>14</sup> Ich unterscheide in der Beratungspraxis begrifflich nicht zwischen Supervision und Coaching und nutze im Hochschul- und Wissenschaftsbereich fast ausschließlich den Begriff „Coaching“.

<sup>15</sup> Grundlage meiner Arbeit ist dabei die Humanistische Psychologie und die damit verbundene wertschätzende, den Menschen in der Gesamtheit seiner (Berufs-)Biographie und seinen sozialen Lebensbezügen einbeziehende Haltung. Ich integriere verschiedene Methoden aus der Analytischen und Körperzentrierten Gestalttherapie, dem Systemischen Ansatz, der Themenzentrierten Interaktion, der Lösungsorientierten Beratung und der Prozess- und Embodimentfokussierten Psychologie PEP®.

## 2. Leitungs- und zentrale Führungskräfte als öffentliche Person

Hochschulleitungen, Mitglieder im Präsidium und andere zentrale Führungskräfte, aber auch Einzelpersonen, stehen in (hochschul-)öffentlicher Aufmerksamkeit. Gibt es großes öffentliches Interesse und mediale Aufmerksamkeit z. B. wegen politischer Protestaktionen, Plagiatsverfahren, Mittelkürzungen, hochschulischen Baumaßnahmen, Vorwürfe des Fehlverhaltens u.a.m. zeigen sich gravierende Verletzlichkeiten für die handelnden hochschulischen Leitungspersonen. Medienberichterstattungen oder Online-Foren wirken direkt auf die Person und deren Berufs- und Lebenssituation. Es wird etwa die wissenschaftliche Reputation infrage gestellt, der Plagiatsverdacht oder der Vorwurf des wissenschaftlichen Fehlverhaltens in der Vergangenheit in den Raum gestellt oder die politische Durchsetzungsfähigkeit bezweifelt.

Der Reputationsverlust, in dem vermeintlich fehlerhaftes (Führungs-) Verhalten öffentlich diskutiert und damit die (Führungs-) Kompetenz in der Spitzenposition infrage gestellt und angegriffen wird, tritt sofort ein und kann erheblich sein. Auch treten nach meiner Wahrnehmung verstärkt Fälle von Verletzlichkeit auf, in denen es um aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderungen, kritische gesehene Forschungsfelder oder auch Demonstrationen und politisierende Aktionen von Studierenden geht, über die in Medien berichtet wird oder sich einzelne Professor:innen in offenen Briefen dazu äußern.<sup>16</sup>

Hier kommt es zu schnellen öffentlichen Positionierungen, in denen einzelnen Führungskräfte oder Professor:innen Verantwortlichkeiten zugewiesen werden, ohne dass der Kontext und die Entstehungsgeschichte für Außenstehende nachvollziehbar oder eingeschätzt werden können. Dies führt zu schnellen Vorverurteilungen, Rücktrittsforderungen oder angedrohten dienstrechtlich Konsequenzen.<sup>17</sup>

Aber auch alte, überwunden geglaubte Debatten um Gender oder herkunftsbezogene Diskriminierungen werden wieder aufgerollt. So beschreibt Saskia Esken aktuell für Frauen

---

<sup>16</sup> Siehe beispielsweise: <https://profs-against-antisemitism.de/> oder <https://www.tagesspiegel.de/wissen/nach-palastina-protest-an-der-fu-berlin-dozenten-kritisieren-schnelle-raumung-durch-polizei-11633504.html> (Aufruf 18.05.2025).

<sup>17</sup> Beispielhaft sei hier die Berichterstattung über die Alice Salomon Hochschule zum Umgang mit Studierenden, die Hochschulräume besetzt hatten und die Rolle der Rektorin in der Auseinandersetzung mit der Polizei erwähnt (8.1.2025).

in der Politik: „Ich glaube, dass Frauen in der Politik insgesamt anders beurteilt werden und auch härter und kritischer betrachtet werden als Männer.“<sup>18</sup>

Die Herausforderung in diesen Coachingfällen sind vielfältig: Es geht um die Reflexion und Einordnung des Konfliktgeschehens und des eigenen unter Umständen auch fehlerhaften Verhaltens, um den Umgang mit Medien, um falsche oder einseitige Darstellungen in der eigenen Hochschule, um Kriseninterventionen in der Organisation, um Kooperation mit verschiedenen Gremien, um Selbstschutz und Selbstfürsorge oder der Frage zum Umgang mit Rücktrittsforderungen.

Fälle dieser Art sind komplex und bedürfen viel Feingefühl, strategisches und feldspezifisches Wissen oder/und eventuell auch der Verweisung an andere fachliche Beratung (rechtliche Beratung etwa Medien-, Dienst-/Arbeitsrecht). Es bedarf zudem vielfältiger Kompetenzen und Wissen als Coach,

„im Umgang mit widersprüchlichen, polarisierten und divergierenden Dynamiken professionell verantwortungsvoll unterstützen zu können und einer klaren beraterischen Haltung und diversitätsbewussten, macht- und diskriminierungskritischen Kompetenz in der Beratung selbst“ (Symanski et al. 2025).

### **3. Wissenschaftskarriere: Verletzlichkeiten im Alltag**

Verletzlichkeit spiegelt sich auch in der (teils) prekären und in Deutschland speziellen Ausgestaltung der Wissenschaftskarriere wider: Durch die regelmäßige Befristung - so werden zum Beispiel von Universitätskliniken mitunter nur monatsweise befristete Verträge vergeben - ist es für Wissenschaftler\*innen in der Profilierungsphase auf der Professur, aber auch für Promovierende und Postdoc sehr schwierig, den Karriereweg stringent zu verfolgen. Die Coachees müssen sich permanent über Veränderungen der aktuellen gesetzlichen und finanziellen Rahmenbedingungen, aber auch der Handhabung der entsprechenden Regeln in der eigenen Hochschule auf dem Laufenden halten. Auch die Rechtsprechung fordert Anpassungen, sodass im Einzelfall Nachwuchswissenschaftler\*innen sich selbst immer wieder verorten und versichern müssen, ob ihre individuelle Vita noch mit der zwölfjährigen Höchstbefristungsdauer nach dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz in Einklang zu bringen sein wird oder nicht.

---

<sup>18</sup> <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/saskia-esken-spd-100.html> (Abruf 18.05.2025).

Zudem ist auf der einen Seite über die Tenure-Track-Optionen und auch vorgezogene Besetzungen in der Nachfolge für Professuren einerseits für einen Teil der Wissenschaftler:innen mehr Sicherheit gegeben. Sie kommen früher in die Position einer unabhängigen Forscher:in und können sich über (mehr oder weniger) klar vereinbarte Rahmenbedingungen und Prozesse darauf einstellen, wie hoch ihre Chance auf Verstetigung ist. Auf der anderen Seite ist damit aber auch für viele andere der Zugang verwehrt und damit eine Sackgasse in der Wissenschaftslaufbahn zur Professur in Sicht.

Im Coaching werden im Kontext einer Wissenschaftskarriere regelmäßig beispielhaft folgende Themen und daraus resultierende Verletzlichkeiten angesprochen: Zukunftsangst, Finanzierungs- und Leistungsdruck, Konkurrenz und Sichtbarkeit, Zeitmanagement, Konflikte im Über-Unter-Verhältnis, permanente Performances und Leistungsbewertung, Grenzen der körperlichen, psychischen, sozialen oder mentalen Belastbarkeit, chronischer Stress, Burn-out Risiko, Beruf und Familie, schneller Aufstieg und Erfolgsdruck durch Fast Track Programme, Familienplanung versus Karriereschritt, Mobilitätsgrenzen, Carearbeit, Erwartungshaltung als und an High Potentials.

Zugleich bedarf es in diesen Karrierephasen der Zeit, Selbstvergewisserung und Resonanz aus dem beruflichen Umfeld, um die sich entwickelnden Fragmente der eigenen beruflichen Identität und des Habitus als Postdoc, Habilitandin, Vertretungsprofessorin und Professorin in den schnell hintereinander folgende Aufstiegspositionen auch im Kern des Ichs zu integrieren. Im Einzelnen geht es dabei um das eigene Lehrkonzept, das Forschungsverständnis in der Breite eines Themenfeldes, das Führungsverständnis oder das Betreuungskonzept. Die damit verbundene Rollenvielfalt und die Anforderungen sind in der praktischen Arbeit zu erfüllen und gleichzeitig entwickeln sich und reifen die damit verbundenen Konzepte nach und nach und beinhalten auf ihrem Weg vielfältige Verletzlichkeitsrisiken.

Verletzlichkeit entsteht teils auch durch sich entwickelnde Hochstaplergefühle: In diesen Aufstiegsphasen gibt es Hearings, Keynotes, Antrittsvorlesung, Begehungen im Rahmen von Evaluierungen oder Drittmittelanträgen. Ihnen ist eigen, dass sie durch die Fachcommunity, Vorgesetzte, Betreuungspersonen und/oder Hochschulöffentlichkeit bewertet werden und damit Karriere entscheidend sein können. Ein Coaching verfolgt dann das

Ziel, dieses Gefühl einzusortieren, zu reflektieren, zu verarbeiten und zu vermeiden, dass es zum Dauerimpuls werden könnte.

### 3.1 Verletzlichkeit in der Lehre: „Neu in der Lehre – das ist mir eine Lehre!“

Eine in einem naturwissenschaftlichen Fach relativ neu berufene Juniorprofessorin bringt folgende Lehrsituation in eine Coachingsitzung ein<sup>19</sup>:

*Es ist meine erste Lehrveranstaltung zu diesem Thema. Ich muss alle didaktischen und curriculare Aspekte neu gestalten. In der zweiten Sitzung ging es um die Auswirkungen bestimmter Forschungsergebnisse, ethische Fragestellungen und Klimagerechtigkeit. Am Anfang des Semesters habe ich mein Konzept und meine Haltung sehr offen ins Seminar eingebracht: Ich habe dabei verdeutlicht, wie wichtig Forschung ist, dass ich jedoch auch unter ethischen Aspekten bestimmten Forschungsergebnissen gegenüber durchaus kritisch eingestellt bin. Seitdem treten die Studierenden in diesem Seminar kritisch, fordernd und bisweilen anmaßend auf. Wie kann ich damit - vor dem Hintergrund, dass diese mich am Ende bewerten und ich auf gute Lehrevaluierung zur Entfristung meiner Professur angewiesen bin - umgehen?*

Als Ersterfahrungen in der Lehre sind diese Bewertungen und Rückmeldungen sehr prägend. Im Coaching ist es unterstützend, den organisatorischen Kontext einzubeziehen und zu reflektieren, vor welchem Hintergrund die neue Lehrveranstaltung konzipiert werden soll: Ist es vor allem das Eigeninteresse der Lehrenden, ein neues Thema zu erschließen oder geht es auch oder vor allem darum, ein neues Modul in einem neuen oder neu akkreditierten Studiengang zu füllen? Gibt es im Studiengang Materialien aus vorangegangenen, thematisch ähnlichen Lehrveranstaltungen, die genutzt oder als Muster dienen können? Handelt es sich um eine Grundlagenveranstaltung mit oder ohne Prüfungen/Credit Points? Im konkreten Fall wurde deutlich, dass die Coachee die Einzige ist, die für einen re-akkreditierten Studiengang ein neues Modul konzipieren soll. Mit dieser Erkenntnis hat die Coachee mit der Studiengangsleitung und dem Dekan ein Gespräch geführt, konnte Kompensationen und damit mehr Zeit für die Vorbereitung vereinbaren.

---

<sup>19</sup> Zur Relevanz von Coaching für Erstberufene siehe auch Klinkhammer & Enke (2023).

Dies milderte zunächst ihren Bewertungs- und Evaluierungsdruck. Auch wurde reflektiert, dass die Zeit und intensive Arbeit für die neue Lehrveranstaltung als Investition in die Zukunft gesehen werden kann und sich vor Augen geführt, dass diese Veranstaltung alle zwei Semester wiederholt wird und so schon das Grundkonzept steht. Auch wurde überlegt, das Engagement für die Entwicklung von Lehrveranstaltung im nächsten Jahr nun deutlich reduziert und stattdessen die Forschungsarbeit gestärkt werden kann.

Eine andere Verletzlichkeit in der Rolle der Lehrenden ist dadurch geprägt, dass Lehrinhalte gläsern geworden sind: Studierende recherchieren eingebrachte Inhalte oftmals digital mit in Echtzeit, können aber bisweilen nicht oder nicht sofort einschätzen, wie die recherchierten Inhalte wissenschaftlich fundiert zu verorten sind. Zugleich werden Hochschullehrende hinterfragt oder mit Fragen und Fakten konfrontiert, die es für alle Beteiligten, auch die Hochschullehrenden selbst, zunächst einmal zu verstehen, einzuordnen und auch im Zweifelsfall einzugrenzen gilt, um entsprechende Infragestellung der Lehrkompetenz oder einer eskalierenden Dynamik in der Studierendengruppe adäquat zu begegnen.

Auf der einen Seite ist es heute – so die Berichte in meiner Coachingpraxis - auch teilweise riskant geworden, im Hochschulkontext inhaltlich in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext zu diskutieren: Beispielhaft sind dazu die kontroversen Auseinandersetzungen und polarisierende oder ausgrenzende Tendenzen um die Einschätzung von Antisemitismus.<sup>20</sup> Im Coaching beschreiben Hochschullehrende die zunehmende Tendenz, dass Studierende gerade in sozialwissenschaftlichen Feldern sich weniger trauen, sich im Disput zu üben, argumentativ in Diskussionen bestimmte Themenfelder zu beleuchten und auch lernend eine eigene fachliche oder theoretisch fundierte Haltung zu entwickeln. Hier sind Hochschullehrende einerseits vulnerabel, wenn sie solche Themen einbringen. Es erfordert auch zum Teil Mut und Energie, den bis vor einigen Jahren noch normalen hochschuldidaktischen Alltag anders zu gestalten. Auf der anderen Seite gibt es Empathie mit und Sorge um Studierende, die sich nicht zu involvieren trauen.

---

<sup>20</sup> Siehe Fußnote 16.

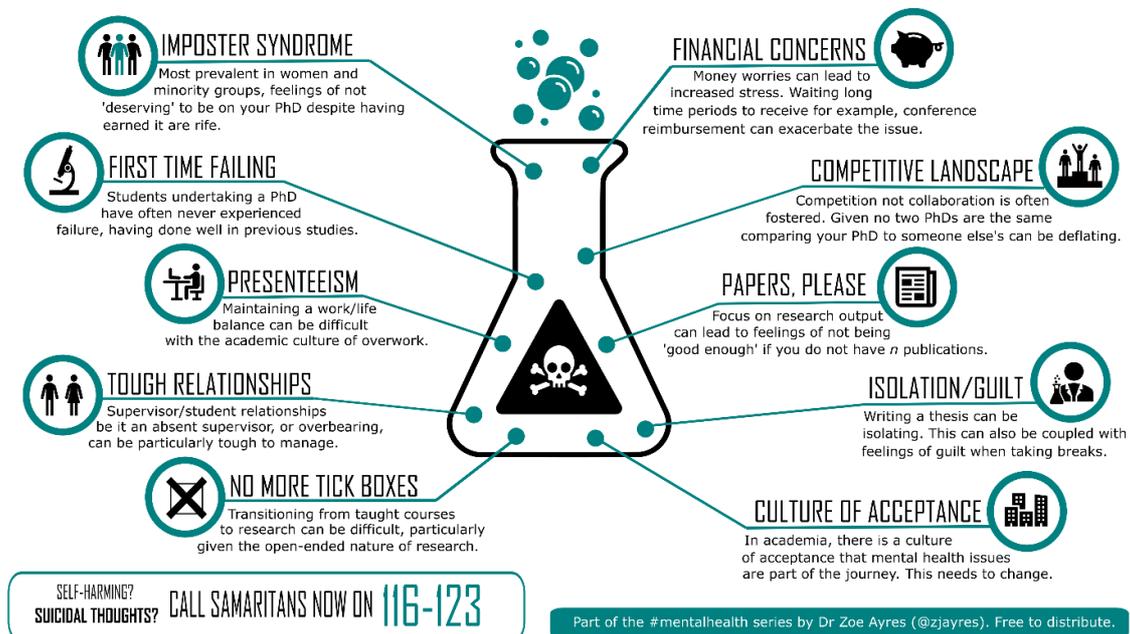
### 3.2. Promovieren und altbekannte Verletzlichkeiten

Ayres (2022)<sup>21</sup> hat die Faktoren, die auf die mentale Gesundheit von Promovierenden wirken und damit letztlich immer auch Potenzial für Verletzlichkeit bergen, sehr übersichtlich zusammengestellt:

## MENTAL HEALTH DURING YOUR PhD THE TOXIC MIX

A study by the University of California, Berkeley, found nearly half of postgraduate students met criteria to classify them as depressed.<sup>1</sup>

This poster explores the common stressors that PhD students may be exposed to during their PhD.



Reference: 1. Graduate Student Happiness & Well-Being Report, 2014, University of California, Berkeley.

© Dr Zoë Ayres<sup>22</sup>

In der Promotionsphase sind aus den von Ayres genannten Faktoren, Stressoren und Anforderungen resultierende Krisen oder Konflikte und damit verbundenen Belastungen typisch und geradezu alltägliches Brot im Coaching. Auch werden zu Schreibblockaden, Material- und Abschlusskrisen immer wieder und implizit auch person- und berufsphasenbezogene Verletzlichkeiten eingebracht. Verletzlichkeit ergibt sich zusätzlich auch durch die vielfältige Doppelbödigkeit der Promotionsphase: Viele Doktorand\*innen sind zugleich Mitarbeiter\*innen der Betreuer\*innen und stehen so in einem mehrfachen Abhängigkeitsverhältnis. Zeitliche Überlastung oder Kritik aus dem Arbeitsverhältnis schlägt dann unmittelbar auf das Promotionsvorhaben durch. Vielfach ambivalent sind in

<sup>21</sup> Quelle: <https://www.zjayres.com/>

dieser Karrierephase auch zu bewältigende Prozesse und Herausforderungen etwa bei der wissenschaftlichen Qualifizierung, der identitätsbezogenen Entwicklung, dem Rollenwechsel von der Doktorand\*in zur Wissenschaftler\*in, der Aneignung des wissenschaftlichen und akademischen Habitus oder der Loslösung von Betreuungspersonen. Knigge-Illner (2002) bezeichnete diese Phase sehr treffend schon vor vielen Jahren als „zweite Adoleszenz“.

*Eine Graduierteneinrichtung hat Sam in den letzten zwei Jahren ein Coaching für Promovierende finanziert. In insgesamt acht Sitzungen wurden verschiedene Themen und Herausforderungen rund um die generelle Arbeitssituation, die Dissertation und das Betreuungsverhältnis besprochen. Anfänglich ging es viel um die Relevanz des Promotions-themas, das Infragestellen der eigenen intellektuellen, fachbezogenen Kompetenz und methodische Fragen sowie um Zeit- und Selbstmanagement bis hin zum Wechsel der Betreuungsperson oder dem Abbruch der Promotion: „Ich bin nicht so klug und gut im wissenschaftlichen Arbeiten wie die anderen Doktoranden; mein Betreuer überschätzt mich“; „Mein Betreuer mag mich nicht“; „Mein Thema ist schon längst abgegrast, gesellschaftlich und fachlich nicht mehr relevant“; „Ich bin viel zu langsam und kann keine wissenschaftlichen Texte schreiben“; „Meine Freunde aus der Schulzeit fragen mich, warum ich immer noch nicht fertig bin und machen sich indirekt über Schmunzeln und witzig gemeinte Gesten etwas lustig darüber, wie wenig Geld ich verdiene“; „Ich habe es noch nicht geschafft, auf einer internationalen Konferenz vorzutragen und habe große Angst davor“. In dieser Zeit gab es auch Erschöpfungssymptome, die zu längeren Krankheitsphasen führten.*

*Die im Coaching entwickelten Strategien, insbesondere sich zu trauen, immer wieder ein Feedback einzuholen, regelmäßig um Sprechstundentermine zu bitten und sich mit Peers auszutauschen, fruchteten nach und nach. Ihren Betreuer hat sie letztlich unterstützend bei methodischen, theoretischen und inhaltlichen Fragen zur Dissertation erlebt. Seine Rückmeldungen zu einzelnen Kapitelentwürfen wurden zunehmend positiver. Die Dissertation wurde schlussendlich eingereicht.*

*Nun stand die Vorbereitung auf die Disputation im Mittelpunkt des Coachings. In einer rollenspielartigen Simulation wurde der Umgang mit den kritischen Teilen ihrer Dissertation und die Disputation vorbereitet.*

Im Fallbeispiel handelte es sich aus meiner Sicht zunächst um (berufsbezogene, berufsbiografische und hochschulsozialisationsbedingte) eher „menschlich normale“ Verletzlichkeit, wie Maio sie als konstitutive Bedingung menschlicher Existenz beschreibt: So manifestiert sich die „Leibgebundenheit“ in stressbedingten Krankheitsphasen oder das „Verwiesensein“ zeigt sich in der Abhängigkeit von Beratung, Betreuung und Bewertung oder der „Fremdzuschreibung“<sup>23</sup> (Peter & Strotmann 2025) von Verletzlichkeit durch Peers aus der Schulzeit.

Auch wird „situative“ Verletzlichkeit offensichtlich: Eine Disputation ist einerseits Prüfungssituation, andererseits einem Initiationsritual ähnlich. Sie kann für Promovierende ein Highlight sein, birgt aber auch das Potenzial „situativer Verletzlichkeiten“. Im vorbereitenden Coaching ist wichtig, auf die Disputation individuell und den Herausforderungen angemessen einzugehen und zu empowern. Es können etwa Szenarien von positiven wie kritischen, eher negativen Verläufen durchgespielt und insbesondere Strategien zum Umgang damit im Vorfeld, aber auch im Nachgang erarbeitet werden. Die Wichtigkeit der Nachbereitung ist dabei nicht zu unterschätzen. Ein Thema ist immer wieder auch die manchmal recht arbeits- und zeitintensive Publikation. Am wichtigsten ist jedoch die Unterstützung, diesen Karrieremeilenstein und die Erfahrung – positiver wie negativer Art – nun in die eigene berufliche Identität zu integrieren. Relevant - nicht nur für die Wissenschaftskarriere - ist dabei auch, wie dieses Ereignis im retrospektiven Austausch mit anderen präsentiert wird: *Worüber haben Sie promoviert? Wie ist die Dissertation bewertet worden? Wie bewerten Sie Ihre Promotionsphase? Warum haben Sie sich für ihr Promotionsthema entschieden und welche Relevanz hat dies für Sie heute?* Diese Fragen spielen in vielen nachfolgenden Karriere entscheidenden Momenten, Gesprächen und Auswahlverfahren immer wieder eine große Rolle. Durch die Nachbereitung im Coaching bietet sich zum einen die Gelegenheit, den Erfolg, das Erlebnis, eine damit verbundene Verletzlichkeit oder real erlebte Verletzungen und Kränkungen psychisch

---

<sup>23</sup> Siehe hierzu den Beitrag von Peter & Strotmann (2025: 1): „In diesem Beitrag schlagen wir für die Debatte um Vulnerabilität mehrere begriffliche Unterscheidungen vor: die Perspektive der Zuschreibung und die der Erfahrung; der Unterschied zwischen Verletzung und Verletzbarkeit und – bezüglich der Zuschreibung – die Selbst- und Fremdzuschreibung. ...dass Verletzungsphänomene sich latent, also vermittels anderem, vermitteln, dass es relationale Geschehen sind und sie oft pathisch-affektiv und präkommunikativ ausgedrückt werden...“.

und auch in Bezug auf die berufliche Identitätsentwicklung positiv zu verarbeiten oder zumindest einzuordnen. Letztlich dient dies aber auch der Prävention und der Stärkung der eigenen Resilienz für künftige situative Verletzbarkeitsrisiken in einem beruflichen hochschulischen Kontext.

Nochmals zurück zum Fallbeispiel, denn so hat Sam ihre Disputation erlebt:

*Nach der Disputation war Sam zutiefst enttäuscht, geschockt und verletzt. Sie berichtete, dass in der Disputation ihre Dissertationsergebnisse regelrecht in Frage gestellt worden seien. Ihre Argumente zu den kritischen Aspekten aus den Gutachten habe sie vorgetragen. Die Promotionskommission habe dies jedoch nicht anerkannt. Sam fühlte sich kritisiert, fachlich zerpfückt und ungerecht benotet. Sie ist gekränkt und empört: Das habe sie zuletzt in einer mündlichen Abiturprüfung so erlebt.*

Erst auf meine Nachfrage wurde deutlich, dass ihre Dissertation mit magna cum laude ebenso wie die Disputation gut bestanden wurde.

*Sam sieht gleichwohl ihre vagen Zukunftspläne schwinden zumal gerade ihre Promotionskollegin, die ihre Dissertation schneller abgeschlossen hatte, gerade eine Stelle im Projekt angeboten bekommen hat. Sie hatte selbst überlegt, ihren Betreuer zu fragen, ob sie vielleicht weiter als Postdoc im gerade eingereichten neuen Drittmittelprojekt arbeiten könnte. Hier hatte sie schon über einen Werkvertrag partiell an der Antragstellung mitgewirkt*

Im Coaching arbeiten wir auf verschiedenen Ebenen: Neben der rückblickenden und letztlich verarbeitenden Fokussierung dieses kritischen Ereignisses wird der Blick nun insbesondere darauf gerichtet, dass die Qualifikationsphase und die damit verbundene Prüfungsleistung durchgestanden und fachlich sehr gut bewertet worden ist. Damit wird die Promotionsphase mit der bereits im Vorfeld vorbereiteten elektronischen Veröffentlichung formal endgültig zu Ende sein.

Insbesondere die Konkretisierung der nächsten Karriereschritte wirken sehr erleichternd. So bereitet Sam in der Sitzung das anstehende Gespräch mit ihrem Betreuer vor, wird nachfragen, ob es noch eine weitere Postdocstelle im Forschungsprojekt gibt oder wie er ihre Chancen einschätzt, ein Postdoc Projekt und eine eigene Stelle einzuwerben. Dazu möchte sie ihre Dissertation auch in einem Verlag veröffentlichen. An dieser Stelle wird

eine neue Verletzlichkeit deutlich, denn sie äußert die schambehaftete Sorge, ob das Werk auch in der größeren Fachcommunity Anerkennung findet. Ich bezeichne dies gerne als „Veröffentlichungskater“;<sup>24</sup> es ist eine typische Verletzlichkeit beim Akt des Publizierens: Das Werk ist unwiderrufbar öffentlich und somit der Bewertung ausgesetzt.

Optional überlegt Sam auch, sich auf Postdocstellen an anderen Universitäten zu bewerben. Sam hat wieder Mut und Kraft geschöpft, sich der weiteren Karriereplanung zu widmen, dabei ihre letztlich erfolgreiche Promotion zu performen und die damit verbundenen Kränkungen und Verletzungen, wenn überhaupt, nur „gefiltert“ und sich selbst schützend zu erwähnen. Wir kreieren und „üben“ im Coaching dazu ein für den beruflichen Kontext eher positiv konnotiertes Narrativ zu diesem Schlüsselerlebnis.

### 3.3. Postdoc in der Berufungsphase

Die Frage der weiteren Entwicklung steht im Fokus des Coachings mit einer unbefristet beschäftigten, habilitierten Wissenschaftlerin. Sie liebt ihre Arbeit in ihrer kleinen Nachwuchsgruppe, fühlt sich jedoch auch nach zwei Jahre teilweise unwohl und nicht angenommen. Sie erlebt die Kooperation und Kommunikation am Fachbereich als distanziert, abwertend und bisweilen aggressiv. In der vierten Sitzung berichtet sie zunächst erfreut, dann mit reservierter Stimme, dass sie eine überraschende Einladung zu einem Hearing hat. Seitdem schlafe sie schlecht und habe Kopfschmerzen. Aus der Coachingsitzung möchte Sie gestärkt rausgehen und das Hearing und Gespräch mit der Berufungskommission vorbereiten. Sie berichtet, dass der Berufungskommmissionsvorsitzende ein eng kooperierender Kollege ihres damaligen Doktorvaters ist. Als Coach nehme ich Tränen in ihren Augen und eine veränderte Körperhaltung wahr. Ich entscheide intuitiv meine Wahrnehmungen und die damit verbundenen Hypothesen ins Coaching einfließen zu lassen, nachzufragen und ihr anzubieten, ihren Emotionen und Assoziationen Raum zu geben. Was ist damit verbunden? Warum könnte es jetzt wichtig sein, die offenbarte Verletzlichkeit im Coaching zu beachten? Sie weint zunächst heftiger und erklärt, dass sie in ihrer Promotionsphase sehr unglücklich gewesen sei. Der Doktorvater habe sie permanent gekränkt und abgewertet; es habe in dieser Zeit auch eine Trennungssituation gegeben.

---

<sup>24</sup> Begrifflich wurde ich inspiriert durch Browns „Verletzlichkeitskater“ (2025).

Sie schäme sich wegen ihrer Dissertation, deren Qualität gefühlt darunter gelitten habe. Sie äußert die Sorge, dass der Kommissionsvorsitzende durch den Doktorvater vorinformiert sein könnte und sie nur aufgrund der Frauenförderung eingeladen worden sei. Auf Nachfrage berichtet sie, dass die Dissertation mit Bestnote „summa cum laude“ und die Promotion insgesamt mit 1,3 bewertet wurde.

Wir sortieren in der Sitzung, was zu ihren alten Erfahrungen gehört, aber auch, welche de facto erbrachten Qualifikationen und sonstigen Leistungen sie in ihrem wissenschaftlichen Profil insgesamt nachweisen und wie sie die neue Situation aus einer Position der Stärke heraus gestalten kann. Ich stelle dabei meine Hypothesen und auch erfahrungsba- siertes Wissen im Kontext von Karriere relevanten Auftritten und Hearings in den Raum:

- Alte berufsbiographisch Muster und Kränkungen werden getriggert und überlagern die aktuelle herausfordernde und zugleich erfreuliche Situation.
- Es handelt sich beim Hearing um eine Erstsituation, die Stress auslöst, letztlich eine wichtige Karrierechance und ein (meist unbezahltes) Hochleistungs-event ist.
- Es ist normal, vor einem Hearing und in einer prüfungsähnlichen Bewerbungssituation verunsichert und aufgeregt zu sein.
- Wozu kann es – neben allen belastenden Momenten -auch nützlich sein, sich einem ggf. kritisch auftretenden oder abweisend verhaltenden Kommissionsmitglied innerlich zu stellen? (Advocatus Diaboli)
- Eine Einladung zu einem Hearing bedeutet, dass das schriftlich differenziert prä-sentiertere Profil auf Professorabilität geprüft und für geeignet befunden wurde; damit ist der erste Meilenstein im Berufungsverfahren erfolgreich absolviert und der Karriereaufstieg von der Habilitandin zur Professorin bereits in reale Bahnen gelenkt.
- Wie kann sie ihre Stärken und Passfähigkeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken? Welche Vision hat sie für die konkrete Professur?
- Liegt ggf. eine (professionsbedingtes) Hochstaplersyndrom (Klinkhammer & Saul-Soprun, 2009) oder Angst vor dem eigenen Erfolg zugrunde?
- Wer ist noch in der Berufungskommission? Womit und wodurch kann sie wissenschaftlich, fachlich-inhaltlich, hochschuldidaktisch oder durch Kooperationen

glänzen, punkten, und die Mitglieder der BK in ihrer Diversität und ihren unterschiedlichen Rollen überzeugen?

- Welche positiven Erfahrungen hat sie mit wichtigen Gesprächen und Auftritten? Wer glaubt an sie?

Zudem biete ich verschiedene Techniken der Emotionsregulierung an. Wir führen eine Klopf- und Selbststärkungsübung mit situations- und themenspezifischen Kraftsätzen nach PEP durch, die sie deutlich beruhigen und stärken. Sie kann so die weiteren Schritte zur Vorbereitung auf das Hearing strukturierter planen: Sie räumt in ihrem Kalender mehr Zeit zur Vorbereitung ein, bittet vertraute Kolleg\*innen aus einem Postdoc-Mentoringprogramm bei einem Probe-Hearing mitzuwirken und ein Rollenspiel mit u. a. einer *Advocatus Diaboli*-Rolle durchzuführen. Wir stellen in der Coachingsitzung dazu die entsprechenden auch kritischen Fragen und möglichen Antworten und Reaktionsstrategien für das Gespräch mit der Berufungskommission zusammen. Und sie plant, wie sie den Habitus als (künftige) Professorin auch über Kleidung, Körpersprache, Stimme und bewusste Inszenierung im realen Raum, den sie sich vorher anschauen soll, authentisch und zugleich geschützt performen kann. Am Ende der Sitzung beschreibt sie nach wie vor verletzlich zu sein, zugleich aber auch motiviert und gestärkt, sich der Situation stellen zu wollen.

#### 4. Fazit

Jeder Coachingprozess streift existenzielle und meist auch situative Verletzlichkeit. Ob sie auch wahrnehmbar und in den Coachingsprozess einbezogen wird, hängt von vielen Faktoren ab etwa dem Coachingsanliegen und -auftrag, der situativen Verfasstheit der/des Coachee, der Intensität, in der Verletzlichkeit spürbar ist, ob sie in der Beziehungsdynamik relevant oder sprachlich oder nonverbal ausgedrückt oder als „*Selbst- und Fremdschreibung*“ erscheint.

Wichtig ist dabei auch „...dass Verletzungsphänomene sich latent, also vermittelt anderem, vermitteln, dass es relationale Geschehen sind und sie oft pathisch-affektiv und präkommunikativ ausgedrückt werden...“ (Peter & Strotmann 2025: 1).

Letztlich ist nicht ohne die Verletzlichkeit des Gegenübers zu berühren möglich, eine dialogische Beratungsbeziehung, die Gestaltung von Kontrakt und Setting und die Arbeit in Coachingssitzung zu gestalten. Dazu gehört auch, wohl dosiert und professionell reflektiert die eigene Verletzlichkeit als Coach zur Verfügung zu stellen. Verletzlichkeit wahrzunehmen, erlebbar und ansprechbar zu machen, aber auch Grenzen zu akzeptieren und Coaching als sicheren, geschützten Raum und Rahmen zu sehen, all dies ist erforderlich und letztlich Gold wert, um Menschen in ihren berufsbezogenen Anliegen und Arbeitswelten zu verstehen und zu unterstützen.

Nach meiner Erfahrung im Coaching mit Wissenschaftler\*innen ist bedeutsam:

- Wahrnehmung von (verbalen oder nonverbalen) Signalen für vielfältige Verletzlichkeit oder erlebte Verletzungen beim Einstieg und während der Sitzung.
- Eine durchgängig von Empathie, Mitgefühl, Verständnis, Respekt und Menschlichkeit geprägte Haltung.
- Einbringen von professions- und feldspezifischen sowie erfahrungsbasierten Wissen.
- Einbringen von Wissen und Hypothesen zu hochschulkultur- und hochschulsozialisationsbedingter Verletzbarkeit.
- Intuitive, schnelle Entscheidung, ob und ggf. in welcher Form die Wahrnehmung oder Vermutungen der Coach zur Verletzlichkeit in den Dialog eingebracht werden kann: Wichtig ist es dabei, offene Fragen, die eigene Wahrnehmung oder Vermutung als solche zu benennen: *Ich frage mich, ob es möglich ist, dass? Ich kenne es aus dem Hochschulbereich, dass .... Erleben sie dies auch so oder ähnlich? Könnte es vielleicht sein, dass dies etwas mit ihrer .... zu tun hat?*
- Vorsichtiges und mit Fingerspitzengefühl fragendes formulieren von Hypothesen und Deutungen
- Nähe und Distanz in der Beratungsbeziehung im *hier und jetzt* immer regulieren: Wenn der/die Coachee Grenzen markiert oder formuliert, sind diese zu respektieren;
- Strategien und Anleitung zur Emotionalen Regulierung und zur Selbststärkung anbieten (zum Beispiel durch PEP).
- Checken: Hintergründe und alte und aktuelle Verletzlichkeit oder Verletzung?

- Existenzielle oder situative Verletzlichkeit oder erfolgte Verletzung? Wie weitreichend sind sie? Sind die Erhaltung der Arbeitsfähigkeit und eine Selbstregulierung möglich? Bedarf es weiterer fachlicher Beratung oder Verweisung zur ggf. medizinischen, psychologische, psychiatrischen Behandlung?
- Krisenintervention? Analog zur Ersten Hilfe? Was kann ich, was darf ich, was traue ich mir als Coach zu?
- Prävention, aktuelle Bearbeitung oder Nacharbeit

Als Coach sind wir oftmals Zeug\*innen vielfältiger Varianten von Verletzlichkeit, alten und neuen Verletzungen, teils tief wirkenden Kränkungen und den damit verbundenen Gefühlen wie Scham, Schuld, Inkompetenz, Angst, Wut, Ohnmacht. Für mich ist es dabei wichtig, immer wieder die feinen Gratwanderungen zwischen Supervision/Coaching und Psychotherapie sowie der hilfreichen oder im Coachingprozess erforderlich werdenden oder unvermeidbaren Thematisierung von Verletzlichkeit und gleichzeitig drohenden neuen Verletzungen oder der Reaktivierung alter Verletzungen zu bedenken.

Hilfreich finde ich auch, den von Brown geprägten Begriff des „Verletzlichkeitskaters“ einzubeziehen, etwa das Gefühl von Coachees im Nachhinein „den falschen Leuten schambesetztes und sich verletzliches zu zeigen“.<sup>25</sup> Dies kann sich auch auf den oder die Coach im laufenden Coachingprozess beziehen. Es kann zudem retrospektiv dazu führen, dass bei erneuten Coachinganfragen eine andere Person gesucht wird, da mit der/dem früheren Coach genau diese ggf. bearbeiteten und erlebten Verletzlichkeit und Verletzungen verbunden werden und damit auch ein „Verletzlichkeitskater“ entstanden ist. Hier ist der/die Coach letztlich in der Beratungsrolle und der eigenen Reputation selbst verletzlich.

## Literatur

Busse, Stefan (2009): Lernen am Fall – Erkenntnis in der Beratung. In: Supervision Mensch Arbeit Organisation, Heft 1, S. 8-16.

Ayres, Zoë J. (2022): Managing your Mental Health during your PhD. A Survival Guide. Cham: Springer.

Brown, Brené (2017): Verletzlichkeit macht stark Wie wir unsere Schutzmechanismen aufgeben und

<sup>25</sup> Siehe dazu: <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/wissen/verletzlichkeit-ist-der-schlüssel-zu-allem-86367> Abruf 09.05.2025)

- innerlich reich werden. München: Goldmann.
- Fengler, Jörg & Sanz Andrea (Hrsg.) (2012): Ausgebrannte Teams. Burnout-Prävention und Salutogenese. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Helmreich, Isabella (2023): Evidenzbasierte Resilienzfaktoren als Ansatz zur Verhaltensprävention bei Erwachsenen. In: Moser, Michaela & Häring, Karin (Hrsg.): Gesund bleiben in kranken Unternehmen. Springer, Wiesbaden, S. 157-176. ([https://doi.org/10.1007/978-3-658-39903-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-39903-0_9)).
- Kahlert, Heike (2013): Riskante Karrieren. Wissenschaftlicher Nachwuchs im Spiegel der Forschung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Kalisch, Raffael (2017): Der resiliente Mensch. Wie wir Krisen erleben und bewältigen, Berlin: Berlin Verlag.
- Kleine, Manuela (2013): Die Verletzbarkeit des anderen – Überlegungen zu einer supervisorischen Ethik. In: Forum Supervision 41, Jg. 21. S. 3-18.
- Klinkhammer, Monika (2013): Charakteristika und Belastungen des Arbeitsplatzes Hochschule. In: OSC 3/13 - Organisationsberatung, Supervision, Coaching, S. 307-318.
- Klinkhammer, Monika (2019): Zwischen W3 und Hartz IV. Zur berufliche Identitätsentwicklung und zum Karriereverlauf von Wissenschaftler\*innen. In: Journal Supervision 01/2019, S. 16-17.
- Klinkhammer, Monika & Enke, Neela (2022): Konfliktmanagement: Strategien für Wissenschaft und Hochschule. Campus Verlag.
- Klinkhammer, Monika & Enke, Neela (2023): Erste Hilfe bei Erstberufung: Warum Konfliktcoaching für neu berufene Professor:innen so wichtig ist. In: Journal Supervision 03/2023, S. 4-6.
- Klinkhammer, Monika & Saul, Gunta (2020): Hochstapler-Syndrom. In: Hammerschmidt, Anette/Enke, Neela (Hrsg.): Forschen, Lehren, Führen. Das ABC für die Hochschulkarriere. Tübingen: utb, 84-87.
- Klinkhammer, Monika & Saul-Soprun, Gunta (2009): Das „Hochstaplersyndrom“ in der Wissenschaft. In: OSC 2/09 - Organisationsberatung, Supervision, Coaching, S. 165-182.
- Knigge-Illner, Helga (2002): Der Weg zum Dokortitel. Strategien für die erfolgreiche Promotion. Frankfurt am Main: Campus.
- Maio, Giovanni (2024): Ethik der Verletzlichkeit. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Peter, Claudia & Strotmann, Marc (2025): Verletzbarkeit und Verletzung erfahren: Ein konzeptueller Beitrag zur qualitativen Forschung zu Verletzungserfahrungen Anderer. In: Zeitschrift für Soziologie, vol. 54, no. 1, 2025, pp. 148-164. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2025-2007>.
- Symanski, Ute; Lummerding, Susanne & Klinkhammer, Monika (2025): Coachingkompetenzen in herausfordernden Zeiten. In: DUZ Wissenschaft & Praxis DUZ Wissenschaft & Management 05/2025, S. 12-13.

## Links für weitere Informationen

<https://hateaid.org/> (Anlaufstelle für Opfer von Cybermobbing und Hass in digitalem Raum)

<https://lir-mainz.de/lir> (Das Leibniz-Institut für Resilienzforschung)

<https://www.uni-bonn.de/de/forschung-lehre/promovierende-und-postdocs/waehrend-der-promotion/orientierung/mental-health-waehrend-der-promotion>

<https://www.uni-bremen.de/byrd/promovierende/taking-care-of-yourself-gesundes-arbeitsleben/>

<https://www.zjayres.com/posters>



### **Klinkhammer, Monika**

Dr. Monika Klinkhammer ist Sozial- und Erziehungswissenschaftlerin. Sie arbeitet seit über 25 Jahren in freier Praxis als Coach, Lehrcoach, Supervisorin (DGSv, DVG), zertifizierte Gestalttherapeutin (DVG, BAPt) und Trainerin insbesondere mit und für Führungskräfte, Professor\*innen und Wissenschaftler\*innen aller Statusgruppen. Themenschwerpunkte im Coaching in Wissenschaftsorganisationen und Hochschulen sind u. a. Führung, Karriere- und Profilierungsstrategien und Konfliktmanagement. Sie leitete über zehn Jahre lang eine Supervisions- und Coachingweiterbildung an der ASH Berlin, ist Gutachterin der „Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching e. V. (DGSv)“, Autorin zahlreicher Fachpublikationen und Gründungsmitglied im „Coachingnetz Wissenschaft“.

*Kontakt: [monika.klinkhammer@t-online.de](mailto:monika.klinkhammer@t-online.de)*

*Homepage: [www.MonikaKlinkhammer.de](http://www.MonikaKlinkhammer.de)*

*Diana Didilica*

## **Die weißen Räume der deutschen Institutionen.**

Eine rassismuskritische Betrachtung der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum.

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Artikel beleuchtet, wie die eurozentrische Sicht auf die „Entdeckung neuer Welten“ und die damit verknüpften kolonialen Strukturen bis heute westliche Narrative prägen und Machtgefälle verstärken. Kritische Perspektiven auf Kolonialgeschichte und Weißsein wurden erst in den letzten Jahren wichtiger, insbesondere durch die Critical Whiteness Forschung, die rassistischen Strukturen in westlichen Gesellschaften aufdeckt. Ein Schwerpunkt des Artikels liegt auf der Rolle der Sozialen Arbeit, die trotz des hohen Anteils an Migrant\*innen in den deutschsprachigen Ländern noch von weißen Strukturen geprägt ist. Die Soziale Arbeit wird bzgl. ihrer Schnittstelle zwischen Sozialpolitik und Gesellschaft analysiert, um postkoloniale Machtverhältnisse und diskriminierende Praktiken zu hinterfragen. Ziel ist es, die Begriffe „Rasse“ (als sozial konstruierte Kategorie), „Weißsein“ und „Critical Whiteness“ zu erklären und ihre Relevanz für die Soziale Arbeit in einer Migrationsgesellschaft aufzuzeigen. Eine kritische Reflexion etablierter Handlungspraktiken ist erforderlich, um diskriminierende Strukturen und Handlungsmuster sichtbar zu machen. Dabei geht es nicht nur um die Verschiebung der Perspektive, sondern um deren Erweiterung, die sowohl individuelles Handeln als auch strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen einbezieht.

### **1. Begriffliche Grundlagen und historische Entwicklungslinien**

Die Idee von Europa ist eine jahrhundertealte Utopie (vgl. Arndt 2006: 24). Doch wann Menschen begannen, sich als Europäer\*innen zu verstehen, ist umstritten. Der Begriff „Europa“ als geografisch und kulturell abgegrenzte Einheit entstand im Mittelalter, wobei einige Historiker\*innen das Hochmittelalter, andere den Übergang zur Frühen Neuzeit

als entscheidend betrachten (ebd.). Eine zentrale Rolle in der Herausbildung des europäischen Bewusstseins spielte die Vereinigung der europäischen Staaten mit dem Ziel: „der Abwehr und vor allem der Eroberung und Unterwerfung des ‚Außen‘ [damit waren sie] mindestens gleichgerichtet, auch wenn sie nicht immer am selben Strang zogen“ (Arndt 2006: 24). Die Identitätsanschaffung durch die Ausgrenzung von den „Anderen“ wurde für die Europäer\*innen zur Grundlage der Etablierung rassistischer Strukturen und Prozesse in der Gesellschaft (vgl. Arndt 2006: 25f.; Tißberger 2024: 162), wobei Europa laut Tißberger (2024) zum „Ausgangspunkt aller mit dem Rassismus verbundenen Strukturen“ (dies. 2024: 161) wird. Im 15. Jahrhundert wird mit der „Entdeckung“ Amerikas ein Meilenstein in der europäischen Geschichte erreicht, welcher als Ausgangspunkt einer weltweiten Ausbreitung durch imperialistische und koloniale Prozesse die europäische – und später als „westlich“ bezeichnet – Vorherrschaft etablierte. Sie brachte eine Weltordnung hervor, die bis heute fortwirkt und als Moderne identifiziert wird (vgl. dies. 2024: 161). Die Begegnung zwischen europäischen Mächten und der indigenen Bevölkerung der sogenannten „Neuen Welten“ führte zu einem Machtkampf und mündete in Prozesse der Unterdrückung der dort ansässigen Gemeinschaften. Aus ihrer Machtposition heraus sahen sich die Europäer\*innen in ihren Handlungen und Aktivitäten berechtigt (vgl. Arndt 2006: 26; Tißberger 2024: 162). Der transatlantische Sklavenhandel wurde im 18. und 19. Jahrhundert durch die entwickelten pseudowissenschaftlichen Rassentheorien als „Legitimationslegende“ (Rommelspacher 2009: 26) in der europäischen Gesellschaft gerechtfertigt. Sie wurde als Konzept zu einem bestimmten Zeitpunkt in der westlichen Geschichte entwickelt und hat den wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs nachhaltig beeinflusst, mit dem Ergebnis der Einprägung ins kollektive Bewusstsein und der Akzeptanz des Konstrukts als wissenschaftlich belegtes Faktum (vgl. ebd.). Der „wissenschaftliche“ Hintergrund des Konzeptes führte zur Konsolidierung der Rassentheorie in der öffentlichen Wahrnehmung und begründete die ungleichen globalen Machtverhältnisse (vgl. Tißberger 2017: 27f.). Anfangs als ein biologisches Konstrukt, metamorphosierte die *Rasse* zu einer soziokulturellen Konstruktion, das auf der Annahme basiert, dass „die (Körper-) Oberfläche eines Menschen Informationen darüber enthält, wie dieser Mensch denkt, fühlt und handelt“ (dies. 2017: 9). Daraus entsteht die Grundlage der Rassismustheorie: Die Überzeugung, dass der Unterschied zwischen den Menschen in deren Körper enthalten, angeboren und unveränderbar ist (vgl. ebd.). Obwohl *Rassen* keine biologische

Realität sind, hat das Konzept soziale, ökonomische und politische Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Welt (vgl. El-Tayeb 2006: 8f.). Auch wenn das Konstrukt der menschlichen *Rasse* von der Wissenschaft widerlegt ist, bleibt es im Alltag und auch im akademischen Bereich ein zentraler Aspekt, der oft nicht offen benannt wird (vgl. ebd.). El-Tayeb (2006: 9) weist darauf hin, dass rassistische Zuweisungen sich täglich auf zwischenmenschliche Interaktionen auswirken und unsichtbare, aber unüberwindbare Grenzen erschaffen, die auf einer Seite Benachteiligung und auf der anderen Seite Privilegien hervorbringen.

Die Terminologie des „*Weißseins*“ hat ihren Ursprung ebenfalls in der europäischen kolonialen Geschichte. Erst Ende des 17. Jahrhunderts wird der Begriff „*weiße Rasse*“ als gesellschaftliche und rechtliche Kategorie von den wohlhabenden als *weiß* positionierten Gruppen eingeführt, um koloniale Teilungs- und Herrschaftsstrategien durchzusetzen (vgl. Beech 2020: 7). Dadurch wurden Allianzen zwischen der armen *weißen* Bevölkerung der amerikanischen Kolonien und den als *Schwarz* markierten Menschen in Vertragsknechtschaft gezielt aufgelöst (vgl. ebd.). Zur Verstärkung der Differenzen zwischen den beiden rassifizierten Gruppen, bot die *weiße* Oberschicht Amerikas armen *Weiß* die Befreiung von Zwangsknechtschaft und Land an, wenn sie sich bereit erklärten, als Mitglieder von Sklavenpatrouillen an der Unterdrückung von Rebellionen *Schwarzer* Menschen mitzuwirken (vgl. ebd.). Diese Ereignisse führten im 18. Und 19. Jahrhundert zur Herausbildung von Theorien über menschlichen *Rassen*, die postulierten, dass die Zugehörigkeit zur sogenannten *weißen Rasse* primär über die Hautfarbe definiert werde. Dies gilt insbesondere für Menschen aus Nord- und Westeuropa (vgl. Tißberger 2020: 97). Personen mit heller Hautfarbe, die jedoch aus Osteuropa stammen und somit als slawisch gelten oder einer anderen Religion als dem Christentum angehören, werden in diesem Kontext als „*off-white*“ imaginiert (vgl. ebd.). Die Rassentheorien, die im Zeitalter der Aufklärung entstanden sind, konstruieren ein System, das Unterschiede zwischen Menschen in eine vorherrschende Ordnung einschließt, die sich historischen und strukturellen Veränderungen entzieht (vgl. dies. 2017: 16). Auf Grundlage äußerlicher Merkmale werden Menschen in sogenannten *Rassen* eingeteilt und entlang einer evolutionären Skala zwischen „Primitivität“ und Zivilisiertheit“ positioniert – Kategorien, die laut Tißberger (2017: 16) bereits mit Zuschreibungen verknüpft sind, die *Nicht-Weißsein* und *Weiblichkeit* gegenüber *Weißsein* und *Männlichkeit* markieren. Tißberger (2020) zeigt

auf, dass innerhalb dieser rassistischen Ordnung *Schwarze* Menschen am unteren Ende einer hierarchisierenden Skala den „Ausgangspunkt als ‚Primitivität‘“ (dies. 2020: 97) darstellen, indem *Weißer* als Maßstab von „Zivilisation“ und damit als normsetzender Gegenpol fungieren.

Erst in den 1990er-Jahren nehmen anglo-amerikanische Forschungsbereiche wie Critical Race Studies und Postcolonial Studies das „Weißsein als Subjekt, Norm und Agens von Rassialisierungsprozessen“ (Arndt 2006 zit. n. Berger 2006: 1) auf. Die Kritische Weißseinsforschung, besser bekannt als Critical Whiteness, ruft ein Umdenken in der Rassismusforschung hervor (vgl. Tißberger 2017: 89f.). Wegweisend dafür sind unter anderem die Arbeiten des Combahee River Collective und der US-amerikanischen Autor\*innen wie Toni Morrison, Audre Lorde, bell hooks und Patricia Hill Collins sowie Katharina Oguntoye und María do Mar Castro Varela im deutschsprachigen Raum (vgl. Tißberger 2024: 164f.). Die Critical Whiteness Studies legen den Fokus der Forschung nicht auf die Menschen mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen, sondern auf diejenigen, die rassistische Konstruktion reproduzieren, indem sie von den Machtverhältnissen in der Gesellschaft profitieren und damit die entstandenen sozialen Strukturen unterstützen und verfestigen, auch wenn dies ohne Absicht und unwissentlich geschieht (vgl. ebd.). Denn *Weißsein* ist:

Absolutely, a moral choice (for there are no white people) [yet people socialized into whiteness] have brought humanity to the edge of extinction: because they think they are white. Because they think they are white, they do not dare confront the ravage and the lie of their history. Because they think they are white, they cannot allow themselves to be tormented by the suspicion that all men are brothers. Because they think they are white, they are looking for, or bombing into existence, stable populations, cheerful natives and cheap labor. Because they think they are white, they believe, as even no child believes, in the dream of safety. Because they think they are white, however vociferous they may be and however multitudinous, they are as speechless as Lot's wife – looking backward, changed into a pillar of salt (Baldwin 1984; Roediger 2010; Cushing-Leubner 2020: 133).

Mit anderen Worten ist *Weißsein* ein soziales Konstrukt, das vorgestellt und instabil ist. Es wird reproduziert durch die stille Einhaltung eines gesellschaftlichen Vertrags sowohl durch die Mitglieder der privilegierten sozialen Klassen als auch durch eine offensichtliche Verzerrung der Machtverhältnisse in der Gesellschaft (vgl. Mills 2014; Cushing-Leubner 2020: 133). Die Konstruktion des *Weißseins* hat die Eigenschaft, abhängig von den bestehenden geopolitischen und gesellschaftspolitischen Kontexten ihre Form zu ändern, um besser die Kontrolle über Ressourcen und Lebensweisen beizubehalten (ebd.).

Cushing-Leubner (2020) behauptet, dass *Weißsein* ein ideologisches Konstrukt ist, dessen (Re-)Produktion durch das Perpetuieren rassistischer Theorien stattfindet. Mit dem Begriff Whiteness wird nicht auf die Hautfarbe hingewiesen, sondern auf die Zugehörigkeit zu der *weißen* Elite, zu der herrschenden Klasse, deren privilegierte soziopolitische Position historisch festgelegt wurde (vgl. ebd.).

In diesem Kontext ist die *Rasse*, so wie *Weißsein*, eine Wahl der Gesellschaft, deren Existenz nur auf der freiwilligen (Re-)Produktion rassistischer Theorien basiert. Es handelt sich um ein soziales Konstrukt, das sowohl bewusste als auch unbewusste gesellschaftliche Entscheidungen in Bezug auf soziale Kategorien widerspiegelt. Mit den Veränderungen in der Wahrnehmung und Benennung dieser Konstruktionen durch Selbstreflexion und Offenheit kann auch ein Paradigmenwechsel in den sozialen und politischen Strukturen stattfinden. Die Critical Whiteness Studies zielen darauf, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass *Weißsein* eine Option und keine natürliche, angeborene Eigenschaft ist. Damit ist die Verantwortung zur Bildung einer von Rassismus befreiten Gesellschaft verbunden.

## 2. *Weiß* Perspektiven und ihre Wirkung in der Sozialen Arbeit

Nach Arndt (2006) zeigt die strukturelle und diskursive Signifikanz des Konstrukts des *Weißseins* im europäischen Entstehungsprozess die nachhaltige Auswirkung des Kolonialismus und der Rassentheorie auf die kulturelle, politische und religiöse Substanz Europas. Diese „transnationale Meistererzählung [ist] ernst zu nehmen“ (dies. 2006: 25). Die im kolonialen Kontext entstandenen Machtasymmetrien und damit verbundene Konstruktion von *Rasse* und *Weißsein* wirken bis in die Gegenwart fort und haben auch heute einen Einfluss auf die gesellschaftlichen Strukturen. Diese Beständigkeit ist nicht abstrakt, sondern hat eine konkrete Verortung in den sozialen Räumen, wie Bildungseinrichtungen oder Institutionen und Organisationen, die Beratung und Hilfe anbieten. Daher ist es wichtig, diese Räume als historisch geprägte und von ungleichen Machtverhältnissen geformte Entitäten zu begreifen. Für die Soziale Arbeit ergibt sich hiermit die Notwendigkeit, die sozialen und historischen Bedingungen der Entstehung und des Fortbestands der rassifizierenden und diskriminierenden Praktiken zu erkennen und sich damit kritisch

auseinanderzusetzen. Denn gerade in diesen Räumen sollen die sozialen Ungleichheiten bearbeitet und auf ein Minimum gesenkt werden.

## 2.1 *Weißsein* und Rassismus: Strukturelle Verhältnisse in Deutschland

Im Deutschland wird der Begriff „Rassismus“ weitgehend vermieden (vgl. Rommelspacher 2009: 32). Ein Grund dafür könnte die Tabuisierung der Terminologie über die *Rasse* im deutschsprachigen Raum in Folge der vom Nationalsozialismus geprägten Geschichte sein (vgl. Rommelspacher 2009: 32f.; Tißberger 2020: 96f.). Nach dem Zweiten Weltkrieg bis hin zu den 1960er Jahren blieb in Deutschland eine nennenswerte Auseinandersetzung mit Rassismus weitgehend aus und wurde überwiegend als gesellschaftliches Randphänomen wahrgenommen „mit ‚Täter\*innen‘ aus Kreisen des Rechtsradikalismus und ‚Opfern‘, die als ‚Ausländer\*innen‘ betrachtet wurden“ (Tißberger 2020: 96). Laut Tißberger (2017: 89) konnte die Tabuisierung der Begriffe „*Rasse*“ und „Rassismus“ die rassistische Konstruktion jedoch nicht abschaffen, vielmehr hat es zu einer mangelhaften und inadäquaten Sprache im antidiskriminierenden Diskurs geführt, was die Aufklärungsarbeiten erschwert hat. Um das allgegenwärtige rassistische Denken darzustellen, gab es nun keine adäquate Sprache mehr (vgl. ebd.). Trotz der Bemühungen, Teile der nationalsozialistischen Geschichte aus dem kollektiven Bewusstsein zu verdrängen sowie die Terminologie *Rasse* in den öffentlichen Diskursen zu tabuisieren, sind rassistische Denkmuster in der deutschsprachigen Gesellschaft immer noch omnipräsent, denn:

„Personen, die in Bezugnahme auf das Aussehen, die Kleidung, die Sprache, die formale Staatsangehörigkeit oder den Namen als nicht-weiß, als mit Migrationsgeschichte, als nicht-deutsch oder als nicht-christlich angesehen und behandelt werden, machen in Deutschland systematisch, alltäglich und seit weit mehr als hundert Jahren auf unterschiedliche Weise Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und finden für sich individuell oder gemeinsam Handlungs- und Widerstandsstrategien“ (Eggers 2006; Attia 2014 zit. n. Melter 2015: 9).

Aber auch Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit, Christen oder als *weiß* gelesene Personen werden im postkolonialen und postnationalistischen Deutschland (vgl. Messerschmidt 2010; Melter 2015) unter Umständen Opfer von sozialen und institutionellen Strukturen, die von gesellschaftlicher Hierarchisierung und Rassismus geprägt sind. Unter diesen Umständen lässt sich feststellen, dass Rassismus und Diskriminierung Konstruktionen sind, die systematisch Einfluss auf das alltägliche Leben der Menschen in

Deutschland nehmen, denn „Ideen nationalstaatlicher Bevorzugung sind ebenso weit verbreitet wie rassistische Einteilungs-, Denk- und Handlungsmuster“ (Melter 2015: 9). Zugleich basieren die vorgestellten Merkmale der nationalstaatlichen Zugehörigkeit auf rassistischen Ideologien und Fantasien über die äußerlichen und psychosozialen Eigenschaften der Deutschen, die im Laufe der Geschichte des letzten Jahrhunderts entstanden sind (ebd.). In den deutschen Diskursen wird der Rassismusbegriff häufig durch Bezeichnungen wie „Ausländerfeindlichkeit“, „Fremdenangst“ oder „Fremdenfeindlichkeit“ in entsprechenden Zusammenhängen ersetzt (vgl. Rommelspaccher 2009: 32). Doch Tißberger (2017) zeigt auf, dass die Begriffe „Fremdenfeindlichkeit“ oder „Ausländerfeindlichkeit“, welche die Diskriminierung gegen nicht-deutsche Personen beschreiben sollten, die Realität in Deutschland nicht wiedergeben. Denn das Ziel der Hassangriffe sind nicht die *Weißten* aus Nord-Europa oder Nord-Amerika, sondern die deutschen, schweizerischen und österreichischen Staatsangehörigen mit einem afrikanischen, türkischen oder albanischen Migrationshintergrund oder mit einer nichtchristlichen Religionszugehörigkeit (vgl. ebd.). Folglich nicht die argumentierte Fremdenfeindlichkeit oder das vermeintliche Ressentiment gegen eine ausländische Nationalität stellen die Ursache für die Ausgrenzung und die rassistischen Angriffe dar, sondern „die Imagination einer gefährlichen Differenz, welche durch phänotypische Merkmale, einen Akzent oder einen ‚ausländisch‘ klingenden Namen markiert“ (Tißberger 2017: 89) wird. Welche physischen und psychischen vermeintlichen Normmerkmale für die Differenzkonstruktion verantwortlich und für die Ausgrenzung der „Anderen“ ausschlaggebend sind, wird im öffentlichen Diskurs de-thematisiert. Vielmehr werden die hypothetischen Eigenschaften der „Fremden“ zum Thema rassistischer Debatten (vgl. ebd.). Tißberger (2017) betont, dass unter einer genauen Betrachtung von diskriminierenden Praktiken und Zugehörigkeitszuschreibungen offensichtlich wird, dass nicht die deutsche Staatsbürgerschaft oder eine Geburt in Deutschland jemanden einheimisch und damit zugehörig macht. Das Bild der „Anderen“ wird durch ihre Nicht-Zugehörigkeit zur Konstruktion des *Weißseins* bestimmt:

„[die] ‚Zugehörigen‘ sind vielmehr durch ihr Weißsein\* [Hervorhebung im Original], also die Rassekonstruktion sowie das akzentfreie Deutsch und einen Namen, der nicht die Vermutung aufkommen lässt, dass die Vorfahren aus einem Gebiet jenseits der nationalen Grenzen kamen, markiert“ (dies. 2017.: 89)

Tißberger (2017) weist darauf hin, dass im deutschsprachigen Raum der Konflikt zwischen den *Weißten* und *Nicht-Weißten* noch relativ neu ist, da die *Nicht-Weißten* bis vor

kurzem keine von *Weiß*en angestrebte Positionen in der Gesellschaft oder auf dem Arbeitsmarkt eingenommen haben. Die Machtpositionen in den staatlichen und sozialen Institutionen, als auch den schulischen und universitären Lehrkörpern, waren bislang vor allem von *Weiß*en besetzt. Die *Nicht-Weiß*en, wie beispielweise die Gastarbeiter\*innen oder die Betreiber\*innen kleiner Gastronomie- oder Lebensmittelgeschäfte, haben die weniger gewünschten, schlechter bezahlten Arbeitsplätzen belegt und wurden nicht als Bedrohung für die bestehenden Machtverhältnisse in der deutschen Gesellschaft und deren *weiße* Lebensweise angesehen (vgl. ebd.). Tißberger (2024) zeigt weiter auf, dass bei genauer Betrachtung gesellschaftlicher Strukturen in den deutschsprachigen Ländern, Menschen mit Migrationshintergrund auch in der zweiten oder dritten Generation mit strukturellen Benachteiligungen konfrontiert sind. Sie erreichen ein geringeres Bildungsniveau und erleben auf dem Arbeitsmarkt Rassismus oder Diskriminierung. Dementsprechend dient Migration „nach wie vor der sozialen Unterschichtung der etablierten Bevölkerung, wobei Nicht-Weiße\* [Hervorhebung im Original] und Muslim\*innen am stärksten benachteiligt werden“ (dies. 2024: 81). Dies verdeutlicht, dass rassistische Denk- und Handlungsmuster tief in den gesellschaftlichen Strukturen verankert sind und soziale Gleichberechtigung selbst über Generationen hinweg für viele unerreichbar bleibt.

## 2.2 *Weiß*e Räume und Marginalisierung in der Sozialen Arbeit

Die Soziale Arbeit im deutschsprachigen Raum ist von institutionellen und strukturellen Machtverhältnissen geprägt, die auf der Dominanz *weißer* Normen und Wissenssysteme beruhen (vgl. dies. 2020: 96f.). Dies ist darauf zurückzuführen, dass institutionelle und soziale Strukturen prädominant von der machthabenden *weißen* Elite geprägt und kontrolliert werden, als Konsequenz historisch gewachsener und fortwährend (re-)produzierter *weißer* Dominanzkonstruktionen, die immer noch bestehen und bisher kaum hinterfragt wurden (vgl. ebd.). Auch wenn zunehmend mehr Menschen mit Migrations- und Rassismuserfahrung in zentralen Arbeits- und Forschungsbereiche der Sozialen Arbeit einsteigen, wird das Berufsfeld weiterhin maßgeblich von *Weiß*en bestimmt (dies. 2020: 96).

Der Begriff der „*weißen* Räume“ verweist auf Strukturen, in denen *weißes* Wissen, *weiße* Perspektiven und *weiße* Körper als Norm gelten, während *nicht-weiße* Perspektiven und

Körper hervorstechen („stick out“) (vgl. Ahmed 2012: 38-41). Tißberger (2020) weist darauf hin, dass dieser Zustand lange als *normal* galt und folglich de-thematisiert wurde. Laut Tißberger werden unter der Betrachtung der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession in einer von Migration geprägten westlichen Gesellschaft die Schwierigkeiten im Umgang mit der *weißen* Dominanz und damit verbundener Machtasymmetrien im Berufsfeld deutlicher. Vielmehr können Irritationen aufkommen, wenn *weiße* Personen erstmals *nicht-weißen* Professionellen begegnen (vgl. dies. 2017: 91). Hier wird eine unausgesprochene Erwartung wirksam, wonach Professionalität mit *Weißsein* assoziiert wird (vgl. Wachendorfer 1998; Tißberger 2017: 91). Auch Melter (2015) argumentiert, dass die Soziale Arbeit von Handlungsmustern dominiert wird, die an deutschen Werten ausgerichtet sind. Seiner Meinung nach entfaltet sich der systematische Rassismus nicht aufgrund der Gesetzeslage, sondern wird durch alltägliches Handeln und die getroffenen Entscheidungen von Sozialarbeiter\*innen fortgeführt. Die Herausforderung der Sozialen Arbeit ist daher, den Fokus der Auseinandersetzung mit dem rassistischen und diskriminierenden Diskurs nicht auf die „anders“ gelesenen Personen zu legen, sondern auf die Mitglieder der sogenannten Mehrheitsgesellschaft. Denn durch ihr Handeln verstärken und reproduzieren sie die rassistischen Konstruktionen bewusst oder unbewusst und stabilisieren entsprechende Strukturen (vgl. ebd.). Laut Studien zu rassistis- und diskriminierungskritischen Ansätzen in der Sozialen Arbeit werden einerseits Personen ohne und mit (vermeintlichem) Migrationshintergrund in „natio-ethno-kulturell-religiös-rassistischen Zugehörigkeitsnetzen widersprüchlich und in Machtverhältnissen hierarchisierend subjektiviert“ (Melter 2015: 17). Melter (2015) zeigt auf, dass selbst engagierte Sozialpädagog\*innen und Sozialarbeiter\*innen, die sich als Anhänger\*innen von rassistis- und diskriminierungskritischen Diskursen verstehen, sich nur selten für die mehrfach soziale und kulturelle Zugehörigkeit ihrer Adressat\*innen mit Migrationshintergrund interessieren und diesbezüglich nur ein begrenztes Wissen hätten. Darüber hinaus weisen die empirischen Studien auf, dass die befragten Pädagog\*innen und Berater\*innen ein geringes Interesse an bis hin zur Ignoranz oder Leugnung diskriminierender oder rassistisch orientierter Arbeitsverfahren gegenüber ihren Adressat\*innen zeigten (vgl. ebd.). Außerdem tendierten die Sozialarbeiter\*innen dazu, die Berichte der Adressat\*innen hinsichtlich Rassismus- oder Diskriminierungserfahrungen zu leugnen, zu verharmlosen

oder als „unproblematisch“ zu bezeichnen (ders. 2015: 17). Auch weitere rassismuskritische Forschungen in der Sozialen Arbeit und Studien zum Antisemitismus weisen auf, dass

„Pädagog\*innen ihre Adressat\*innen nach natio-ethno-kulturell-sprachlich-religiös-rassistischen Kriterien unterscheiden und bestimmte Personen zu ‚Anderen‘, zu ‚Migrant\*innen‘, Personen ‚mit Migrationshintergrund‘[sic], Muslimen oder ‚Ausländer\*innen‘ machen und diesen Gruppen einen schlechteren Service bieten als so gesehenen Deutschen der Dominanzgesellschaft“ (ders. 2021: 38).

Melter (2021) betont weiter, dass Personen mit einer Migrationsgeschichte weniger resourcenorientierte Hilfe und nur begrenzt partizipative und präventive Maßnahmen von den Mitarbeiter\*innen der sozialpädagogischen Institutionen erhielten. Vielmehr wurde beobachtet, dass in Fällen von Ratsuchenden mit Migrationshintergrund häufiger zu temporären Lösungen, wie der Unterbringung in einem Heim, in einer Notunterkunft oder dem zur Verfügung stellen eines Tickets ins Heimatland zurückgegriffen wurde (vgl. ebd.). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen werden in der sozialpädagogischen Praxis wenig thematisiert: Auf geschilderte Diskriminierungsvorfälle erfolgte weder eine Intervention noch wurde mit den angegriffenen Personen pädagogisch gesprochen (Melter 2021: 39). Auch die Implementierung unterstützender Empowerment-Maßnahmen blieben meist aus (vgl. ebd.). Damit wird ein struktureller Mangel in der Profession aufgedeckt, bei dem rassistische Erfahrungen häufig als Einzelfälle betrachtet und entpolitisiert werden, anstatt sich ebenfalls kritisch mit dem Ausdruck machtdurchzogener Handlungspraxis auseinanderzusetzen. Diese „stillschweigende“ und „desinteressierte“ (was den rassismuskritischen Diskurs betrifft) Art von Pädagogik bezeichnet Melter (2021) als „nationalistisch-rassistische Ruhe-Im-Karton-Pädagogik“ (ders. 2021: 38). Die nationalistisch-rassistisch geprägten institutionelle Strukturen der westlichen Gesellschaft mit ihrer abwertenden Haltung und diskriminierenden Handlungspraxis geraten selbst nicht in den kritischen Fokus der Sozialen Arbeit. Die von Melter (2021) analysierten Forschungen zeigen, dass „ein großer Teil der Sozialen Arbeit diese diskriminierende Pädagogik betreibt in der Pädagog\*innen und Institution vorrangig am Erhalt ihrer Arbeitsplätze und Aufträge interessiert sind und erst nachrangig am Wohl ihrer Adressat\*innen“ (ders. 2021: 39). Zugleich beobachtet aber Melter ein wachsendes Engagement bei Pädagog\*innen, sich individuell oder als Teil diskriminierungskritischer Organisationen in Zusammenarbeit mit den Adressat\*innen für die Wahrung ihrer Menschenrechte einzu-

setzen (vgl. Gebrande et al. 2017; Prasad 2018; Melter 2021: 39). Menschenrechte können dabei sowohl als Anhaltspunkt für die Analyse als auch als ethische Grundlage Sozialer Arbeit und Bildung fungieren (vgl. Melter 2021: 39). Laut Mansouri (2021) dienen zuerst die Menschenrechte als Grundkonzept bei der Erarbeitung beruflicher Prinzipien und der Konzeption Sozialer Arbeit. Des Weiteren werden sie als Auswertungsinstrument für die Orientierung, Evaluation und Handlungspraxis herangezogen. An dritter Stelle fungieren Menschenrechte als Kompass für die Richtungsentscheidungen und als Referenzrahmen um Verletzungen der Grundrechte und der Menschenwürde im beruflichen Feld der Sozialen Arbeit zu thematisieren (vgl. ebd.). Der Bezug auf die Menschenrechte im sozialarbeiterischen Bereich zieht auch eine Verpflichtung gegenüber dem Wachen und dem Einhalten derselben nach sich: „Sie muss selbst menschenrechtskonform sein und hat zugleich ein Mandat für strukturelle menschenrechtliche Veränderungen“ (Mansouri 2021: 63). Nichtsdestotrotz hält Melter (2021) an dieser Stelle fest, dass eine menschenrechtsorientierte Soziale Arbeit vor zwei grundlegenden Spannungsverhältnissen steht: Zum einen widerspricht das Aufenthaltsrecht zentralen menschenrechtlichen Ansätzen und zum anderen besteht eine Diskrepanz zwischen dem historisch gewachsenen Bild europäischer Staaten als Hüter\*innen der Menschenrechte und der systematischen Verweigerung grundlegender Rechte gegenüber Menschen außerhalb Europas oder als „anders“ markierter Personen (vgl. Melter 2021: 39f.).

In diesem Zusammenhang stellen Critical Whiteness Studies als Forschungszugang wichtige Analyseinstrumente zur Verfügung, um *weiße* Räume sichtbar zu machen und zu hinterfragen. Sie verdeutlichen, dass *weißes* Wissen als universell und objektiv gilt, während *nicht-weiße* Wissensbestände und Erfahrungen systematisch marginalisiert werden. Auch wenn in den letzten Jahrzehnten die antirassistische und Critical Whiteness Diskurse im sozialarbeiterischen Berufsfeld an Relevanz gewinnen, ruft Mansouri (2021) zur Priorisierung der rassismus- und diskriminierungskritischen Analyse auf, um über punktuelle Eingriffe hinausgehend langfristige und tiefgreifende strukturelle Transformationen zu gewährleisten. Ein Werkzeug der rassismuskritischen Diskurse in der Sozialen Arbeit kann die Analyse und die Selbstreflexion der dominierenden Strukturen sein. Denn nach wie vor wird Rassismus und Diskriminierung in der Sozialen Arbeit verleugnet, denn er ist „immer wann anders, woanders, jemand anderes und eben auch etwas anderes“ (Mansouri 2021: 71).

Tißberger (2017: 90) betont, dass eine substanzielle Voraussetzung für die Veränderung und sogar Überwindung rassistischer Strukturen in der Auseinandersetzung mit der Mitverantwortung Einzelner sowie in der Anerkennung des Rassismus als Teil gesellschaftlicher Realität liegt. Nur wenn Rassismus als allgegenwärtiges Problem nicht nur als Randphänomen anerkannt wird, kann ein nachhaltiger Wandel in Richtung einer gleichberechtigten Gesellschaft erfolgen (ebd.). Dementsprechend erfordert die Überwindung des Rassismus eine tiefgehende (Selbst)Reflexion über die eigene Verantwortung in der (Re-)Produktion rassistischer Handlungen. Damit werden ein grundlegendes Umdenken und eine aktive Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien und diskriminierenden Praktiken vorausgesetzt.

### 3. Schlussbetrachtung

Die Gestaltung institutioneller Räume ist historisch bedingt und auch die Institutionen der Sozialen Arbeit spiegeln die nationalstaatlichen Strukturen der postkolonialen und postnationalistischen Gesellschaft wider. In diesem Zusammenhang werden pädagogische und sozialarbeiterische Berufsfelder von den *weißen* Gesellschaftsstrukturen dominiert und können als „*weiße Räume*“ bezeichnet werden. Die Folge ist ein systematischer Rassismus, der allerdings nicht in die Kritik der öffentlichen Diskurse gerät. Rassistische und diskriminierende Handlungspraxen in der Sozialen Arbeit werden laut der zitierten Studien trotz der Erfahrungsberichte von Betroffenen seitens der Professionellen weitgehend verleugnet oder verharmlost. Rassismus wird als ein Problem isolierter Gruppen, wie beispielweise den Rechtsextremisten, oder als ein Artefakt der Vergangenheit angesehen.

Um diesen Zustand zu verändern ist ein Paradigmenwechsel erforderlich, der nicht nur den Fokus der Rassismusforschung von den Betroffenen des Rassismus hin zu denjenigen verschiebt, die Rassismus (auch unbewusst und unbeabsichtigt) (re-)produzieren, sondern diesen Fokus zugleich um die Analyse diskriminierender institutioneller Strukturen erweitert. Diese Strukturen wirken oft subtil und sind tief in den alltäglichen Praktiken und Routinen verankert. Aus diesem Grund ist eine kritische Reflexion etablierter Praktiken erforderlich, um diskriminierende Strukturen und Handlungen sichtbar zu machen. Es geht daher nicht nur um die Verschiebung des Blicks, sondern um eine Ausweitung der

Perspektive, die sowohl individuelles Handeln als auch strukturelle und institutionelle Bedingungen in den Blick nimmt. Dieser Wandel erfordert eine Selbstreflexion, eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen *Weißsein* sowie der eigenen Position in einer Migrationsgesellschaft. Auf diese Weise werden Critical Whiteness-Diskurse zu einer zentralen Aufgabe und Herausforderung für Bildungseinrichtungen, die zukünftig darin agierenden Pädagog\*innen sowie für die Fachkräfte im sozialarbeiterischen Berufsfeld, die als Helfende arbeiten. Critical Whiteness bietet wertvolle Reflexionsansätze für die Arbeit im Studium, die sozialpädagogische Praxis und zur Anpassung institutioneller Strukturen.

## Literatur

- Ahmed, Sara (2012): *On being included: Racism and diversity in institutional life*, Durham: Duke University Press.
- Arndt, Susan (2006): *Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands*. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche, Susan Arndt (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster: Unrast Verlag.
- Beech, Jennifer (2020): *White Out: A Guidebook for Teaching and Engaging with Critical Whiteness Studies*, Boston: Brill.
- Breger, Claudia (September 2006): Claudia Breger. Review of Eggers, Maureen M.; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy. *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. H-Soz-u-Kult, H-Net Reviews. URL: <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=20942> (26.05.2025).
- Cushing-Leubner, Jenna (2020): *Discourse and Whiteness*. In: Zachary A. Casey (Hrsg.): *Encyclopedia of Critical Whiteness Studies in Education* Leiden/ Boston: Brill. S. 133-143),
- El-Tayeb, Fatima (2006): *Vorwort*. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche, Susan Arndt (Hrsg.) *Mythen, Masken und Subjekte Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster, Deutschland: Unrast Verlag.
- El-Tayeb, Fatima (2016): *Undeutsch: Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*, Bielefeld, Deutschland: transcript Verlag.
- Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Mansouri, Malika (2021): *Mit Recht oder trotz Recht gegen Rassismus? Antidiskriminierungsrecht – in, für und durch die Soziale Arbeit*. In: Claus Melter (Hrsg.) *Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung, Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen (2., erweiterte Aufl.)*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Melter, Claus (2015): *Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung im postkolonialen und postnationalsozialistischen Deutschland?! Einleitende Überlegungen*. In: Claus Melter (Hrsg.) *Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung, Praktische*

- Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen (2., erweiterte Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa.
- Melter, Claus (2021): Nationalistisch-rassistische Ruhe-im-Karton-Pädagogik oder menschenrechtsorientierte Soziale Arbeit und Bildung? Einleitung zur zweiten Auflage. In: Claus Melter (Hrsg.) Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung, Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen (2., erweiterte Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa.
- Porstner, Ilse (2020): 'Kolonialismus' im Geschichtsunterricht. Repräsentation und Rezeption historischen 'Wissens' als soziale Praxis. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.) Rassismuskritik, Rassismustheorie und -forschung: Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 25-38.
- Tißberger, Martina (2017): Critical Whiteness: Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender, Wiesbaden, Deutschland: Springer Fachmedien.
- Tißberger, Martina (2020): Soziale Arbeit als weißer\* Raum – eine Critical Whiteness Perspektive auf die Soziale Arbeit in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Soziale Passagen 12, S. 95-114.
- Tißberger, Martina (2024): Critical Whiteness– eine Perspektive hegemonialer Selbstreflexion in der Supervision. In: Organisationsberatung Supervision Coaching 31, S. 159-174.
- Wagner, Constantin (2017): Öffentliche Institutionen als weiße Räume? Bielefeld: transcript Verlag.



### **Didilica, Diana**

M.A. in Erziehungswissenschaften mit Fachbezogener Vertiefung „Migrationspädagogik, Civic and International Education“. Seit 2017 in der Migrations- und Integrationsarbeit tätig, mit besonderem Fokus auf die Arbeitsmigration aus Mittel- und Südosteuropa. Derzeit als Sozialpädagogin mit dem Schwerpunkt psychosoziale Beratung in der Migrationsberatung eines Wohlfahrtsverbandes in Gütersloh tätig. Promotionsvorhaben an der Universität Bielefeld zur Identitätsbildung im Kontext transnationaler Migration, mit wissenschaftlicher Betreuung durch Prof. Dr. Paul Mecheril. Im Mittelpunkt der Forschung stehen die Auswirkungen transnationaler Migration auf die Identitätsentwicklung von Migrantinnen und Migranten und die Herausforderungen, die mit der Neuverortung der eigenen Identität im neuen sozialen Kontext einhergehen.

*Kontakt: [diana.didilica@yahoo.com](mailto:diana.didilica@yahoo.com)*

*Hans-Jörg Stets*

## Scheitern

Zwischen erfrischendem Humor und der Gefahr einer idealisierten Selbstoptimierung

### Zusammenfassung

In meinem zurückliegenden Beitrag habe ich mich mit dem Phänomen des Scheiterns auseinandergesetzt. Dabei konnte ich aufzeigen, dass es beim Scheitern um eine Grunddimension des Menschseins geht. Während Fehler grundsätzlich korrigiert und überwunden werden können, begegnet uns im Scheitern eine existenzielle Dimension des menschlichen Daseins. Scheitern ereignet sich im persönlichen und im beruflichen Kontext. Wo immer wir über dies Phänomen unserer eigenen Sterblichkeit und den uns als Menschen gesetzten Grenzen begegnen, bleiben Annahme und Akzeptanz die einzig angemessenen Reaktionsweisen.

Warum setzte ich mich hier erneut mit dem Thema auseinander? Das hat zwei Gründe: Meine bisherigen Betrachtungen aus mythologischer, religiöser, philosophischer und psychologischer Sicht verlangen eine Ergänzung aus den Bereichen der Kunst und Kultur, die ich in diesem Beitrag darstellen werde. Erfrischender Humor und Leichtigkeit ergänzen auf sinnvolle und belebende Weise meine bisherigen Impulse. Darüber hinaus habe ich eine besorgniserregende Aufnahme des Themas in verschiedenen neuen Beratungskontexten beobachtet, die ich darstellen und kritisch würdigen möchte: Fehler und auch das Scheitern selber werden unter *Ausblenden der existentiellen Dimension* des Scheiterns als Chance der Selbstoptimierung idealisiert.

### Fehler – ‚mildes‘ Scheitern – ‚radikales‘ Scheitern

Die beiden skizzierten Pole „korrigierbare Fehler“ versus „Scheitern als anzunehmendes Existential“ finden sich im beruflichen Alltag selten in der reinen Form eines Entweder -

Oder wieder. Meist handelt es sich um eine Mischung von beidem. Insofern ist es in der praktischen Arbeit von Beratung, Supervision und Coaching wichtig, im Prozess mit Supervisanden auf eine gute Differenzierung zu achten.

Neben handwerklichen bzw. fachlichen **Fehlern**, die in einem geschützten und angstfreien Setting vergleichsweise leicht analysiert und bearbeitet werden können, sind es oft widrige innere oder äußere Umstände, die die Arbeit z.T. massiv erschweren und Beschäftigte an ihre Grenzen führen. Bei solcher Art eines ‚**milden**‘ **Scheiterns** handelt es sich von seinem Charakter und seiner Tragweite her meist um Verlusterlebnisse, die eine Trauerarbeit notwendig machen. Die erforderlichen bzw. erhofften und manchmal verzweifelt ersehnten strukturellen Rahmenbedingungen sind nicht oder nicht ausreichend vorhanden. Infolgedessen kommt es zu einem Scheitern, das Kräfte verschleißt, an den Nerven zerrt, die Stimmung in einem Team in eine Negativverarbeitung und in gegenseitige Vorhaltungen abrutschen lässt.

Von solcher ‚milden‘ Art des Scheiterns unterscheide ich in einem *existentiellen Kontext* Begegnungen mit einem ‚**radikalen**‘ **Scheitern**. Darunter verstehe ich Erlebnisse oder Lebensumstände, die mit einer existentiellen Bedrohung durch Tod oder in akuter Gefahr, bei Unfall oder Bedrohung durch Naturgewalten einhergehen. Hier handelt es sich um existenzbedrohende -oft traumatisierende- Begebenheiten, die Menschen den Boden unter den Füßen wegreißen, Situationen, in denen jede Sprachfähigkeit verloren geht, in denen sich blanke Verzweiflung und Entsetzen ausbreiten, in denen anstelle eines Gefühls Gehalten-zu-sein, im Angesicht des Absurden ein Fall ins Bodenlose erlebt wird.

Im Rahmen der Supervision erreichen Erfahrungen des Scheiterns von Beschäftigten nur selten diese radikale existentielle Ebene. Selten sind Beschäftigte selber unmittelbar existentiell bedroht. Dennoch begegnen Supervisanden dieser Dimension des ‚radikalen‘ Scheiterns, wenn ihre Kunden oder Klienten betroffen sind wie es häufig in den Feldern der Sozialen Arbeit, im Gesundheitswesen oder in Behörden geschieht.

In den Erfahrungen des ‚milden‘ Scheiterns blitzen solche Erlebnisse des ‚radikalen‘ Scheiterns auf, werden wachgerufen und schwingen im Hintergrund als latente Bedrohung mit. Insofern gehe ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf beide Qualitäten des Scheiterns ein.

## Kultur, Kunst & Start Up-Szene

Wie können Supervisorinnen und Supervisoren sowie ihre Kundinnen und Kunden, die in einem Einzelfall vorliegende Mischung von handwerklichen Fehlern und den hier angedeuteten ‚milden‘ und ‚radikalen‘ Formen des Scheiterns im Blick behalten, um das Erlebte angemessen verarbeiten? Die im Folgenden vorgestellten Konzepte aus Kunst und Kultur geben dazu wichtige Impulse. Das Phänomen des Scheiterns ist ein zentrales Thema von Kunst und Kultur, insofern folgt die Auswahl der von mir dargestellten Bereiche meiner persönlichen Entscheidung und will weder einen Überblick vermitteln noch erhebt sie einen Anspruch auf Vollständigkeit. Die dargelegten Konzepte dienen der Anregung und laden zu eigenen Ergänzungen durch die Leserinnen und Leser ein.

### Alexis Sorbas: Das Leben als Achterbahn tanzend bestehen

In meiner eigenen Biografie hat mich der Film *Alexis Sorbas* besonders berührt. Mit seinem Humor und der enormen Präsenz von Antony Quinn in der Rolle des Alexis Sorbas, erreicht mich seine Haltung des Humors und der Bewegung im Tanz sehr unmittelbar.

Unter der Regie von Michael Cacoyannis wurde 1964 der Film *Alexis Sorbas* nach dem Roman von Nikos Kazantzakis gedreht. Anthony Quinn und Alan Bates übernehmen die Hauptrollen. Thematisch geht es um den Kontrast von zwei Männern, die im Film ein vorübergehendes Arrangement treffen. Der erfolglose Schriftsteller Basil reist nach Kreta, wo er ein stillgelegtes Bergwerk seiner Familie wieder in Betrieb nehmen möchte. Basil wird von Alan Bates als gehemmter und in sich selbst blockierter Intellektueller gespielt. Ihn zeichnen seine Unentschlossenheit und fehlende Tatkraft aus. Alexis Sorbas verkörpert das Gegenteil. Er bewältigt den Tod seines Sohnes sowie traumatisierende Kriegserfahrungen im unbändigen Ausagieren seiner Emotionen und Ideen. Er lebt ganz im Hier-und-Jetzt, erscheint handlungsorientiert, kraftvoll und stark. Er kennt keine Hemmungen, scheut keine Manipulation, wählt jederzeit den eigenen Vorteil. Ein kurzer Dialog aus Minute 37 der deutschen Fassung macht die unterschiedlichen Haltungen anschaulich. Basil: »Ich will keine Schwierigkeiten!« Alexis Sorbas: »Boss, Leben ist schwierig, nur der Tod ist es nicht. Leben heißt: den Gürtel festschnallen und ausschauen nach Schwierigkeiten!« Die beiden Männer brauchen einander: Sorbas ist vordergründig

auf das Geld und den Auftrag von Basil angewiesen. Auf einer tieferen Ebene braucht er ein Ziel, das seiner Handlungsorientierung eine sinnvolle Richtung verleiht. Er braucht Basil, um seine Stärke zu beweisen und seine narzisstischen Bedürfnisse auszuleben: In seiner eigenen Auffassung verkörpert er die bessere männliche Lebensart, gern zeigt er seine ‚teuflischen‘ und ‚wahnsinnigen‘ Züge. Basil dagegen braucht Sorbas Art für sein Bergwerk, für den Schutz der Witwe Surmelina, die vom aufgebrachten Mob gesteinigt werden soll. Basil hatte eine Nacht mit der Witwe verbracht, die zuvor alle Männer des Dorfes abgewiesen hatte. Im Schmerz darüber hatte der Dorfjunge Pavlis sich selber getötet. Basil braucht Sorbas auf einer tieferen Ebene, um seine Blockaden zu lösen und sich den Aufgaben des Lebens zu stellen. Beide Männerfiguren scheitern in dem Film: Sorbas kann Basil trotz seiner fortgesetzten Belehrungen und Manipulationen nicht zum kraftvollen und handlungsorientierten Mann verändern. Trotz seines Mutes und seiner Entschlusskraft gelingt es ihm nicht, den Sühnemord an Surmelia zu verhindern. Schließlich bricht am Ende des Films die Seilbahn zum Transport von Holz für das Bergwerk beim dritten Versuch des Probelaufs krachend zusammen. Basil scheitert ebenfalls. Die Idee, mit Sorbas Hilfe das Bergwerk seiner Familie wieder in Betrieb zu nehmen, misslingt. Er bittet den Sorbas um Hilfe bei der Bedrohung von Surmelia, doch der kann den Mord an ihr durch den Vater von Pavlis letztlich nicht verhindern.

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist der Umgang mit dem im Film gezeigten Scheitern bedeutsam: Sorbas versteht das Leben als Achterbahn, die Höhen und Tiefen können nur tanzend anerkannt und bewältigt werden. Das ist seine Lösung: Traumata, Tod und Scheitern anerkennen, nicht feststecken, sondern in Bewegung bleiben, die Lebendigkeit erhalten. Er löst die Erstarrung durch körperlichen Ausdruck. »Ja, mein Lieber, wie tief ist doch die Menschheit gesunken, hol's der Teufel! Man hat den Körper zum Schweigen gebracht, und nur der Mund redet noch. Aber was kann der Mund sagen?« Nicht zu lange denken und grübeln ist seine Devise. All das verschafft Sorbas Abstand. Der Film endet mit einer Szene des Gelingens: Basil entwickelt aus eigenem Antrieb den Wunsch von Sorbas den Tanz zu lernen. So kann Sorbas seine Manipulationsversuche und Belehrungen lassen. Der Film endet mit der Leichtigkeit des Tanzes.

Antony Quinn füllt die Rolle des Alexis Sorbas mit höchster Präsenz und Wucht aus, so konnte das Motiv, aus dem im Vergleich zu Film blassen Roman von Kazantzakis zum

Kultstatus gelangen. Im besten aristotelischen Schauspielverständnis führt die Schlusszene zu einer Katharsis bei den Zuschauern und Zuschauerinnen. Sie werden charmant in die bewegte Stimmung des Tanzes beider Männer hineingenommen. Das Drama des gescheiterten Minenprojekts wird nicht bagatellisiert, wohl aber tanzend akzeptiert und angenommen.

### **Erik Kessels: Fast Perfekt – Werbekampagnen mit Ironie und Ehrlichkeit**

Erik Kessels ist ein niederländischer Künstler, Designer und Kurator mit besonderem Interesse an Fotografie und Mitbegründer von KesselsKramer, einer Werbeagentur in Amsterdam. Er gilt als einer der weltweit erfolgreichsten Werbedesigner. Seine Ausstellungen sind in vielen Orten zu finden, u.a. 2017 in Düsseldorf im früheren Kunstpalast bzw. dem heutigem NRW-Forum.

Perfekte Fotos langweilen ihn, stattdessen sucht er in seinen Bildern das Ungewöhnliche. „Er verändert oder manipuliert die Bilder nicht, sondern sammelt, sortiert und rekontextualisiert die Fundstücke und erzählt humorvolle Geschichten von Familien und Fremden, Zufällen und Schicksalen, von Kunst und Kommerz, vom Erinnern und Vergessen, vom Gelingen und Scheitern. Seine Arbeiten sind ein Jahrmarkt der Bildergeschichte, die Platz lassen für das Unvollendete, den Zufall, den Fehlschlag, das Unperfekte und manchmal auch sehr persönliche Einblicke in seine eigenen Familienbilder geben“ (vgl. NRW-Forum 2017).

Kessels präsentiert über Youtube zahlreiche Vorträge und hat Bücher zum Thema dieser Arbeit verfasst: Er besticht durch seinen Humor, seine Ironie, seine Offenheit und seine Art des Vortrags. In seinem Vortrag *Fabulous Failures* vom Oktober 2017 im Institut für Design der Universität für angewandte Kunst in Wien stellt er in gut 90 Minuten eine Fülle von Beispielen seiner Arbeit vor (vgl. Kessels 2017, Minute 17:19-19:31). Ich greife davon ein Beispiel heraus, um seine Vorgehensweise zu veranschaulichen: Kessels wird vom Inhaber des *Hans Brinker Hotel* in Amsterdam um Unterstützung gebeten. Kessels Eindruck, den er sich vor Ort vom Hotel macht, ist vernichtend: Es sei *ein Alptraum* empört er sich in seinem Vortrag. „Alles, was wir als Werbeagentur tun könnten, wäre eine große Lüge“ (ebd.). So entwickelt er seine Idee ähnlich zu dem Motiv von *Max Frisch* in *Biedermann und die Brandstifter*. In schonungsloser Ehrlichkeit und Ironie sieht

Kessels den einzigen Weg für eine Kampagne. Genau das setzt er in seinen Bildern um. Durch einfache Aufnahmen in Kombination mit einem ehrlichen Text kreiert er eine beißende Ironie: »Now a bed in every room!« / »Now more rooms without a window!« / »Now a door in every room!« Seine Werbekampagne entwickelt sich außerordentlich erfolgreich. Menschen strömen zum Hotel und möchten den ‚Alptraum‘ dieses Low Budget Hotels kennenlernen.

In seinen Büchern hat Kessels sein Erfolgskonzept als Werbedesigner und Fotograf beschrieben: Kessels, Erik: (2016): Failed it!: How to turn mistakes into ideas and other advice for succesfully screwing up, Phaidon Press, London. Sowie Kessels, Erik (2016): Fast Pefrekt: Die Kunst, hemmungslos zu scheitern. Wie aus Fehlern Ideen entstehen. DuMont Buchverlag, Köln.

### **Samuel West: Museum des Scheiterns als humorvoller Zugang**

Eine von Erik Kessels unabhängige Entwicklung begann im Jahr 2017 mit einer Idee des Psychologen Samuel West in Helsingborg. Er schreibt über sich selber: »Als lizenziertes klinischer Psychologe spezialisierte ich mich auf kognitive Verhaltenstherapie und behandelte Depressionen, Ängste, Beziehungs-probleme usw. Später wurde ich besessen von der Psychologie des Glücks, insbesondere von Glück im Zusammenhang mit der Arbeit und der komplexen Beziehung zwischen Glück und Wohlstand. Mitte meiner Karriere beschloss ich, eine Pause von der Beratung einzulegen und 5 Jahre an der Universität Lund zu verbringen, um zu unterrichten und zu forschen. Ich unterrichtete Kurse über positive Psychologie, Kreativität, Organisationswissenschaft und verschiedene klinische Kurse. Mein Dokortitel in Organisationspsychologie konzentrierte sich darauf, wie Verspieltheit am Arbeitsplatz Innovationen fördert. Ich bin amerikanisch-isländisch und nach vielen Jahren in Schweden bin ich jetzt in Spanien ansässig« (West o.J.).

West sammelte innovative Produkte von großen Firmen, die entgegen der Hoffnung der Entwickler keinerlei Erfolg am Markt hatten. West kaufte jeweils ein Exemplar auf und präsentierte es in seinem *Museum des Scheiterns* im schwedischen Helsingborg (vgl. Pipper 2017). In seinem Museum wurden zunächst 70 Objekte ausgestellt, inzwischen sind es weit mehr als 150 Objekte, die als Ausstellung u.a. in Los Angeles 2018, Shanghai,

Paris, Washington DC 2019, Saint-Étienne 2020, Mineapolis 2021 und Taipei 2022 gezeigt wurden.

Zu Anfang meiner Recherche für diesen Artikel im Jahr 2019 wurde die Ausstellung von verschiedenen Medien noch augenzwinkernd als humorvoll-witzige Idee eines Künstlers beschrieben. U.a. wurde im September 2017 unter dem Titel *Schöner Scheitern* ein Podcast gegründet, in dem bis heute zweiundzwanzig Beiträge zu sog. *Systemfehlern* veröffentlicht wurden (vgl. Conradi 2017). Aus der Idee von Samuel West ist bis heute längst ein ausgereiftes Marketingkonzept erwachsen. Der Initiator selbst bietet Workshops für Unternehmen an, um aus den von ihm gesammelten und gezeigten Beispielen des Scheiterns zu lernen. »Die Mehrheit aller Innovationsprojekte scheitert und das Museum zeigt diese Misserfolge, um den Besuchern ein faszinierendes Lernerlebnis zu bieten. Jeder Artikel bietet einen einzigartigen Einblick in das riskante Geschäft der Innovation. Innovation und Fortschritt erfordern die Akzeptanz des Scheiterns. Das Museum zielt darauf ab, eine produktive Diskussion über Misserfolge anzuregen und uns zu inspirieren, sinnvolle Risiken einzugehen« (West o.J., o.S.). Zuletzt hat die Düsseldorfer Agentur für Branddesign, KW43, ein Corporate Design für das *Museum of Failure* entwickelt. »Es visualisiert die positive Kraft des Scheiterns und stellt dazu ein Paradox in den Mittelpunkt, indem das Logo des Museums zwei starke Symbole zu einem universellen Zeichen kombiniert: Das positive grüne Häkchen steht für Erfolg; das negative rote X, das Symbol des Durchstreichens, markiert Fehler. Aus beiden zusammen entstand ein signifikantes grünes X als Schlüsselsymbol des Corporate Designs« (Dietzold 2019, o.S.). So beschreibt es der Leiter der Kreation von KW43, Rüdiger Goetz.

### **Yannik Kwik: Fuckup nights**

Als drittes Element möchte ich die um das Jahr 2015 herum entstandenen Kultur von Start-Up-Unternehmen in den USA vorstellen. Yannik Kwik erläutert auf der Webpräsenz [www.fuckupnights.com](http://www.fuckupnights.com): »Fuckup Nights ist eine globale Bewegung, die Menschen hilft, sich von den Paradigmen zu befreien, die ihr Leben einschränken. Jeden Monat organisieren wir Veranstaltungen auf der ganzen Welt, bei denen Redner die Geschichten hinter ihren beruflichen Misserfolgen teilen und das Scheitern nutzen, um schwierige,

verletzliche und bedeutungsvolle Gespräche zu fördern. Die Geschichten von gescheiterten Geschäften, schiefgegangenen Geschäftsbeziehungen, Produkten, die vom Markt genommen werden mussten. Wir erzählen alles ohne Filter« (Kwik o.J., o.S). Es handelt sich um eine weltweit aufgestellte Plattform, die allein in Deutschland an sechzehn Standorten (Berlin, Bonn, Braunschweig, Köln, Frankfurt, Freiburg, Hamburg, Hannover, Iserlohn, Karlsruhe, Koblenz, Konstanz, Lörrach, München, Münster, Ost Westfalen Lippe) präsent ist. Unternehmensgründer treffen sich in diesem Forum, um einander von Ihren größten Misserfolgen zu berichten und sich gegenseitig zu ermutigen, den zurückliegenden Konkurs als Stärke umzudeuten. So hoffen sie, mit frischem Elan ein neues Unternehmen zu gründen. Das Phänomen des Scheiterns wird in dieser Community nicht nur akzeptiert, sondern gilt als Qualitätszeichen für einen ‚geläuterten‘ Start-Up-Unternehmer, der quasi schon durch Feuerproben gegangen ist, und dem jetzt zuverlässig ein durchschlagender Erfolg bevorsteht. Eine Einschätzung dieser Kultur werde ich in dem Kapitel 5 vorstellen. Unabhängig von der Beurteilung solcher Umdeutungen fällt bereits an dieser Stelle auf, dass sich hier Menschen mit Erfahrungen des massiven Scheiterns zusammenfinden, einander trösten und das zurückliegende ‚radikale‘ Scheitern als gewinnbringende Chance für einen Neubeginn vernütlichen.

Bert Overlack (2019) ist Berater mit der speziellen Ausrichtung auf Familienunternehmen. Er zeigt diesen Zusammenhang deutlich auf: „Ich habe in vorangehenden Beiträgen schon geschrieben, warum ich FuckUp Nights liebe. Weil sie uns Lernerfahrungen ermöglichen: für die Betroffenen, in dem sie über eine solche Erfahrung berichten und sie damit reflektiert haben müssen, und für die Zuhörer, weil sie durch Beobachtung und die Erfahrungen anderer lernen können. Über Fehler, Irrtümer oder gescheiterte Projekte zu reden ist ein wichtiger Bestandteil einer Lernkultur“ (Overlack 2019, o.S.). Overlack grenzt sich allerdings von dem Trend, Scheitern zu feiern ab: „Müssen diese wirklich gefeiert werden, wie Kritiker gerne einwenden? Nein müssen sie nicht. Es geht überhaupt nicht um das Zelebrieren von Fehlern, wie dies teilweise im Silicon Valley gemacht wird. Worin soll der Nutzen sein, das Scheitern zu feiern und groß herauszustellen, wie pompös gescheitert wurde. Das würde bedeuten, dass wir gerne scheitern und Fehler machen. Ich glaube, dass niemand gerne und freiwillig scheitert. Und schon gar nicht gesund, glücklich, kompetent oder erfolgreich, wie dies gerne von manchen Autoren zum Ausdruck gebracht wird“ (ebd.).

Als drittes Element möchte ich die um das Jahr 2015 herum entstandenen Kultur von Start-Up-Unternehmen in den USA vorstellen. Yannik Kwik erläutert auf der Webpräsenz [www.fuckupnights.com](http://www.fuckupnights.com): »Fuckup Nights ist eine globale Bewegung, die Menschen hilft, sich von den Paradigmen zu befreien, die ihr Leben einschränken. Jeden Monat organisieren wir Veranstaltungen auf der ganzen Welt, bei denen Redner die Geschichten hinter ihren beruflichen Misserfolgen teilen und das Scheitern nutzen, um schwierige, verletzliche und bedeutungsvolle Gespräche zu fördern. Die Geschichten von gescheiterten Geschäften, schiefgegangenen Geschäftsbeziehungen, Produkten, die vom Markt genommen werden mussten. Wir erzählen alles ohne Filter« (Kwik o.J., o.S). Es handelt sich um eine weltweit aufgestellte Plattform, die allein in Deutschland an sechzehn Standorten (Berlin, Bonn, Braunschweig, Köln, Frankfurt am Main, Freiburg, Hamburg, Hannover, Iserlohn, Karlsruhe, Koblenz, Konstanz, Lörrach, München, Münster, Ostwestfalenlippe) präsent ist. Unternehmensgründer treffen sich in diesem Forum, um einander von Ihren größten Misserfolgen zu berichten und sich gegenseitig zu ermutigen, den zurückliegenden Konkurs als Stärke umzudeuten. So hoffen sie, mit frischem Elan ein neues Unternehmen zu gründen. Das Phänomen des Scheiterns wird in dieser Community nicht nur akzeptiert, sondern gilt als Qualitätszeichen für einen ‚geläuterten‘ Start-Up-Unternehmer, der quasi schon durch Feuerproben gegangen ist, und dem jetzt zuverlässig ein durchschlagender Erfolg bevorsteht. Eine Einschätzung dieser Kultur werde ich in dem Kapitel 5 vorstellen. Unabhängig von der Beurteilung solcher Umdeutungen fällt bereits an dieser Stelle auf, dass sich hier Menschen mit Erfahrungen des massiven Scheiterns zusammenfinden, einander trösten und das zurückliegende ‚radikale‘ Scheitern als gewinnbringende Chance für einen Neubeginn vernützlichchen.

## Neue Beratungs- & Coachingangebote

Viele der neueren Beratungs- und Coachinganbieter liegen in diesem neuen Trend und werben auf ihrer Webseite unter dem Stichwort des *Scheiterns* für ihr Angebot. Aus der Fülle diesbezüglicher Angebote habe ich beispielhaft die Webseiten von Andreas Gebhard, Bernd Geropp und Thomas Mangold ausgewertet. Alle drei Berater kommen ursprünglich aus sehr unterschiedlichen Professionen: Andreas Gebhard ist *Artist* und als

*Jongleur* außerordentlich erfolgreich. Erst später entwickelt er sein Coaching- und Beratungskonzept. Bernd Geropp versteht sich im klassischen Sinn als Business Coach für Geschäftsführungen. Thomas Mangold ist im Bereich des Sports aktiv und möchte Sportlern zu außergewöhnlichen Ergebnissen verhelfen. Er bezieht sich in seinem Konzept auf den Banker, Finanzier und erfolgreichen Buchautor Nassim Nicholas Taleb. So unterschiedlich die Biografien, Erstprofession und Beratungskonzepte sind, ist allen gemeinsam: Sie betrachten Scheitern als ein nützliches und willkommenes Phänomen, die eigene berufliche Kompetenz zu verbessern bzw. knüpfen mit ihrem Beratungsangebot an Erfahrungen des Scheiterns ihrer potenziellen Kundinnen an.

### **Andreas Gebhard: Jongleur und Speaker**

Andreas Gebhardt hat lange Zeit als Jongleur und Entertainer gearbeitet. Auf seiner Webseite stellt er sein Konzept vor, veröffentlicht Vorträge zum Thema Fehlerkultur, wirbt für seine Angebote als Trainer und bietet sein Buch mit *101 Impulskarten zur Entwicklung der Organisationskultur für Trainer, Berater und Coachs* zum Verkauf an. In seinem Vortrag zur Fehlerkultur spricht er darüber, „welche Erfahrungen er als Profi-Jongleur mit Fehlern gemacht hat. Mit seinen Jonglierbällen zeigt er, was Fehler für das Lernen und für die Bühnensituation bedeuten. Dabei gibt er erstaunliche Einblicke, wie Zuschauer weltweit auf „Fehlgriffe“ reagieren, verrät aber auch, wie er als Jongleur selbst einen gelassenen Umgang damit findet, ja sogar seine Fehler lieben kann. Er beleuchtet die Wichtigkeit des Fehlers zwischen Peinlichkeit und Exzellenz, zwischen Angst und Fortschritt und im zwischenmenschlichen Bereich“ (Gebhardt o.J., o.S.).

### **Bernd Geropp: Der Geschäftsführercoach**

Bernd Geropp arbeitet als Geschäftsführercoach und sagt über sich selbst: „Während meiner beruflichen Tätigkeit machte ich immer wieder die Erfahrung, dass diejenigen Unternehmer und Manager gute Ergebnisse lieferten, die sich anspruchsvolle Ziele setzten und konsequent auf Kundennutzen fokussierten. Langfristig erfolgreich waren allerdings nur solche, die zusätzlich die Werte Integrität, Verlässlichkeit und Fairness im täglichen Miteinander lebten. Das waren auch diejenigen, die mich und Mitarbeiter begeisterten und ein Wir-Gefühl bei Ihnen erzeugen konnten“ (Geropp o.J., o.S.). Geropp veröffentlicht

auf seiner Webseite 10 Tipps zum erfolgreichen Scheitern. Er fordert auf, die Gefühle zuzulassen (1), zwischen Scheitern und dem Gescheiterten zu differenzieren (2), sich das Schlimmste Szenarium auszumalen (3), sich das Scheitern selber zu verzeihen (4), nicht zu lange über Misserfolge zu Grübeln (5), Wagnisse einzugehen (6), Ausreden und Schuldzuweisungen zu unterlassen (7), aus den Erfahrungen zu lernen (8), sich einen Handlungsspielraum zu schaffen (9) und Positives in der Niederlage zu entdecken (10) (vgl. Geropp o.J., o.S.). Auf seiner Webseite bietet Geropp verschiedene Arbeitsmaterialien zum Verkauf an.

### **Thomas Mangold: Sportmentaltraining**

Thomas Mangold betreibt eine Webseite für [www.sport-mentaltraining.com](http://www.sport-mentaltraining.com). Vollmundig wirbt er: „DIE Online-MASTERCLASS mit der du deine mentale Stärke vervielfachst und das schon nach 8 Wochen - ohne einen Sport-Mentaltrainer zu brauchen. Garantiert!“ (Mangold o. J., o.S.) In seinem Selbstmanagement Blog bezieht er sich auf den Autor Nassim Nicholas Taleb *Der Schwarze Schwan. Die Macht unmöglicher Ereignisse* (2007) und *Antifragilität. Anleitungen für eine Welt, die wir nicht verstehen* und führt sachlich den Begriff der Resilienz weiter, ohne diesen explizit zu erwähnen. Mangold führt aus: „Antifragilität im Selbstmanagement bedeutet nichts anderes, als von unvorhersehbaren Situationen zu profitieren, anstatt an ihnen zu zerbrechen, wie es leider den meisten Menschen geht. Daher sehen wir uns in diesem Artikel nicht nur den Unterschied zwischen fragil, robust und antifragil genauer an, sondern wir werden auch beleuchten, was du brauchst um Antifragil und damit gerade dann so richtig stark zu werden, wenn andere der Verzweiflung nahe sind“ (Mangold o.J., o.S.). Er stellt die These auf: „dass du gerade dann am produktivsten und effizientesten Arbeiten kannst, wenn es nicht so läuft wie es laufen sollte. Wenn unvorhersehbare Aufgaben daherkommen, wenn der Druck steigt, wenn Probleme und Herausforderungen auftauchen“ (ebd.). Mangold stellt Scheitern als Grundvoraussetzung dafür vor und führt aus: „Damit ein System als ganzes Antifragil bleibt, muss ein Großteil der Teile dieses Systems fragil sein. Hört sich im ersten Moment vielleicht widersprüchlich an, ist bei genauerem Hinsehen aber vollkommen logisch. Der Erfolg und das Scheitern der einzelnen Teile hilft dabei, das System mit Informationen

zu versorgen, die ihm mitteilen, was funktioniert und was nicht funktioniert. Ganz besonders wichtig ist das in unserer Evolution, denn was im evolutionärem Prozess scheitert, das stirbt aus. Damit führt jedes Scheitern zu einer allgemeinen Verbesserung anderer Lebensformen“ (ebd.). Unter dem Slogan: „Sprintphasen sind perfekt“ (ebd.) erläutert er: „Was bedeutet das nun für dein Selbstmanagement? Ganz einfach, sich ein System zu bauen in dem alles ruhig und ohne Probleme verläuft, macht absolut keinen Sinn. Denn irgendwann kannst du die Ruhe, aus welchem Grund auch immer, nicht mehr aufrechterhalten. Das ist dann auch der Zeitpunkt an dem das ganze System explodiert. Du darfst dir also ohne weiteres auch mal in ruhigen Zeiten Sprintphasen einbauen“ (ebd.). Seine Darstellungen gipfeln u.a. in der Bemerkung: „Praktiker schlagen die Fachidioten. Nassim Taleb fand heraus, dass die erfolgreichsten Händler an den Weltwährungsmärkten jene waren, die am wenigsten gebildet waren. Sie verstanden die komplizierten Wirtschaftstheorien ebenso wenig wie die politischen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Ländern. Was sie aber wussten war, wann sie kaufen und wann sie verkaufen mussten. Wir legen oft viel zu viel Wert auf theoretisches Wissen. Aber ganz ehrlich, wem hättest du lieber im Cockpit eines Flugzeuges sitzen, einen Piloten oder einen Flugingenieur?“ (Mangold 2021, o.S.). Das Konzept von Mangold klingt leicht verständlich und auf den ersten Blick gut umsetzbar. Mangold bezieht sich auf Nassim Nicholas Taleb, der als New Yorker Banker die Zuverlässigkeit statistischer Methoden in Frage stellt und damit heftige Kritik der US-Statistiker-Vereinigung ausgelöst hat. Robert Lund (2007) ist der Auffassung, dass Taleb manchmal „unbekümmert vorgeht und zu großartigen Übertreibungen neigt; der berufsmäßige Statistiker wird das Buch für universell naiv halten“ (Lund 2007: 191).

### **Kritische Würdigung der o.g. Beratungs- & Coachingangebote**

In diesem Kapitel beginne ich mit einem Beitrag von *Manuela Branz*, die für den Bereich der Kunsttheorie bereits im Jahr 2005 sehr interessante Überlegungen zu einer *Vernützlich* und damit Entschärfung des Existential von Scheitern angestellt hat. *Clare Thorb* (2019) und *Rebekka Reinhard* (2016) werfen ebenfalls einen sehr kritischen Blick auf die vorgenannten Beratungsangebote. Thorb analysiert einen Druck zum Lernen aus Nieder-

lagen, um letztlich erfolgreich zu sein, Reinhard kritisiert ein Überangebot an vollmundigen Coachingangeboten anstelle des notwendigen inneren Wegweisers z.B. im Sinne des Konzepts der *Negativ Capability*, wie es Wilfried Bion beschrieben hat.

### **Manuela Branz: Gelungenes Scheitern. Scheitern in der Postmoderne**

Manuela Branz (2005) setzt sich in Ihrem Essay intensiv mit dem Phänomen des Scheiterns im künstlerischen Schaffungsprozess auseinander. Sie arbeitet heraus, dass Scheitern in der bürgerlichen Existenz nur als Durchgangsstadium zum Erfolg akzeptiert wird. Im künstlerischen Schaffensprozess wird Scheitern sogar als Durchgangsstadium idealisiert. Unter dem Stichwort der „Scheitersangst“ (Branz 2005, o.S.) führt sie aus, dass die bürgerliche Existenz (verstanden als Schutz vor Kontrollverlust und Tod) durch das Scheitern infrage gestellt wird. Im Scheitern offenbart sich die „Nutzlosigkeit des Produzierens“ (ebd.). Zentraler Begriff bei Branz ist die verlorene „Durchlässigkeit von Erfolg und Scheitern“ (ebd.). Sie geht davon aus, dass sowohl das Scheitern als auch der Erfolg in sich das entgegengesetzte Potential enthalten. Scheitern enthält in sich das Potential zum Erfolg, Erfolg birgt in sich immer das Potential des Scheiterns. Mit dem Verlust der Durchlässigkeit geht die Paradoxie und Tragik verloren, die besagt, dass beides miteinander verwoben ist und jederzeit ein Umschwung oder Wechsel geschehen kann: Mit dem Verlust der Durchlässigkeit, den Branz für die Postmoderne analysiert, wird Scheitern unumkehrbar und starr, genauso wird Erfolg unumkehrbar und starr. Die Angst vor dem Scheitern wird im alltäglichen Regelwerk des „Man“ absorbiert. Man kokettiert mit dem Scheitern, in dem man es als Lernimpuls entschärft, es wird zur Nützlichkeit verdammt. Der tragische Charakter des Scheiterns, den noch Camus als Begegnung mit dem Absurden beschrieben hat, geht im Sinne dieser Angstabwehr verloren. „Statt zum Gelingen hin durchlässig zu bleiben, wird Scheitern ... immer weiter an den Rand gedrängt, nur als Spur noch vorhanden, vergisst es seinen Ursprung im Konkreten, im Leid. Das Neue als Folge nützlichen Scheiterns aber wird zur bloßen Formalität, es ahmt den Bruch mit dem Alten nach, ohne sich dem Alten je ausgeliefert zu haben, der Scheitersgestus bleibt daher notgedrungen zeichenhaft und schrecklich banal“ (ebd.). Für den Bereich der künstlerischen Existenz stellt Branz fest, dass Scheitern als Entwicklungsarbeit akzeptiert und entschärft wird. Am Ende entscheidet der Erfolg. Im Blick auf Kreativität unterscheidet

sie zwischen der *Inspiration* (als Musenkuss) und einem *Funktionieren in einem Regelwerk*, (um die Möglichkeit des Versagens zu eliminieren). Das Gute wird zur Frage eines Konsenses von dem, was der Wirklichkeit Transzendenz verleiht, ohne sie ernsthaft in Frage zu stellen. Ein Wirklich-Neues ist dagegen immer auch ein Missratenes. Als Kerninhalt ihres Essays beschreibt Branz zum Abschluss: „Neues eröffnet sich nur im *radikalen Scheitern*, das nicht als Prozesselement und Durchgangsstadium entschärft wurde, und in der *gleichzeitigen Akzeptanz dieses Scheiterns*“ (ebd.).

Mit ihren Gedanken für den Bereich der Kunst stellt Branz eine kritische Verstehensfolie für die in diesem Kapitel dargestellten Beratungs-, und Coachingmodelle zur Verfügung: „Genau wie Angst vor dem Tod durch riskante Sportarten gebannt werden soll, verschwindet die Angst vor dem Scheitern, dem gesellschaftlichen Tod, indem es in Mode, Lifestyle und Kunst immer wieder behandelt wird (Punk, Boheme-Look, etc.), die Angst schwindet mit der Wiederholung und Abnutzung seiner Zeichen“ ebd.).

Ihrer Zeit mehr als zehn Jahre voraus, hat Branz die neue Kultur von Fuck-Up-Events für Unternehmensgründer treffend beschrieben: „Dieses souveräne Spiel mit dem Scheitern kennzeichnet den Erfolgreichen: Er “spielt” scheitern, um es dann umso entschiedener von sich weisen zu können. Je größer dabei seine Nähe zum Scheitern war, desto weniger Gefahr kann zukünftig von ihm ausgehen, die Gefahr weicht mit ihrer Sichtung. Andererseits kann er die positive Seite des Scheiterns nutzen. Mit dem Wissen um die Kraft des Scheiterns, seiner Überschreitungspotenz, hat sich ein kalkulierter Umgang mit Scheitern entwickelt; von existenziellen Scheiterungskonsequenzen abgespalten, ist Scheitern im Zuge seiner Ästhetisierung konsumierbar geworden“ (ebd.).

### **Clare Thorb: Erfolgreich Scheitern. Vom Druck aus Niederlagen lernen zu müssen**

Die Internetplattform [www.refinery29.de](http://www.refinery29.de) versteht sich als eine Lifestyleplattform für junge Frauen. „Wir inspirieren, unterhalten und empower unsere Audience mit zeitgemäßen und inklusivem Storytelling, intimen Erfahrungen und frischen Perspektiven“ ([www.refinery29.de](http://www.refinery29.de) o.J., o.S.). Hier wurde 2019 ein Beitrag von *Clare Thorb* veröffentlicht, die in Form eines persönlichen Erfahrungsberichts den neuen Trend zum *Achtsamen*

und erfolgreichen Scheitern kritisch analysiert. Das Format eines Erlebnis-berichts passt m.E. sehr gut zur Art der Selbstpräsentation der oben dargestellten Beratungsangebote. Inhaltlich kommt Clare Thorb zu einem ähnlichen Fazit wie Manuela Branz, die ihre Position allerdings sehr intellektualisiert-philosophisch vorgetragen hat. „Als mich mein Vorgesetzter eines Tages bat, in sein Büro zu kommen, hatte ich dort gerade mal ein paar Wochen gearbeitet. Er feuerte mich. Ich durfte noch nicht einmal zurück zu meinem Schreibtisch gehen und meine Sachen zusammenpacken. Also rannte ich zu einer öffentlichen Toilette und heulte gefühlt eine ganze Stunde, bis ich mich endlich dazu bringen konnte, wieder unter Menschen zu gehen“ (Thorb 2019, o.S.). Im weiteren Verlauf ihres Beitrags spricht Thorb davon, wie sie sich wieder fängt, später einen neuen Job beginnt und sich erst sehr viel später wieder zurückerinnert, als sie mit Kolleginnen Gespräche über das Scheitern führt: „Wir sollen krasser scheitern; achtsamer. Während Scheitern früher schlichtweg keine Option war, heute wird es sogar angestrebt“ (ebd.). Thorb setzte sich mit einer Rede von J.K. Rowling auseinander und formuliert „In einer Zeit, in der wir uns durch die sozialen Medien dazu gedrängt fühlen, uns immer im besten Licht darzustellen, sorgte Rowlings Rede für Erleichterung. Von jemanden die Erlaubnis zu bekommen, scheitern zu dürfen und erzählt zu bekommen, dass Misserfolge unvermeidbar sind, ließ viele aufatmen. ... Aber irgendwo auf diesem Weg hat sich die Akzeptanz des Scheiterns in ein Feiern des Scheiterns verwandelt – und in die Theorie, dass Misserfolge das Sprungbrett zum Erfolg sind“ (ebd.).

Die Bewegung der Fuck-Up-Nights sieht sie außerordentlich kritisch. „Als ob es ein Naturgesetz gäbe, dass auf jede negative Erfahrung immer eine positive folgt. In der Realität ist das aber nun mal nicht immer der Fall. Scheitern ist und bleibt beschissen – da hilft auch das beste Rebranding nicht. Die Erwartungshaltung, jeden Misserfolg in einen Erfolg umwandeln zu müssen, kann für einen enormen Druck sorgen“ (ebd.). Thorb zieht aus Ihren persönlichen Erlebnissen und vielen Gesprächen folgendes Fazit: „Scheitern ist an sich ein sehr komplexes und verwirrendes Konzept, doch durch die aktuelle Bewegung ist es zu einem richtigen Buzzword geworden. Es wurde glattgeschliffen, aufpoliert und lässt jetzt keinen Raum mehr für Nuancen. ... Wir sollten auf jeden Fall mehr und offener über den ganzen Schlamassel reden, der uns so passiert. Wir sollten mit unseren Misserfolgen Frieden schließen und lernen, nachsichtiger mit uns selbst zu sein, wenn mal etwas

schiefgeht. Aber wir sollten auch realisieren, dass Misserfolge manchmal einfach nur Misserfolge sind. Nicht jedes Unglück hat sein Gutes“ (ebd.).

### **Rebekka Reinhard: Bruchlandung als Management-Prinzip**

Rebekka Reinhard veröffentlicht im Manager-Magazin 2016 einen Beitrag und nimmt darin Gedanken auf, die sie im Gespräch mit Thomas Kind, Nachhaltigkeitsberater der Landesbank Baden-Württemberg, ausgetauscht hat. Sie versucht eine Definition, worum es beim Scheitern wirklich geht:

„Das Leitmotiv jedes Modells ist die Wiederholung des Misserfolgs. X-mal entgleitet Sisyphos der Stein, wird Don Quichotte von seinen "Feinden" platt gewalzt, verliert Odysseus ein paar Teammitglieder mehr. Aber es ist nie die Wiederkehr des Gleichen. Jedes Ereignis, jedes Tun ähnelt sich - doch nichts geschieht auf identische Weise. Und genau hier, in der Differenz der Wiederholung, zeigt sich, worum es beim Scheitern wirklich geht. Es ist stets derselbe Felsbrocken, der herunterrollt, aber der Typ, der ihn hochwälzt, erscheint je nach Deutung immer anders. Die Kunst des Scheiterns basiert auch auf dem Wissen darüber, was in der größten Krise zählt: die Erinnerung an die Liebe und Menschlichkeit, die man erfahren und selbst weitergegeben hat“ (Reinhard 2016, o.S.). Ironisch beschreibt sie Burnout-Opfer als aktuell beliebteste Sisyphos-Figuren: „Der Ehrgeizige, der vom Steineschleppen gar nicht genug kriegen kann, bis er selbst vom Gipfel fällt ... Wer seine Führungssouveränität plötzlich mit dem Krankenstand tauschen muss, läuft Gefahr, den Felsbrocken gleich wieder aufnehmen zu wollen, in Gedanken schon mal einen Bestseller über sein Elend zu verfassen“ (ebd.). Genau darin erkennt Reinhard den wahren Fehler: „Die Kunst des Scheiterns liegt nicht in seiner antizipatorischen Überwindung, sondern in der Fähigkeit, im Ungewissen, Unfassbaren zu verbleiben“ (ebd.). Reinhard sieht in dem neuen Trend einen Mangel an angemessener Orientierung. Sie fordert anstelle vieler Coaches in der o.g. Haltung einen *inneren* Kompass: „Erst dieser innere Kompass ermöglicht es, den Nebel und die Schmerzen der Niederlage zu transzendieren, das eigene fehlerhafte Ich geduldig aus einer radikal neuen Perspektive zu betrachten und sich, dankbar zurückblickend, darüber klar zu werden, dass einem das, was man in sicherem Besitz wähnte auch durchaus wieder genommen werden kann“ (ebd.).

Als Abschluss ihres Beitrags stellt Reinhard einen Bezug zu Wilfried Bion und seinem Begriff der *Negativ Capability* her. Sie erläutert: Bion „meint ... die Fähigkeit des Therapeuten, in der therapeutischen Beziehung Zweifel, Paradoxes, Ambivalentes, Verwirrendes und Unverstandenes auszuhalten und dem Sog zu widerstehen, diesen Zustand des Nicht-Wissens vorschnell durch eine Einordnung in deutende Begriffe oder diagnostische Kategorien zu beenden. Dadurch wird es möglich, dass der Therapeut ihm unbekannte emotionale Erfahrungen in einem therapeutischen Prozess zulassen kann – was eine besondere Rolle in der Arbeit mit früh gestörten, psychotischen oder traumatisierten Patienten spielt – und die therapeutische Methode für kreative Prozesse und ein Lernen vom Patienten öffnet“ (ebd.). In den Gedanken von John Dewey Keats, Wilfried Bion, Nathan Scott, Habermas u.a. erkennt Reinhard (entgegen dem neuen vollmundigen Trend, der Scheitern als hilfreiches Instrument vernützlich) m.E. eine sehr *angemessene Haltung* und einen *hilfreichen Kompass* angesichts von Erfahrungen des Scheiterns.

## Fazit

Wo ein vorliegendes Misslingen der Erfahrung eines ‚milden‘ oder ‚radikalen‘ Scheitern gleichkommt, bietet eine Reflexion des Begriffs des Scheiterns und der in meinen Beiträgen dargelegten kultur- und geisteswissenschaftlichen Erkenntnisse rund um das Scheitern einen ersten Abstand sowie die Möglichkeit der eigenen Positionierung von Supervisionsteilnehmern. Hier sehe ich einen ähnlichen Effekt wie ihn Aristoteles für das Schauspiel beschrieben hat. In der Betrachtung von Modellen und Gedanken Anderer tritt ein reinigender, *kathartischer Effekt* ein. In seiner reflexiven Betrachtung kann der Betrachter sich mit einem Autor, einem Akteur oder einer dargestellten Theorie vorübergehend identifizieren. Solche vorübergehende Identifikation hat eine reinigende Wirkung (vgl. Hajnos 1999). „Fehler werden nicht vom Schicksal gesteuert“ (Schüttelkopf 2013: 8). Ich möchte diesen Satz unterstreichen und gleichzeitig ergänzen: Einzelne Fehler sind sicher nicht dem Schicksal als Verursacher zuzuordnen. Menschen können steuern und Fehler vermeiden, aus früheren Fehlern lernen. Allerdings ist das *grundsätzliche Vorhandensein* von Fehlern als durchaus schicksalhaft oder anders gesagt als der menschlichen Existenz zu eigen zu verstehen. Ähnlich verhält es sich mit dem Scheitern. Ein singuläres Scheitern lässt sich auf verschiedene -auch menschliche- Faktoren zurückführen. Das

*grundsätzliche Vorhandensein* des Phänomens des Scheiterns hat dagegen einen schicksalhaften oder zur menschlichen Existenz zugehörigen Charakter. Die Vorstellung, Scheitern vollständig vermeiden zu können, ist eine Idealisierung, die letztlich als menschliche Hybris aufgefasst und somit geerdet und überwunden werden muss. Zu einer soliden Vorgehensweise in der Supervision gehört deshalb unverzichtbar eine Differenzierung zwischen *Fehlern*, *Misslingen* und *Scheitern*. Wo es sich in der gemeinsamen Analyse eher um *Fehler* handelt, eröffnen sich alle Möglichkeiten, die im Zusammenhang von Fehlermanagement und Fehlerkultur beschrieben werden. Im Sinne einer Sorgfaltspflicht, sollte Supervision dazu beitragen, dass sowohl die notwendige Analyse als auch die Durcharbeitung der Optionen einer Fehlerkultur nicht übersprungen werden.

Dabei kommt der supervisorischen Haltung eine zentrale Bedeutung zu: Gut, wenn Supervisoren und Supervisorinnen ihre eigene Haltung klären und kontinuierlich weiterentwickeln: Wo verorte ich mich zwischen einer Akzeptanz und Annahme der menschlichen Grenzen -auch meiner Grenzen- und dem aufrichtigen Bemühen, Fehler zu überwinden und aus ihnen zu lernen? Welche existentiellen inneren Sicherheiten brauche ich, um reale menschliche Ohnmacht anzuerkennen? Wie kann ich solche innere Sicherheit selbst in Krisen aufrechterhalten und vielleicht sogar über die Jahre hin stärken? Auf der anderen Seite: Welchen Mut und welches Zutrauen verspüre ich, aus meinen Fehlern zu lernen, um neue Wege zu gehen, um nichts unversucht zu lassen, was in meinen real vorhandenen Möglichkeiten liegt? Wo liegen meine inneren Kraftquellen für solches konstruktive Bemühen? Woraus speisen sich mein Mut und meine Zuversicht?

Ich halte solche innere Auseinandersetzung und Haltungsentwicklung für lohnend. Immerhin lauern im Blick auf Scheitern verschiedene Gefahren: Die vorschnelle Annahme eines Schicksals oder Akzeptanz vorgefundener struktureller Probleme eines Unternehmens können zu einer nachlässigen und letztlich resignierten Haltung führen: Supervision wird stumpf und bleibt ohne frische Impulse. Die fehlende Annahme realer Grenzen dagegen birgt die Gefahr der Selbstüberschätzung und Idealisierung der eigenen Möglichkeiten: Supervision erzeugt Druck und Überforderung und vermittelt letztlich einen Geschmack von Überheblichkeit seitens der Beraterinnen und Berater und Nachlässigkeit seitens der Klientinnen und Klienten. Ich möchte zu einer kontinuierlichen supervisorischen Haltungsbildung einladen, in der die o.g. skizzierten Fragen Raum finden. Das von mir vorgestellte Material kann zu solcher Haltungsbildung beitragen. Ich habe bereits vor

mehr als fünf Jahren begonnen, mein Material zusammengetragen. Währenddessen ist viel geschehen. Pandemie, Krieg in der Ukraine, politische Veränderungen in Deutschland und disruptive Vorgehensweisen der USA, die das Weltgefüge verändern, haben die Brisanz des Themas rund um das Scheitern enorm erhöht. In meiner supervisorischen Tätigkeit beobachte ich in den verschiedenen Feldern von sozialer Arbeit bis hin zu Behörden und Verwaltung mehr und mehr Zorn, Ohnmacht und Schwere bei Beschäftigten und manchmal bei mir selbst. Um so wichtiger ist neben einer guten Differenzierung von Fehlern und Scheitern in der supervisorischen Praxis und der hier angedeuteten Haltungsentwicklung eine gesunde Portion Humor, die Abstand schafft.

## Literatur

- Bosch, Ulf (2019): Fehlerkultur. Scheitern ist ein integraler Bestandteil von Innovation. [online, abgerufen am 15.5.22]: <https://www.buchreport.de/news/pp-scheitern-ist-ein-integraler-bestandteil-von-innovation/>.
- Branz, Manuela (2005): Gelungenes Scheitern. Scheitern in der Postmoderne. Kunstforum international, Bd. 174: Out of Afrika, S. 262-267, Köln.
- Cerny, Martina (2013): Fehler als Lernchance? Eine Problemanalyse anhand einer Befragung von Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen. Master Thesis. Donau-Universität Krems.
- Conradi, Christian (2017): Das Scheitern an sich bekommt viel zu wenig Aufmerksamkeit. [online, abgerufen am 10.6.22] <https://viertausendhertz.de/sf18/>.
- Dietzold, Lutz (2019): Erfolgreich Scheitern: Das Museum of Failure heisst jetzt Mox. [online, abgerufen am 14.6.22]: <https://ndion.de/de/erfolgreich-scheitern-das-museum-of-failure-heisst-jetzt-mox/>.
- Gebhardt, Andreas (ohne Jahresangabe): Was wäre ich bloss ohne Fehler? [online, abgerufen am 11.6.22]: [https://andreasgebhardt.de/vortrag-was-waere-ich-bloss-ohne-fehler/?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=ag-prospecting-traffic-21-02&utm\\_content=fehlerkultur1&gclid=CjwKCAjwx46TBhBhEiwArA\\_DjPw5GjpJ4x-6AhPlk2mDv0Mu6FcZVwvctdF2NkqGkqfB4BpQz0diLBoCbXgQAvD\\_BwE](https://andreasgebhardt.de/vortrag-was-waere-ich-bloss-ohne-fehler/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=ag-prospecting-traffic-21-02&utm_content=fehlerkultur1&gclid=CjwKCAjwx46TBhBhEiwArA_DjPw5GjpJ4x-6AhPlk2mDv0Mu6FcZVwvctdF2NkqGkqfB4BpQz0diLBoCbXgQAvD_BwE).
- Geropp, Bernd (ohne Jahresangabe): Führung auf den Punkt gebracht. [online, abgerufen am 11.6.22]: <https://www.mehr-fuehren.de/erfolgreich-scheitern/>.
- Geyer, Christina (2013): Warum Sisyphos glücklich ist [online, abgerufen am 18.6.22]: <https://www.hoheluft-magazin.de/2013/12/warum-sisyphos-gluecklich-ist/>.
- Hajnos, Nicole (1999): Die Aristotelische Katharsis. Grin-Verlag, München.
- Kazantzakis, Nikos (1978): Alexis Sorbas. Abenteuer auf Kreta. Rowohlt, Hamburg.
- Kessels, Erik (2016): Fast Pefrekt. Die Kunst, hemmungslos zu scheitern. Wie aus Fehlern Ideen entstehen. Aus dem Englischen von Sofia Blind. DuMont, Köln.
- Kessels (2017) Fabulous Failures, [online, abgerufen am 17.6.22]:

- <https://www.youtube.com/watch?v=GbzRsn6mEXY> Minute 17:21-19:31.
- Kessels, Erik: (2016): Failed it!: How to turn mistakes into ideas and other advice for successfully screwing up. Phaidon Press, London.
- Kuhnert, Sebastian, Thomann, Gerin, Wehner, Theo und Clases, Christoph (2016): Failure Management. Vier Deutungen zum Scheitern. Springerverlag, Berlin und Heidelberg.
- Kwik, Yannick (o.J.): What's failure? What's not? Should we celebrate it? What can we do about it? [online, abgerufen am 17.6.22]: <https://www.fuckupnights.com/videos/what-is-failure-what-is-not/>.
- Lackner, Karin (2015): Beratung scheitert nicht! In: Supervision. Mensch, Arbeit, Organisation. Die Zeitschrift für Beraterinnen und Berater, Oktoberdruck AG, Berlin. S. 41-50.
- Ludwig, Bennet (2013): Die aristotelischen Tugenden. Einführung in die praktische Philosophie des Aristoteles, GRIN Verlag, München.
- Mangold, Thomas (2021): Antifragilität im Selbstmanagement. Wie du von unvorhergesehen Situationen profitierst [online, abgerufen am 12.6.22]: <https://www.selbst-management.biz/antifragilitaet-im-selbstmanagement/>.
- Mangold, Thomas (o.J.): Sport-Mentaltraining [online, abgerufen am 14.6.22]: <https://sport-mentaltraining.com>.
- NRW-Forum.de (ohne Jahreszahl): Ausstellungen Erik Kessels. [online, abgerufen am 17.6.22]: <https://www.nrw-forum.de/ausstellungen/erik-kessels>.
- Overlack, Bert (2019): Besseres Morgen: Der Nutzen von Fehlern und Scheitern liegt im Lernen. [online, abgerufen am 17.6.22]: <https://innovationorigins.com/de/besseres-morgen-der-nutzen-von-fehlern-und-scheitern-liegt-im-lernen/>.
- Pipper, Alwin (2017): Museum des Scheiterns in Helsingborg eröffnet. [online, abgerufen am 17.6.22]: <https://www.nordisch.info/schweden/museum-des-scheiterns-in-helsingborg-eroeffnet/>.
- Ranis, Helga (2019): Philosophie für Zwischendurch: Der Mythos des Sisyphos [online, abgerufen am 18.6.22]: <https://www.quellonline.de/philosophie-fuer-zwischendurch-der-mythos-des-sisyphos/>.
- Reinhard, Rebekka (2016): Bruchlandung als Management-Prinzip. Worum es beim Scheitern wirklich geht. In: Manager-Magazin.de [online, abgerufen am 11.6.22]: <https://www.manager-magazin.de/lifestyle/stil/fuehrung-worum-es-beim-scheitern-wirklich-geht-a-1095094.html>.
- Schüttelkopf, Elke M. (2013): Lernen aus Fehlern. Wie man aus Schaden klug wird. Haufe, Freiburg im Breisgau.
- Thorb, Clare (2019): Erfolgreich scheitern: Vom Druck, aus Niederlagen lernen zu müssen. [online, abgerufen am 16.6.22]: <https://www.refinery29.com/de-de/aus-fehlern-lernen-niederlage-erfolgreich-scheitern>.
- West, Samuel (o.J.): [www.samuelwest.org](http://www.samuelwest.org) [online, abgerufen am 17.6.22]: <https://samuelwest.org/About-Contact>.



**Stets, Hans-Jörg**

Dipl. Theologe; evangelischer Pfarrer; Seelsorger und Vorsitzender des Klinischen Ethikkomitees der Universitätsmedizin in Essen; freiberuflicher Supervisor (DGSv) mit Fokus auf Feldern der sozialen Arbeit; langjähriger Dozent für Berufsethik bei der Polizei.

*Kontakt: [info@supervision-stets.de](mailto:info@supervision-stets.de)*

*Homepage: [www.supervision-stets.de](http://www.supervision-stets.de)*

*Katharina Gröning, Sascha Kaletka und Aline Westerfeld*

## **Resonanzen zum Beitrag von Markus Lohse (2025, Heft 64): „... ich würde es bei Einzelnen wirklich auf die Haltung zurückführen“**

Supervisionsforschung und Beratungswissenschaft sind Gegenstand und Anliegen der Zeitschrift Forum Supervision, weshalb jeder Beitrag hierzu willkommen ist und als bereichernd verstanden wird, so auch der Beitrag von Markus Lohse in Heft 64/2025. Dass der Artikel in der Redaktion und bei den Herausgebern und Herausgeberinnen von Forum Supervision lebhaft Diskussionen ausgelöst hat, führte zum Vorschlag, Resonanzen zur Lektüre zu formulieren und damit die Diskussion um Supervision als beratungswissenschaftlich zu untersuchende Profession weiterzuführen. Ein Auslöser war, dass der Beitrag von Markus Lohse mit der psychoanalytischen Ausrichtung der Zeitschrift bricht und zum Beispiel den Begriff des Haltgebens aus dem objektbeziehungstheoretischen, psychoanalytischen Begründungszusammenhang herauslöst. Supervisorisches Verstehen und Handeln wird in der Zeitschrift mehrheitlich neben der sozialtheoretischen Fundierung als psychoanalytisch beeinflusste Praxis von Übertragung, Gegenübertragung und dem Prozess des Verstehens des Unbewussten und Latenten in Beratung und Supervision angesehen. Das gilt nicht nur für die Einzelsupervision, in der psychoanalytisches Verstehen als wichtiger Zugang zur Lebenswelt verstanden wird. Angst, Scham und institutionelle sowie kulturelle Übertragungen als den supervisorischen Reflexionsprozess deutlich beeinflussende Dimensionen spielen im Supervisionsverständnis der Zeitschrift seit ihrer Gründung von Gerhard Leuschner und Gerhard Wittenberger auch für Organisationen und Teams eine wichtige Rolle. Insofern sind supervisorische Interaktionen und eine entsprechende professionelle Grundeinstellung wie das „sich-verfügbar-machen“ oder das Haltgeben sowohl von der psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie nach Winnicott (1974) und Auchter (2015) beeinflusst als auch von der advokatorischen Ethik (Brumlik 1992). Der Wunsch nach Haltgeben im Supervisionsprozess wird als Gegenübertragung verstanden und in Zusammenhang mit erlebten Affekten von Angst und

Scham gesehen. Es handelt sich bei der Objektbeziehungstheorie um ein zentrales Denkgebäude der Supervision, so wie sie in der Zeitschrift vertreten wird.

## **Eine zweite Irritation**

Für eine Resonanz auf Markus Lohses Beitrag ist jedoch eine zweite Irritation gleich wichtig: In der Beratungswissenschaft und Beratungsforschung hat die Kritik an fast allen Beratungspraxen einen prominenten und teilweise sehr berechtigten Platz (vgl. Bude 1988; Maasen et al. 2011; Austermann 2019). Insofern sind Forderungen nach einer wissenschaftlichen, empirischen Forschung zur Beratung und Supervision wie Wirkungsfor- schung oder wie der Beitrag von Lohse (2024) nahelegt, qualitative explorative Grundla- genforschung, wichtig. Es geht bei der Weiterentwicklung der Profession Supervision nicht mehr nur um die Vergewisserung und Weiterführung von Denkgebäuden oder um theoretische Begründungen. Die Beratungskritik erfordert empirische Forschung, auch über die Frage wie gute Supervision praktisch als professionelle Handlungsform entsteht. Rekonstruktive, qualitative Verfahren bieten sich deshalb als Forschungsdesign für die komplexe Praxis der Supervision geradezu an. Insofern leistet die Arbeit von Lohse (2020) einen wichtigen Beitrag. Dass in der Redaktion und Herausgeberschaft der Zeit- schrift Forum Supervision trotzdem Irritationen nicht zu übersehen waren, hat neben der fehlenden Rezeption des an zentraler Stelle verwendeten Begriff des Haltgebens und dem Fehlen eines Hinweises auf seinen Ursprung weitere Gründe. So sind folgende wissen- schaftliche Voraussetzungen des Ansatzes von Lohse (2024) anzusprechen:

- Die Bielefelder Forschungstradition zur Konversationsanalyse, zur kommunikativen Sozialforschung und zur Supervision
- Die phänomenologische Erfahrung des Verstehens und des Haltens in der Beratung, Psychotherapie und Supervision, die neben der Pragmatik, wie sie von Lohse vertre- ten wird, weiter besteht.
- Offene Fragen zum Modell selbst
- Das Erkenntnisinteresse und Verwertungszusammenhang der Forschung im Zeitalter, da die KI in die sozialen Professionen einzieht.

Diese Punkte sollen im Folgenden im Sinne einer Problemstellung aufgerissen werden.

## **Die Bielefelder Forschungstradition zur Konversationsanalyse**

Wer den Beitrag von Lohse 2024 liest, fühlt sich sofort an eine ältere wichtige empirische Forschungstradition erinnert, die als soziolinguistisches Projekt und als Format der Konversationsanalyse (Kallmeyer 1976) an der Universität Bielefeld – der Noch-Heimat des Weiterbildenden Masterstudiengangs Supervision und Beratung – entstanden ist. Es handelt sich hier keineswegs um randständige oder kleine Projekte und auch nicht um kleine oder randständige Lehrstuhlinhaber, die man leicht übersehen kann. Seit den 1970er Jahren haben Fritz Schütze (Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld, später Universität Kassel) und Werner Kallmeyer (Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld, später Leibniz-Institut für Deutsche Sprache der Universität Mannheim) sich an der Universität Bielefeld mit dem sinngenerierenden Handeln der Therapie- und Beratungsprofessionen befasst und die Konversationsanalyse als linguistisches und sozialtheoretisches Projekt und Format entwickelt (z. B. Kallmeyer 1976; Schütze 1987). In Weiterführung der Forschungen zur Interaktionsanalyse, die auf der phänomenologischen Soziologie des Alltags (z. B. Schütz & Luckmann 1979) aufbaut, auf dem Symbolischen Interaktionismus (Brumlik 1973) und der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967), haben beide sich explizit für die empirisch qualitativ, rekonstruktive Beforschung offener sozialer Beratungsprozesse ausgesprochen und hier eine beachtliche theoretische Pionierarbeit geleistet; Werner Kallmeyer explizit aus der Perspektive der Pragmatik in der Sprachtheorie, die er bis zu seiner Emeritierung als bekannter Linguist vertreten hat. Fritz Schütze war der Supervision zudem besonders zugetan. 1986 hielt er zur Interaktionsanalyse in der Supervision einen Vortrag beim Deutschen Soziologentag, Sektion Sprachsoziologie und nannte Supervision ein erkenntnisgenerierendes Verfahren (Schütze 1987). Das Design, welches Schütze in diesem Vortrag für empirische qualitative Forschung entwickelte – Handlungsparadoxien und Handlungsdruck der professionell Tätigen, die sich nicht in den üblichen rationalen Diagnose-, Entscheidungs- und Lösungsverfahren bearbeiten lassen und zum Versagen zweckrationaler Entscheidungs- und Lösungsformen führten, verlangten nach Formaten kommunikativer Klärung. In Organisationen hingegen fänden sich zumeist klassisch-rationale, klinische, technologische, ökonomische oder Verwaltungsregeln, Gesetze, Entscheidungs- und Bearbeitungsverfahren (vgl. Schütze 1987: 377). Diese führten, so die spätere Forschung von Schütze aber dazu, dass Fälle nicht mehr angemessen bearbeitet werden können. Als ein

Bündel von Diskurs- und Erkenntnisverfahren der Problemerkennung, Untersuchung, Aufhellung und Erklärung sowie der theoretischen und praktischen Bearbeitung mittels fallspezifischer Rekonstruktion versuche Supervision hier Antworten gegen Berufskrisen bereitzustellen. Auch ließen sich schwere Konflikte mit Klienten durch Supervision vermeiden.

Schütze (1987: 379) nennt Supervision somit ein kommunikatives Diskurs- und Erkenntnisverfahren mit systematischer Übernahme der Perspektiven aller Problembeteiligten, systematisch und vergleichend, um Aspekte der "Wahrheit" zu heben, die dem professionell Handelnden verborgen seien. Zudem müsse im Diskurs- und Erkenntnisverfahren der Supervision die eigene Beteiligung des professionell Handelnden als des "Falleinbringers" erkannt und untersucht werden, wozu auch das Aufspüren von biographischen Verletzungs- und Fehlerdispositionen gehöre. Mit diesem Rahmen ist gleichzeitig der Rahmen für eine explorative empirische Forschung gelegt. Und das war 1987.

Wie erwähnt haben Fritz Schütze und Werner Kallmeyer viele Jahre zusammengearbeitet. Sie forschten dazu, wie sich aus einem teilweise chaotischen Erzählfluss durch kommunikative Marker (der Begriff Marker stammt von Werner Kallmeyer) eine gestalthafte Ordnung in einer Beratungssituation entwickelt, wie Beraterinnen und Berater durch teilweise unstrukturierte und emotional überlagerte Schilderungen hindurch einen Zugang zu Erfahrungskernen wie zur Lebenswelt bekommen und wie zudem Beratungsprozesse sich durch qualitative Forschung empirisch untersuchen lassen. Dies alles war Gegenstand eben dieser alten Bielefelder Forschung. Was Markus Lohse (2024) in der in Anlehnung an Stefan Busse (2010) Zentrierung nennt, bei Schütze (1987) praktischer Diskurs und Erkenntnisverfahren, oder das von Busse entwickelte Modell der inhaltsinteraktionsanalytischen Methode mit vier Phasen der Herstellung einer Kommunikationsordnung durch Marker, blickt auf eine viel längere wissenschaftliche Tradition zurück. Dass weder Werner Kallmeyer noch Fritz Schütze im ansonsten aufwendigen Beitrag von Markus Lohse Erwähnung finden, löste also besagte Irritationen aus. Auch bleibt eine Irritation in Bezug auf die Frage, was denn eine Inhaltsinteraktionsanalyse in Abgrenzung zur Interaktionsanalyse, Konversationsanalyse und zur qualitativen Inhaltsanalyse als Methode für die Supervisionsforschung an Mehrwert bringen soll, denn die Lektüre des Beitrags von Lohse legt nahe, dass der Autor im Sinne der Soziolinguistik eher konversationsanalytisch gearbeitet hat.

## **Die phänomenologische Erfahrung des Verstehens und des Haltens in der Beratung**

Bisher wurde das Haltgeben in Beratung und Supervision neben der psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie, die bereits erwähnt wurde, der Phänomenologie zugeordnet. „Ich kann einen Menschen hören“ soll Carl Rogers einmal gesagt haben und mit Haltgeben seine unbedingte engagierte Empathie, seine Breitschaft, sich in einem Gespräch als ganze Person verfügbar zu machen und zu zeigen, unterstrichen haben. Hier und auch bei Winnicott (1974), auf den Thomas Aucter (2016) sich in seinen Systematisierungen zu einer Halt gebenden Beziehung bezieht, ist das Haltgeben als wesentlicher Teil des supervisorischen Beziehungsraumes eine Form sinnlicher Erkenntnis, ein in Teilen somatischer Prozess, der sich phänomenologisch erfassen lässt. Auch Axel Honneth beschreibt diese Form des Haltgebens in seiner in den 1990er Jahren entstandenen Theorie der Anerkennung als „primäre Form der Anerkennung“ eher wie ein Phänomen, das sich nur schwerlich umfassend sprachlich abbilden lässt. In eine ähnliche Richtung weist die Forschung von Alfred Lorenzer und seine Auffassung vom szenischen Verstehen als Fähigkeit des Professionellen, sich etwas vorstellen zu können, was im Erzählfluss manifest nicht objektivierbar ist. Nicht umsonst hat Winnicott das Halt geben primär als in Teilen somatischen Akt verstanden, etwas, was der primären Mütterlichkeit zugeordnet wird und eine gutartige Regression ermöglicht. Der Begriff des Beziehungsraums und des Settings in der Supervision gehört unmittelbar zum Haltgeben dazu. Hierin sind sowohl Strukturierung von Raum, Zeit und Erzählung enthalten als auch, im Sinne des Möglichkeitsraums, des *potencial space*, also die Bereitschaft, sich für einen Klienten oder Supervisanden verfügbar zu machen. Ohne diesen Möglichkeitsraum käme ein Erzählfluss kaum zu Stande. Dass dieser Möglichkeitsraum auch im Rahmen empirischer Forschung gelingen kann, hat 1995 Gabriele Rosenthal in ihrer Habilitationsschrift aufgezeigt.

Die Pragmatik wiederum als theoretisches Dach empirisch rekonstruktiver Supervisionsforschung wird mit Logik und Erkenntnissen wie Markierungen im Beratungsprozess oder Zentrierung etc. sicher einen weiteren Teil des supervisorischen Handelns erfassen. Eine Halt gebende Beziehung als Teil einer Anerkennungsbeziehung dürfte aber außerhalb dessen liegen, was eine rein pragmatische Konversationsforschung an Erkenntnissen

ermöglicht. Haltgeben dürfte sich nicht vollständig als Teil einer manifesten Kommunikation herstellen lassen.

### **Offene Fragen zum Modell selbst**

Trotz einer prinzipiellen fachlichen Zustimmung zur qualitativen empirischen Beratungsforschung, wie sie Markus Lohse vorlegt, bleiben am theoretischen Kernstück einige Details zu erörtern: Da ist zum ersten eine recht statische, d.h. festgelegte aufeinanderfolgende Prozess-Struktur. Lohses Modell erfasst (noch) nicht die nicht-linearen und dynamischen Aspekte eines supervisorischen Fall-Bearbeitungsprozesses. Diese sind jedoch – wiederum im psychoanalytischen Sinn – wesentliche Teil-Prozesse supervisorischen Erörterns (Suchprozesse, die auf Resonanz basieren, vgl. Schneider, 2023); und dies umso mehr, wenn es sich nicht um eine Einzel-Supervision, sondern um einen Prozess mit einer Gruppe bzw. mit einem Team handelt. Möglicherweise müsste das Phasenmodell hier dynamisch dargestellt werden, so wie bspw. auch Autoren Maslows Bedürfnispyramide in eine dynamische Prozess-Struktur überführt haben. Die von Lohse dargestellten Teilprozesse könnten in einem dynamischen Modell und bei Anwendung auf einen Gruppen- bzw. Team-Prozess sicherlich von gleichem Nutzen sein, wie im angewandten Fall der Einzelsupervision. Jedoch zeigt die Praxis, dass Gruppen bzw. Teams häufig nicht mit einem konkreten Fall in den Prozess einsteigen. Gruppendynamisch muss davon ausgegangen werden, dass der Fall bereits latent zur Bearbeitung vorliegt, doch interaktionistisch muss dieser erst noch „gehoben“ werden. Dieser Teilprozess müsste in das Schema (s. Abb.1 bei Lohse) eingefügt werden.

Vom theoretischen Kernstück abgesehen, entsteht zeitweise der Eindruck von Inkongruenz. Der Text bedient im Kern kongruent das Thema Transformation, denn es geht um die schematische Darstellung davon, wie Supervision durch De- und Re-Zentrierungsprozesse Betrachtungs-, Erkenntnis- und Handlungstransformation(en) generiert. Die zweite Dimension – Haltung und Halt – wirkt indessen nicht wirklich dazu passend. Die Darstellung des Haltgebens und deren Effekte gelingen während der Fallanalyse nicht schlüssig, da ein wildes Durcheinander nicht eingefangen werden kann, auf wessen Seite (Supervisorin, Klientin oder deren Angestellte) Haltung oder Halt besteht und ob dieses verändert werden soll oder dies die Grundlage für eine irgendwie geartete Transformation

sind. Es findet hier keine schlüssige Klärung des Begriffsinventars und auch keine Fokussierung (Halt oder Haltung?) im Kontext der Forschungsfrage statt. Diese Verwirrung wird im Fazit repliziert.

## Offene Fragen zum Verhältnis von Erkenntnis und Interesse

Ausgangspunkt hier ist, dass wir in einer Epoche stehen, in der Beratung und Supervision hinsichtlich ihrer Settings und ihrer Inhalte unter deutlichem Veränderungsdruck stehen. Die Befürchtung ist, dass neben einem Format der klassischen Supervision sich Formate etablieren, die zumindest teilweise durch künstliche Intelligenz gesteuert werden. Um KI zu füttern, werden Erkenntnisse zu den pragmatischen Dimensionen der Beratungskommunikation benötigt. Gerade Prozessmodelle, das Verstehen und Diagnostizieren im Supervisionsprozess, das Markern und Fokussieren dürften davon betroffen sein. In Heft 64 hat Volker Walpuski die Entwicklung für Verwaltung und Administration beschrieben und aufgezeigt, wie KI zu einem Mehr an zweckrationalen Prozessen, an Steigerung und letztlich Entfremdung führen wird. Forschung, die zerlegt, komplexe Prozesse und Kommunikation in Komponenten teilt, die dann beliebig zusammensetzbar sind, muss ihr Erkenntnis leitendes Interesse reflektieren. Diese Forschung, auch in der Supervision, ist dann nicht mehr automatisch reflexiv oder wie Schütze (1987) sagt erkenntnisgenerierend, sondern ist ggf. eine Wegbereiterin von Formaten, in den Angehörige von Professionen ihre Reflexionen mittels KI durchführen. Der Wunsch, Beratungsprozesse mittels Leitfäden zu standardisieren und als geschlossenes Programm durchzuführen, ist schon jetzt, nicht in der Supervision, sondern in der Beratung, zu registrieren, wie Walpuski (2024) argumentiert. Bisher liegt der Fallbezug in der Supervision quer zu diesen Tendenzen. Sieht man sich aber z. B. Programme kollegialer Beratung an, so finden sich hier die geschlossenen Phasenmodelle, quasi technische Anleitungen, in deren Mittelpunkt die bloße Besprechung eines Falls, nicht sein Durcharbeiten steht, wozu Theorie, Ethik, Methode, Erfahrung und Haltgeben in der phänomenologischen Tradition gehören.

Weitere Forschungsfragen: Weiter gilt es zu fragen, welchen Wert die angebotene theoretische Konstruktion hat. Sicher, retrospektiv, d.h. als *reflection on action* ist sie ein interessantes objektivistisches Gedanken-Experiment. Doch ließe sich hieraus auch ein Mehr-Wert für die Praxis, d.h. während der *reflection in action* generieren? Dies sollte

dringend weiter untersucht werden, sodass gegebenenfalls fruchtbare Erkenntnisse einen curricularen Niederschlag ergeben.

## Literatur

- Auchter, Thomas (2016): „Halte mich fest, aber halt mich nicht fest“ Zur Bedeutung des Haltens im Supervisionsprozess aus psychoanalytischer und psychosozialer Perspektive. In: Forum Supervision Online, Heft 47, S. 26-43.
- Austermann, Frank (2019): Beratung und ihre Ethik. In: Forum Supervision. Heft 54, S. 42-50.
- Brumlik, M. (1973): der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung.
- Bude, H. (1988): Beratung als trivialisierte Therapie. In: Zeitschrift für pädagogische Beratung 34(3), S. 369-380.
- Busse, Stefan (2010): Zur Pragmatik beraterischen Handelns in Supervision und Coaching. In: Busse, Stefan & Ehmer, Susanne (2010): Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, S. 55-103.
- Götz: Interaktionsanalyse. In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos//krummheuer\\_interaktionsanalyse.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//krummheuer_interaktionsanalyse.pdf), 10.03.2011
- Lohse, Markus (2020): „Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen“ (Aristoteles). Wie gelingt die Eröffnungsphase einer Supervisionssitzung? Eine exemplarische, objektiv-hermeneutische Rekonstruktion der kommunikativ-sprachlichen Gestaltung des Einstiegs. In: Forum Supervision. Jg. 28. Heft 55, S. 54-80.
- Lohse, Markus (2024): „... ich würde es bei Einzelnen wirklich auf die Haltung zurückführen.“ In: Forum Supervision Heft 64, S. 98ff.
- Maasen, S.; Elberfeld, J.; Eitler, P. & Tändler, M. (Hrsg.) (2011): Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den 'langen' Siebzigern. Bielefeld.
- Rosenthal, G. (1995): Erzählte und erlebte Lebensgeschichte. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Schütze, F. (1987). Interaktionsanalyse von Supervisionsprozessen: Supervision als erkenntnisgenerierendes Verfahren. In: J. Friedrichs (Hrsg.), 23. Deutscher Soziologentag 1986 in Hamburg: Beiträge der Sektions- und Ad-hoc Gruppen (S. 377-380). Opladen: Westdt. Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55999> Schütze. Verfügbar unter: [ssoar-1987-schutze-interaktionsanalyse\\_von\\_supervisionsprozessen\\_supervision\\_als.pdf](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55999). Zugriff am 23. 04. 2025.
- Winnicott, D (1974): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Berlin, Kindler-Verlag.



### **Gröning, Katharina**

Prof. Dr.; a.D. Professorin für pädagogische Beratung an der Universität Bielefeld; Wissenschaftliche Leitung des weiterbildenden Masterstudiums Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld und Supervisorin (DGSv).

*Kontakt: [katharina.groening@t-online.de](mailto:katharina.groening@t-online.de)*



### **Kaletka, Sascha**

Freiberuflicher Supervisor (DGSv); M.A. Beratung und Supervision; Personenzentrierte Kommunikation (GwG); B.Sc. Angewandte Therapiewissenschaft; Logopäde.

*Kontakt: [saschakaletka@gmail.com](mailto:saschakaletka@gmail.com)*



### **Westerfeld, Aline**

Freiberuflicher Supervisor (DGSv); M.A. Beratung und Supervision; Personenzentrierte Kommunikation (GwG); B.Sc. Angewandte Therapiewissenschaft; Logopäde. Diplom Sozialpädagogin, Heilerziehungspflegerin, Heilpraktikerin für Psychotherapie sowie Sucht- und Verhaltenstherapeutin (VDR). Derzeit befindet sie sich in Qualifikation zum Master in „Supervision und Beratung“ (DGSv\*) an der Universität Bielefeld. Sie ist als Lehrbeauftragte an der Hochschule Osnabrück im Studiengang Soziale Arbeit tätig. Mit langjähriger Erfahrung im sozialen Feld, begleitet sie in eigener Praxis Einzelpersonen und Teams in Veränderungsprozessen. Ihre Themenschwerpunkte liegen in der Einzelsupervision bei der Frage der „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ sowie in der Begleitung von Führungskräften. Einen besonderen Fokus legt sie bei der Teamsupervision auf die reflexive Supervision.“

*Kontakt: [info@alinewesterfeld.de](mailto:info@alinewesterfeld.de)*

*Volker Jörn Walpuski*

## **Arbeit – Macht – Würde**

Ein Tagungsbericht zur SAMF Jahrestagung vom 05. bis 06. Juni 2025 in Berlin

Unter diesem Tagungstitel hatte die SAMF zu ihrer Jahrestagung am 5. und 6. Juni in die Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin eingeladen. SAMF ist die Deutsche Vereinigung für sozialwissenschaftlichen Arbeitsmarktforschung, die in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung, dem Deutschen Institut für interdisziplinäre Sozialpolitikforschung (DI-FIS), der Universität Bamberg sowie dem Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts (WSI) der Hans-Böckler-Stiftung (HBS) die Tagung ausrichtete.

Deren Anliegen war es, Ursachen und Folgen von Machtasymmetrien, Würdeverletzungen und deren Auswirkungen auf soziale Teilhabe an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik, Gewerkschaft und Interessierten zu diskutieren.

Olaf Struck (Universität Bamberg, Vorsitz SAMF) führte in das Thema der Tagung ein, indem er die Geschichte der Würde skizzierte. Er verortete sie begriffsgeschichtlich in der Renaissance bei Pico della Mirandola, aber auch bei Cicero, Thomas Hobbes und Immanuel Kant. Deutlich wurde, dass das Verständnis nicht allgemein und konstant ist, sondern – wie Wertvorstellungen - stetem Wandel unterliegt. Auch wenn die Würde des Menschen unantastbar ist (Grundgesetz Artikel 1), verdient sie in unserer meritokratischen Gesellschaft nur, wer Arbeitsleistung zeigt und nützlich ist. August Bebel formulierte, den Zweiten Brief an die Thessalonicher aufnehmend: „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen“ (Bebel 1879). Dass Arbeitslosigkeit dann einen Würdeverlust hervorruft (vgl. Negt 2011), ist schnell einzusehen. Aber Würde kann auch in der Arbeitswelt trotz erbrachter Arbeitsleistung verloren werden, wenn äußere Zwänge in würdeverletzende Arbeitsverhältnisse zwingen. Die formal schutzversprechenden Paragraphen des Arbeitsrechts stellen alle Akteure vor eine große Intransparenz von Normen, die zum Teil kollidieren und in der Rechtsprechung unterschiedlich bis kontrovers gedeutet werden. Sprachbarrieren und Migration erschweren den Schutz zusätzlich (vgl. Baumgarten et al.

2024), während Arbeit immer weiter fragmentiert wird. Zwar spüren Menschen, dass sie Werte schaffen, aber sie haben keine Verfügungsmacht über die produzierten Güter.

Die notwendigen Veränderungen lassen sich mit einer passiven, depressiven Gefühlslage nicht erreichen. Allerdings passt der gerade geschlossene Koalitionsvertrag in Bezug auf Arbeitspolitik auf eine Folie: Es sind Marginalien im Koalitionsvertrag, die überwiegend schon die letzte Koalition vereinbart, aber nicht umgesetzt hat.

### **Anerkennung von Arbeit**

Im ersten Panel stellten zunächst Klaus Kock und Edelgard Kutzner (Sozialforschungsstelle TU Dortmund) empirische Ergebnisse ihrer Untersuchung „Vom alltäglichen Kampf der Verkäufer\*innen mit respektloser Kundschaft“ vor (Kock et al. 2023), die noch deutlich von Corona geprägt waren. Anhand von teilnehmender Beobachtung und Interviews im Einzelhandel traten sechs Dimensionen hervor: Nichtbeachtung und Objektwerdung, Instrumentalisierung, Herabsetzung, Personalisierung, Verantwortungslosigkeit und Ignoranz. Deutlich werden die Erwartungen der Beschäftigten, wie Kund\*innen sein sollten.

In der Diskussion des Beitrags wurde die Fokussierung auf die subjektiven Sichtweisen hinterfragt, denn strukturelle und gesellschaftliche Faktoren fehlten in der Darstellung. Gleichwohl zeichnet sich ab, was auch der aktuelle Fehlzeiten-Report (Badura et al. 2024) aufzeigt: Die psychischen Belastungen im Einzelhandel und Marketing sind sehr hoch, und es deutet sich an, dass „respektlose Kundschaft“ auch zunehmend eine Thematik für Felder der Supervision wird, wenn über aggressives Auftreten in Notaufnahmen und gegenüber Rettungskräften bereits intensiv diskutiert wird.

Die Sozialwissenschaftler Knut Tullius und Lukas Underwood (SOFI Universität Göttingen) unterschieden in ihrer Präsentation, für die sie Beschäftigte im Braunkohletagebau sowie in der Altenpflege interviewt hatten, zwei Typen von Würdeverletzung. Zunächst beschrieben sie eine diskursive Würdeverletzung, wo durch die Verschiebung gesellschaftlicher Diskurse vormals respektable Tätigkeiten teilweise intergenerational abgewertet werden (angesehene Bergleute werden zu „Klimakillern“). Im zweiten Fall, der Pflege, beschrieben sie eine basale Missachtung, wenn zwar Pflegekräfte insbesondere

anfänglich in der Pandemie eine gesteigerte öffentliche Anerkennung erhielten (vgl. Lebeda 2021), die Arbeitsbedingungen (Personalengpässe, DRG, Spardiktate) aber anhaltend problematisch blieben. Würdeverlust bedeutet für sie in diesem Kontext Autonomie- und Kontrollverlust, Missachtung seelischer und körperlicher Grundbedürfnisse sowie die Missachtung der Vulnerabilität der Pflegebedürftigen (vgl. Gröning 1998). Sie beschrieben dabei ein Ohnmachtserleben, weil es keine greifbaren Adressat\*innen für Kritik gibt. Zugleich verhindere ein pflegerischer Ethos und machtlose Interessenvertretungen widerständiges Handeln („Voice“). Vielmehr käme es zur Anpassung: Ritualismus im Sinne Mertons (1949), Frustration und unfreiwilliger Rückzug/Exit. Tullius und Underwood fanden Anzeichen für ein kollektives Ressentiment (Castel 2007), das aus diesen Entwicklungen entsteht.

In der Diskussion wurde der Würdebegriff hinterfragt, auch vor dem Eindruck des ersten Vortrags: Respektlosigkeit, Herabsetzung, Statusverlust, Kränkung – was ist Würdeverletzung? Und wie lässt sich von einer individuellen Deutung auf die dahinterliegenden Strukturen schließen?

## **Profession und Entfremdung**

Im zweiten Panel stellten die Soziologin Sigrid Betzelt (HWR Berlin) und Femke Goergen (Universität Kassel) die Ergebnisse ihrer Studie „Die Aufwertung der Kita-Arbeit im Kontext einer oktroyierten Professionalisierungsagenda“ stellvertretend für die Forschungsgruppe vor. Mit der Wende vom Fürsorge- zum Sozialinvestitionsstaat setzte eine enorme Expansion der frühkindlichen Betreuung ein, verbunden mit den Versprechen von Humankapitalbildung und Sozialer Teilhabe. Einher ging ein Professionalisierungsversprechen: Aus der ‚Basteltante‘ sollte die qualifizierte Frühpädagogin werden. Bisher handelt es sich aber vor allem um eine diskursive Aufwertung, die zu einer Vielzahl an teils inkonsistenten gesellschaftlichen und sozialstaatlichen Erwartungen (Bildung, Betreuung, Dokumentation, Inklusion, ...) an die Kita-Beschäftigten führt. In der Folge bewegt sich das Kita-Personal in einem engen normativen Konzept und muss viele unterschiedliche, divergierende Normen bedienen. Die inkompatiblen Erwartungen sollen trotz knapper Ressourcen gleichzeitig erfüllt werden. Dies führe einerseits zu Intra-Rol-

lenkonflikten und Rollenkonfusionen für die einzelnen Beschäftigten, andererseits zu Inter-Rollenkonflikten in und zwischen Teams sowie mit Leitung und damit insgesamt zu einer strukturellen Überforderung. Die entstehenden Konflikte werden dabei personalisiert und individualisiert (fehlende Resilienz, fehlende ‚richtige‘ pädagogische Haltung), was einer Solidarisierung gegen die Arbeitsbedingungen abträglich ist. Zudem zeigt sich die starke Solidarisierung mit den Nutzer\*innen, die dazu beiträgt, die Bedingungen zu ertragen: ‚Wir können doch die Eltern nicht allein lassen‘.

Viele dieser Aspekte dürften in nahezu jeder Supervision in Kindertagesstätten thematisiert werden, sofern aufgrund der Zeitregime überhaupt die Möglichkeit für derartige Selbstreflexion bleibt.

Anschließend stellte der Berichtstatter seine Überlegungen zu „Digitalisierung als Kommodifizierungspfad für die Pflege-Profession“ vor (vgl. Walpuski 2025a; b; c). Darin betonte er den Widerspruch zwischen der (Semi-)Profession und einer Digitalisierung im Sinne einer ökonomischen Effizienzsteigerung und standardisierten Bürokratisierung, weil die Profession im Sinne einer stellvertretenden Krisenbewältigung (Oevermann) auf den Einzelfall zielt und einer Ethik verpflichtet ist. Hinzu käme der Widerspruch der auf Leiblichkeit abzielenden Pflege im Gegensatz zu einer auf Abstraktion und Distanz zielenden Technisierung, die zur Kommensurabilität beitrüge.

## **Lesung mit anschließender Diskussion**

Lena Marbacher (2024), Gründungsherausgeberin des Wirtschaftsmagazins *Neue Narrative*, las einen Abschnitt ihres Buchs „Arbeit, Macht, Missbrauch – eine Gesellschaftskritik“. Machtmissbrauch hat demnach weder mit Geschlecht noch mit einer bestimmten Branche zu tun, und es sind keine Einzelfälle. Das Problem liege im System von Arbeit und Gesellschaft, und ein duldendes Umfeld sei eine Bedingung, die Machtmissbrauch ermöglicht. Marbachers Anliegen ist es aufzuzeigen, wie die Verhältnisse in Gesellschaft und Organisationen zu machtmisbräuchlichem Verhalten führen und wie man sie ändern kann.

Aus der Lesung entwickelte sich eine Podiumsdiskussion mit Michael Baumgarten (2024), der sich intensiv mit migrantischen Beschäftigten im deutschen Hochbau beschäftigt, sowie Jan Dieren MdB (SPD). Darin wurden insbesondere illegale Sub-Strukturen mit migrantischen Beschäftigten im Baugewerbe benannt, in denen die Beschäftigten für Gewerkschaften aufgrund von Sprachbarrieren, Unkenntnis des Arbeitsrechts oder schlicht Erschöpfung kaum erreichbar seien. Hier und auch in der Altenpflege wurden die Beschäftigungsverhältnisse problematisiert, aus denen die prekär Beschäftigten aus eigener Kraft kaum herausfänden – es bräuche bessere Verwaltungspraxen (bspw. Vergabekriterien für Hochbau) und Kontrollen, aber auch aufsuchende Arbeit.

## **Demokratie in Arbeit**

Bettina Kohlrausch, Soziologin und Wissenschaftliche Direktorin des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung, präsentierte in ihrer Keynote einen Überblick, „Wie Erfahrungen im Erwerbskontext die Einstellungen zur Demokratie prägen“. Ausgehend vom Gegensatz, dass Beschäftigung immer mit einem Machtungleichgewicht zwischen abhängig Beschäftigten und Arbeitgeber\*innen (Kapital und Arbeit) verbunden ist, knüpfte sie an die wirtschaftspolitischen Grundsätze des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) von 1949 an. Danach reicht formale Demokratie nicht aus, sondern es brauche auch die Demokratisierung der Wirtschaft und der Betriebe. Sie schloss an das Konzept wirtschaftlicher Staatsbürgerrechte (Marshall 1949) an, die sich aus dem Status der Erwerbsarbeit ableiten, darunter kollektive Rechte wie Mitbestimmung und individuelle Rechte wie Arbeits- und Gesundheitsschutz, Schutz vor unternehmerischer Willkür, Arbeitszeitregelungen usw. Schließlich sozialstaatliche Instrumente wie die Sozialversicherungen. Um diese wirtschaftlichen Staatsbürgerrechte in Anspruch zu nehmen, braucht es Ressourcen und Anerkennung: Denn wenn keine Zeit, kein Geld, keine intellektuelle Stimulanz vorhanden sind, können demokratische Rechte kaum wahrgenommen werden (vgl. Honneth 2023; Heitmeyer 2018).

Dies spiegelt sich in den Wahlergebnissen der rechtsextremen Parteien wie der Alternative für Deutschland (AfD), wie Hövermann (2023) und Leipziger Autoritarismusstudie (vgl. Kiess et al. in: Decker et al. 2024) bereits dargestellt haben. Demnach sind AfD-

Wählende mit ihrer Erwerbsarbeit deutlich unzufriedener und fühlen sich deutlich weniger anerkannt sowohl in materieller (Gehalt nicht angemessen) wie sozialer Dimension (weniger Produzent\*innenstolz, weniger Solidarität von Kolleg\*innen). Auch der Widerspruch zwischen faktischer Vollbeschäftigung und subjektiv wahrgenommener Arbeitsplatzunsicherheit spielt dort mit hinein.

Auch im europäischen Vergleich zeigt sich eine signifikante Assoziation von arbeitsweltlicher Demokratieerfahrung mit positiven Einstellungen zu Demokratie und Europäischer Union. Umgekehrt zeigt sich ebenso, dass Transformationsängste mit signifikant erhöhter Wahlpräferenz für rechte Parteien verbunden sind.

Entscheidend für die Wahlentscheidung ist, wer trotz Unzufriedenheit Gegenstrategien hat, mit diesen umzugehen (Schwuchow 2023). Dabei zeigt sich Erwerbsarbeit europaweit als Mechanismus sozialer Integration und als Erfahrungskontext, in dem demokratische Einstellungen entstehen – oder, bei schlechten Rahmenbedingungen, antidemokratische.

Allerdings sind nicht nur die Möglichkeiten demokratischer Teilhabe wichtig, sondern auch die Arbeitsbedingungen, die gesellschaftliche Handlungsspielräume strukturieren. Dass sich Verteilungsfragen zuspitzen, zeige, dass es in den letzten Jahrzehnten Teilen der Gesellschaft sehr gut gelungen ist, Partikularinteressen durchzusetzen.

Für die Supervision als arbeitsbezogene Beratung lässt sich daraus die Frage ableiten, wie sie auf Mitbestimmungsstrukturen und Arbeitsbedingungen einwirken kann. Dass Supervision ein modellhaftes Lernen von Aushandlungsprozessen, also demokratischem Handeln, ermöglichen soll und kann, postulierte schon der Gründungsherausgeber dieser Zeitschrift, Gerhard Leuschner (1977), und noch wesentlich pointierter Hilda Lander (e. g. 1977a; b).

## **Diskriminierung und Entwürdigung**

Ronja Philipp (HS München) berichtet aus dem Forschungsprojekt „Prof:in Sicht“ (Spagert und Wolf 2025) zur Sichtbarkeit von HAW-Professorinnen. Sie setzt „Sichtbarkeit, Geschlechterungleichheit und Würdeverletzung im akademischen Kontext“ in einen Zusammenhang. Sichtbarkeit dient dabei als soziales Kapital der Professorinnen, weil sie

Zugänge ermöglicht und als Voraussetzung für wissenschaftlichen Erfolg verstanden wird (Leahey 2007). Trotz ihres hohen sozialen Status können die Professorinnen gerade durch das mit Sichtbarkeit einhergehende beobachtet-sein (Stallberg 2023: 127) eine Vulnerabilität aufweisen. Beispiele seien die Ablehnung wissenschaftlicher Erkenntnisse in einer umkämpften Disziplin oder die Reduktion auf den weiblichen Körper und seine Attraktivität. Zwar gewähre der Status Professorinnen materielle Sicherheiten und gesellschaftliches Prestige, erzeugt durch die einhergehende öffentliche Sichtbarkeit jedoch eine Vulnerabilität insbesondere vor dem Hintergrund von Diskriminierungskategorien wie Gender.

### **Schutz der Würde am Arbeitsplatz**

Die Juristin Tania Bazzani (EU Viadrina Frankfurt/Oder) referierte über „Die Neuausrichtung des Arbeitsrechts im Zeitalter neuer Beschäftigungsformen“. Im Fokus ihres Vortrages stand vor allem die durch digitale Plattformen organisierte Arbeit. Aufgrund der unklaren Rechtsstellung arbeitnehmerähnlicher Personen sieht die EU-Richtlinie 2024/283 zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen in der Plattformarbeit vor, dass bis Ende 2026 im nationalen Recht eine Beweislastumkehr implementiert wird: Wenn formal Selbstständige Aufträge über eine Plattform erhält, tritt die gesetzliche Vermutung eines Beschäftigungsverhältnisses ein, und die Plattform muss nachweisen, dass es sich nicht um ein Beschäftigungsverhältnis handelt. Gedacht ist hier zunächst vor allem an Logistikdienstleister und Clickworker, für die durch die Plattformkonstruktion mit einer Scheinselbstständigkeit arbeitsrechtliche Schutzvorschriften und Sozialversicherungen ausgehebelt werden. Insbesondere Solo-Selbstständige sind häufig stark abhängig von wenigen Auftraggebern, leiden unter Machtasymmetrien und fehlendem Schutz. Vor dem Hintergrund zunehmender Arbeitssteuerung durch automatisierte Prozesslogiken („Künstliche Intelligenz“) (vgl. Walpuski 2025a; c) ist zudem ein Recht auf menschliche Aufsicht und menschliches Eingreifen bei automatisierten Entscheidungen, die Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen haben, vorgesehen.

Die Intentionen der EU richten sich vor allem gegen ausbeuterische Praktiken in Grauzonen, wo die Vulnerabilität von Solo-Selbstständigen vor allem im Niedriglohnsegment zur Gewinnmaximierung dient. Aber sie trifft – vor allem wenn zudem die Empfehlung

des Europarates von 2019 zur Einführung angemessener Sozialversicherungssysteme für Selbstständige (2019/C 387/01) umgesetzt wird – auch freiberuflich tätige Supervisor\*innen, die überwiegend als Solo-Selbstständige tätig sind.

Im abschließenden Vortrag der Politikwissenschaftlerin Silke Bothfeld (HS Bremen) zur Autonomie und Mitbestimmung in unübersichtlichen Arbeitswelten wurde deutlich, dass betriebliche Mitbestimmung ein zentrales und unterschätztes Instrument ist, das auch eine zentrale Strategie gegen Individualisierung und die Entfremdung von dem Bekenntnis zu Staat und Politik darstellen sollte. Anhand von Honneth (2023) und Margalit (2012) näherte sie sich dem Autonomiebegriff an, den sie als individuelle Kehrseite des Freiheitsbegriffs und Voraussetzung für Würde beschrieb (Bothfeld 2017).

Autonomie in der Arbeit verbindet sie dabei mit (gradueller) Selbstbestimmung der Arbeitsinhalte und Zeitstrukturen sowie der Kontrolle des Prozesses und der Arbeitsorganisation. Eine autonomiefeste Sozialpolitik benötige inhaltliche Kriterien und Verfahrenskriterien, denn kollektive Rechte sicherten individuelle Freiheit. Dafür brauche es akzeptable Maßstäbe für soziale Sicherheit, ein modernisiertes Sicherheitsversprechen und die Stärkung der betrieblichen Mitgestaltung. Dass bessere Arbeitsbedingungen in mitbestimmten Betrieben sowohl eine ökonomische (e. g. Mohrenweiser 2021; Schnabel 2020) wie eine demokratische Dividende (e. g. Jirjahn 2024; Jirjahn & Le 2023) erzeugten, sei empirisch belegt.

## **Fazit**

Die Tagung an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik, Gewerkschaft und Interessierten positionierte ein wichtiges Thema, das in aktuellen politischen Diskursen um „mehr Leistung“ unterzugehen droht, und spannte gelungen einen Bogen von empirischen Einblicken in die Arbeitswelt und Sozialpolitik hin zu theoretischeren Überlegungen und Dialog. Deutlich wurde, wie unterschiedlich und wechselhaft der Begriff der Würde einerseits von den Forschenden interpretiert wurde, wie sich aber dennoch eine gemeinsame Gestalt ergab. Die eher subjektiv wahrgenommenen Würdeverletzungen allerdings in strukturelle Zusammenhänge einzufügen, blieb eine nur teilweise gelöste Aufgabe. An-

gesichts der Thesen Rostalskis (2024 – siehe Rezension in dieser Ausgabe) zu Vulnerabilitäten wären die gesellschaftlichen Entwicklungen und auch die Forschungsbeiträge aus Sicht des Berichtenden jedoch kritisch daraufhin anzufragen, wie sie zu einer vulnerablen Gesellschaft beitragen.

Eine Tagungsdokumentation soll in einem Open Access-Studienformat gegen Jahresende erscheinen.

## Literatur

- Badura, Bernhard; Ducki, Antje; Baumgardt, Johanna; Meyer, Markus; Schröder, Helmut (Hrsg.) (2024): Fehlzeiten-Report 2024. Bindung und Gesundheit – Fachkräfte gewinnen und halten, Wiesbaden: Springer. DOI 10.1007/978-3-662-69620.
- Baumgarten, Michael; Beck, Linda; Firus, Alexandru (2024): Helfer oder doch Fachkräfte? Migrantische Beschäftigte im deutschen Hochbau (fes diskurs), Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, online verfügbar unter <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/21208.pdf>.
- Bebel, August (1879): Die Frau und der Sozialismus.
- Bothfeld, Silke (2017): Autonomie – ein Kernbegriff moderner Sozialstaatlichkeit. In: Zeitschrift für Sozialreform 63, S. 355-387.
- Castel, Robert (2007): La discrimination négative. Citoyens ou indigènes? Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Aylene; Brähler, Elmar (2024): Vereint im Ressentiment: Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen, Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen: Psychosozial. Online verfügbar unter <https://www.boell.de/de/leipziger-autoritarismus-studie>.
- Gröning, Katharina (1998): Entweihung und Scham. Grenzsituationen bei der Pflege alter Menschen. Frankfurt am Main: Mabuse 1998.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2023): Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit. Berlin: Suhrkamp Wissenschaft.
- Hövermann (2023): Das Umfragehoch der AfD. Aktuelle Erkenntnisse über die AfD-Wahlbereitschaft aus dem WSI-Erwerbspersonenpanel (WSI-Report Nr. 92), Düsseldorf: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI) der Hans-Böckler-Stiftung, online verfügbar unter [https://www.wsi.de/fpdf/HBS-008748/p\\_wsi\\_report\\_92\\_2023.pdf](https://www.wsi.de/fpdf/HBS-008748/p_wsi_report_92_2023.pdf)
- Jirjahn, Uwe (2024): Gibt es eine demokratische Dividende betrieblicher Mitbestimmung? In: Research papers in Economics 6, Trier: Universität Trier.
- Jirjahn, Uwe; Le, Thi Xuan Thu (2024): Political spillovers of workplace democracy in Germany. In: Annals of Public and Cooperative Economics 95 (1), S. 5-31.
- Kock, Klaus; Kutzner, Edelgard; Ulland, Ninja (2023): Respekt ist die Grundlage von Verkaufsarbeit. Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung. In: praeview 14 (1), S. 6-9, online verfügbar unter

[https://respectwork.de/fileadmin/user\\_upload/praeview\\_1-2023-0607\\_Kock\\_et\\_al\\_1.pdf](https://respectwork.de/fileadmin/user_upload/praeview_1-2023-0607_Kock_et_al_1.pdf)

- Lander, Hilda (1977a): Demokratisierung durch Partizipationshandeln mit Hilfe des Lerninstrumentes Supervision. Dargestellt am Praxisfeld Elementar-Erziehung, insbesondere Kindergartenbeirat. Inauguraldissertation. Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Lander, Hilda (1977b): Politische Dimensionen von Supervision – eine Legitimationsskizze. In: Dora von Caemmerer, Friedrich Wilhelm Kröger, Hilda Lander, Heinrich Schiller, Hildegard Merkelbach und Ursula Walz (Hrsg.): Supervision, ein berufsbezogener Lernprozeß. Wiesbaden-Dotzheim: Verlag Haus Schwalbach, S. 67-85.
- Leahey, Erin (2007): Not by productivity alone: How visibility and specialization contribute to academic earnings, in: American Sociological Review 72 (4), S. 533-561.
- Lebeda, Dorothee (2021): Corona und die berufliche Pflege. In: FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 29 (58), S. 8-23. DOI: 10.11576/fs-5018
- Leuschner, Gerhard (1977): Beratungsmodelle in der Gruppensupervision. In: Dora von Caemmerer, Friedrich Wilhelm Kröger, Hilda Lander, Heinrich Schiller, Hildegard Merkelbach und Ursula Walz (Hrsg.): Supervision, ein berufsbezogener Lernprozeß. Wiesbaden-Dotzheim: Verlag Haus Schwalbach, S. 50–66.
- Marbacher, Lena (2024): Arbeit Macht Missbrauch. Eine Gesellschaftskritik. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Margalit, Avishai (2012 [1999]): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Berlin: Suhrkamp.
- Marshall, Thomas H. [1949]: Citizenship and Social Class. In: Ders. (1950): Citizenship and Social Class. And other essays, Cambridge: University Press.
- Merton, Robert K. (1949): Social Theory and Social Structure. Toward the codification of theory and research. Glencoe: Free Press.
- Mohrenweiser, J. (2022): Reconciling the opposing economic effects of works councils across databases, in: Industrielle Beziehungen. Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management 28, S. 384-406.
- Negt, Oskar (2011): Arbeit und menschliche Würde – Essay, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (15), S. 3-5.
- Rostalski, Frauke (2024): Die vulnerable Gesellschaft. Die neue Verletzlichkeit als Herausforderung der Freiheit. München: C.H. Beck (Edition Mercator).
- Schnabel, C. (2020): Betriebliche Mitbestimmung in Deutschland: Verbreitung, Auswirkungen und Implikationen, in: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 21, S. 361-378.
- Schwuchow, Torben (2023): Kampf um Würde in der Arbeit. Rechtspopulismus als Ausdruck eines moralischen Unrechtsempfindens, Baden-Baden: Nomos.
- Spagert, Lina; Wolf, Elke (2025): “Doing Visibility: Understanding Gender and Discipline Differences in Science Communication on Social Media and in the Press”, in: Social Sciences 14 (3), 138. DOI: 10.3390/socsci14030138.
- Stallberg, Friedrich W. (2023): Soziologie der Würde: Eine Einführung in ihre Problemzugänge, Analysen und Befunde, Wiesbaden: Springer.
- Walpuski, Volker Jörn (2025a): Digitalisierungsprozesse in der berufs- und bildungsbezogenen Beratung. Kritisch-ambivalente Reflexionen und Perspektiven. In: dvb forum. Zeitschrift des Deutschen Verbandes

für Bildungs- und Berufsberatung e. V. 64 (1), S. 4-9.

Walpuski, Volker Jörn (2025b – im Erscheinen): Intensive Care Unit: (Semi-)Profession im Dilemma zwischen Professionslogiken und Funktionalisierungserwartungen des Managements. In: Linda Dürkop-Henseling, Matthias Horwitz und Katrin Späte (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Beobachtungen von Krise. Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen. Wiesbaden: Springer VS (Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 8).

Walpuski, Volker Jörn (2025c): Standardisierung unter Bedingungen der Digitalität – eine Herausforderung für Professionen. In: FoRuM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 33 (64), S. 73-90. DOI: 10.11576/fs-7783.



### Walpuski, Volker Jörn

Prof. Dr. phil.; Professor für Supervision und Coaching an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Erziehungswissenschaftliche Promotion (Universität Bielefeld), M.A. Mehrdimensionale Organisationsberatung (Universität Kassel), M.A. Diakonienmanagement (Kirchliche Hochschule Wuppertal-Bethel), Diplom-Religionspädagoge (EFH Hannover), Supervisor und Coach (DGSv), Mediator (Bundesverband Mediation) und zertifizierter Onlineberater. Freiberuflicher Supervisor und Organisationsberater.

*Publikationen:* <https://orcid.org/0000-0002-9628-0283>

*Kontakt:* [Volker.Walpuski@eh-freiburg.ekiba.de](mailto:Volker.Walpuski@eh-freiburg.ekiba.de)

*Homepage:* [www.orevo.de](http://www.orevo.de)

*Aline Westerfeld*

## **Verbindungen, die tragen**

Rückblick auf das Verbandsforum Spezial: Netzwerken (der DGSv) vom 28. bis 29. März 2025 in Hannover

Was passiert, wenn sich Supervisor\*innen und Coaches treffen um über Netzwerke, soziale Intelligenz, und kollektive Wirksamkeit nachzudenken?

Es entsteht ein Raum, der inspiriert, Vernetzung ermöglicht und Mut macht. Dies war spürbar beim Verbandsforum Spezial: Netzwerken der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching am 28. und 29. März 2025 in Hannover.

**„Soziale Intelligenz: Warum wir mehr bewirken als wir glauben“ – den Auftakt der Tagung übernahm Ulrich Schnabel**

Nach einer freundlichen Begrüßung bei wunderbarem Wetter durch das Führungsgremium der DGSv, Vorstandsvorsitzende und Verbandssprecherin Dr. Annette Mulkau, dem Vorstand Robert Erlinghagen sowie Manuela Wittig, Referentin für Projekte, Veranstaltungen und Vernetzung, setzte Ulrich Schnabel einen berührenden Impuls. Schnabel ist Autor, Redner und Wissenschaftsredakteur der Wochenzeitung „Die Zeit“, schlug in seinem Vortrag **„Soziale Intelligenz: Warum wir mehr bewirken als wir glauben“** eine Brücke von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gesellschaftlichem Miteinander und zeigte eindrucksvoll, wie eng wir miteinander verbunden sind. Schnabel vermittelte komplexe Zusammenhänge verständlich und inspirierend. Er stellte zu Beginn drei alltagsnahe Fragen in die Runde: Was motiviert Menschen zum Energiesparen? - Weil es die Nachbarn auch tun. Was hält uns jung? - Soziale Beziehungen. Und warum haben wir als Homo sapiens überlebt? – Weil wir große Gruppen bilden können und aufgrund des sozialen Zusammenhalts überlebensfähig sind. Mit Leichtigkeit und Tiefe zeigte er, dass das Leben im Austausch und Gemeinschaft unsere stärkste Überlebensstrategie ist. Sein Verweis auf die Forschung von den US- Soziologen James Fowler (geb. 1970) und Nicholas Christakis (geb. 1962), die über 5000 Erwachsene wurden von 1983-2003 begleiteten, verdeutlichte, wie weitreichend unser Einfluss ist und wie sich Glück verbreitet: Sind Freud\*innen in unserer Nähe glücklich, steigt unsere Lebenszufriedenheit um 15%.

Und auch wir beeinflussen unser Umfeld mit Glück und das potenziell in großem Ausmaß. Wenn jeder von uns 100 Kontakte hat und diese wiederum 100 weitere, kann sich ein positiver Einfluss über mehrere Stufen hinweg auf Tausende oder sogar Millionen Menschen ausbreiten. Auch Francis Galtons (1822-1911) berühmtes Ochsen-Experiment aus dem Jahr 1906 fand Platz, in dem deutlich wurde, dass eine große Gruppe gemeinsam klüger werden kann als jede\*r einzelne. Schnabel sprach außerdem über erfolgreiche Teams, die sich dadurch auszeichnen, dass alle gehört werden, mehr gelobt als kritisiert wird und Mitglieder sich dort sicher fühlen. Seine zentrale Botschaft: „Wir leben im Austausch, Glück hängt vom sozialen Umfeld ab, ein gutes Zusammenspiel ist wichtiger als die Qualifikation Einzelner, in erfolgreichen Teams fühlet man sich sicher und kluge Egoisten denken gemeinsinnig“. Ein starker Auftakt, der das Plenum bestärkte und zum Nachdenken anregte. Nach dem Vortrag konnten sich die Teilnehmenden in Murmelgruppen austauschen und eigene Resonanzen teilen.

## **Workshops, die wirken**

Ob Netzwerke gründen, pflegen oder strategisch für Akquise nutzen – in den vielfältigen Workshops wurde intensiv gearbeitet, diskutiert und erprobt. Die Angebote waren praxisnah, facettenreich und spiegelten die große Bandbreite supervisorischer Arbeitsrealität wider. Die folgende Aufzählung soll einen Eindruck von der Fülle darstellen:

Freitag, 28.03.2025

- Wie gründet man ein Netzwerk? Was bietet die DGSv?
- Kollegiale Beratung – Resonanzraum und Netzwerk für en supervisorischen Alltag
- Soziokratie als Weg zu mehr Selbstorganisation in Netzwerken
- Wer bin ich? – Einführung in die Themen
- Markenbewusstsein und Profilbildung
- Einführung in soziale Netzwerke: Vorteile verschiedener Plattformen und Geheimnisse der Algorithmen

Samstag, 29.03.2025

- Offene Sprechstunde - Zusammenarbeit in Netzen oder Projekten
- Erhellte, verbunden und gestärkt durch Intervision

- Soziokratie als Weg zu mehr Selbstorganisation in Netzwerken (Wiederholung Tag 1)
- Wer bin ich? – Einführung in die Themen Markenbewusstsein und Profilbildung (Wiederholung Tag 1)
- Vertiefte Nutzung sozialer Netzwerke: Branding und Content-Strategie. KI und soziale Netzwerke für Fortgeschrittene (Wiederholung Tag 1)

### **Workshop – Erfahrung: Einführung in soziale Netzwerke: Vorteile verschiedener Plattformen und Geheimnisse der Algorithmen**

Am ersten Tag des Verbandsforum nahm ich aus eigenem Interesse an diesem Thema am Workshop „Soziale Netzwerke“ mit Tetiana Arykova, Junior – Dozentin im Fachbereich Marketing mit Erfahrung in der TV-Branche und im Markenaufbau teil – ein Format, das an beiden Tagen angeboten wurde und auf großes Interesse stieß. Ich selbst bin nicht sonderlich präsent im digitalen Bereich, jedoch neugierig diesbezüglich. Der Workshop war somit inspirierend – besonders für alle, die sich wie ich im digitalen Raum positionieren oder präserter werden möchten.

„Warum brauchen wir soziale Netzwerke?“

Gleich zu Beginn wurde durch Arykova deutlich: Plattformen wie Instagram, LinkedIn oder TikTok sind nicht nur Kanäle, sondern auch Räume für Teilhabe, Selbstvermarktung und Beziehungsaufbau. Sie ermöglichen Sichtbarkeit in der eigenen Zielgruppe, fördern Austausch und können echte Ressourcen für die professionelle Weiterentwicklung sein. Sie dienen u.a., so Arykova zum Aufbau einer persönlichen Marke wie auch dem direkten Kontakt zur Zielgruppe (im Bourdieuschen Sinn? Inwiefern?) und wir können sie auch nutzen, um Geld durch Verkäufe zu erzielen.

„Jedes soziale Netzwerk ist wie eine Bühne“

Ein zentrales Bild, das hängen blieb: Soziale Medien bieten Bühnen – wir entscheiden selbst, ob und wie wir sie betreten. Manche zögern vielleicht, sich zu zeigen oder sichtbar zu werden, doch Arykova ermutigte mit konkreten Tipps und Beispielen, das eigene Format zu finden. Wer nicht gerne vor der Kamera steht, kann beispielsweise mit Audiofor-

maten, Grafiken oder Blogposts arbeiten. Wer sich jedoch zeigt, kann Vertrauen aufbauen, mediale Sichtbarkeit entwickeln und Menschen erreichen. Rückmeldung über das Erreichen meiner Zielgruppe erhalte ich durch die Kommentare zu meinen Posts, oder durch die Anzahl meiner geteilten Inhalte. Aber auch Tools wie LinkedIn-Statistiken können Hinweise geben, sollten aber nicht als einziges Erfolgskriterium gesehen werden. Arykova verdeutlicht: Wenn man selbst schweigt – sprechen andere.

Was funktioniert wo? Wo erreiche ich meine Zielgruppe? Ein kurzer Überblick über die Plattformen durch Tetiana Arykova

- Facebook hat zum Beispiel eine Globale Reichweite über 3 Milliarden monatlich aktive User\*innen (MAU) und stellt somit eine starke Plattform für Communitys, Business & Ads dar.
- YouTube besitzt eine Globale Reichweite über 2,5 Milliarden MAU. Dort kann ich Tutorials und Video-Blogs erstellen.
- Bei Instagram gibt es eine globale Reichweite ca. 2 Milliarden MAU, dort kann ich mich in Form von Fotos, Reels, und Stories präsentieren.

Jedes soziale Netzwerk, so Arykova stellt eine eigene Bühne mit eigenem Publikum und Format dar. Wichtig sei dabei, die Plattform zu finden, die einem hilft, eigene Ziele wie Sichtbarkeit zu erhöhen. Der Workshop war eine Einladung, Social Media als Werkzeug zu sehen, das Verbindung schafft zwischen Menschen, Themen und Perspektiven. Für Supervisor\*innen eröffnet sich hier ein Raum für moderne Kommunikation. Besonders dann, wenn Inhalte auf einen echten Dialog zielen, entsteht eine neue Form von Sichtbarkeit.

## **Weitere Eindrücke**

Am ersten Tag gab es nach den Workshops einen offenen Marktplatz – ein lebendiger Raum zum informellen Austausch, zum Kennenlernen neuer Ideen, Initiativen und Perspektiven. Der Abend wurde durch ein Improvisationstheater der „Improkokken“ humorvoll abgerundet.

## **Netzwerken - Open Space**

Der zweite Tag begann, wie schon der erste mit einer freundlichen Begrüßung durch das Führungsgremium der DGSv wie auch durch die Referentin, die schwungvoll in das Programm einführte. Bei weiterem strahlendem Wetter verteilten sich die Teilnehmenden anschließend auf verschiedenen Open-Space-Angebote. Dabei gibt es keine vorgeplanten Workshops, Teilnehmende sind eingeladen, eigene Anliegen einzubringen. Vorgeschlagene Themen werden auf Zeit- und Raum -Slots verteilt und jede\*r kann entscheiden, an welchen Diskussionen sie teilnehmen. Ich selbst habe spontan ein Thema eingebracht „Spezifische Fragen zur Selbständigkeit und die, die es werden wollen“. Schnell fand sich eine Gruppe zusammen – Teilnehmende, die sich zuvor nicht kannten, aber durch das Thema sofort verbunden schienen. Es entstand ein offener, angenehmer Austausch zu Chancen, Herausforderungen und Fragen rund um die berufliche Selbständigkeit. Im Anschluss wurden Kontakte geknüpft und Adressen ausgetauscht, mit dem Wunsch, ein Netzwerk genau zu diesem Thema aufzubauen.

## **Workshop – Erfahrung: Offene Sprechstunde - Zusammenarbeit in Netzen oder Projekten**

In der offenen Sprechstunde konnte ich mein Anliegen und das der Kleingruppe zur Netzwerkgründung einbringen. Auch weitere Fragen zur Organisation und rechtlichen Aspekten von Netzwerken wurden dort geklärt. Paul J. Büren – Dipl. Kfm., Supervisor (DGSv), Referent für Mitgliederberatung und Qualität bei der DGSv, langjährig freiberuflich tätig und erfahrener Netzwerker, leitete die Runde kompetent und offen.

Besonders erfreulich: Neben anderen Netzwerken bildete sich auch aus unserer Kleingruppe heraus im Anschluss das „Supervisor\*innen – Netzwerk für Vollzeit – Selbständige und alle, die es werden wollen“ – ein gutes Zeichen für gelebte Netzwerkbildung.

Zum Abschluss versammelte sich die gesamte Tagungsgemeinschaft noch einmal zur Fishbowl – Diskussion. Hier wurde Raum geschaffen für persönliche Eindrücke, Kritik, Wertschätzung und Ideen für die Zukunft. Danach folgte die offizielle Verabschiedung, mit dem Gefühl inspiriert und verbunden nach Hause zu gehen.

Organisatorisch überzeugte die Veranstaltung durch einen ansprechenden Tagungsort und viel Raum für Pausen, nicht nur zum Durchatmen, sondern auch zum Weiterdenken und gemeinsamen Netzwerken. Das Wetter zeigte sich von seiner besten Seite, die Location im Werkhof Hannover war freundlich und einladend, und das Essen erfreute mit guter Qualität.

Der Rückblick auf das Verbandsforum Spezial 2025 zeigte eindrücklich, wie kraftvoll und lebendig Netzwerkarbeit sein kann. Die Veranstaltung bot nicht nur fachliche Tiefe und methodische Vielfalt, sondern setzte auch zahlreiche Impulse für die eigene Netzwerkpraxis. Ob in Workshops, offenen Gesprächsräumen oder spontanen Gruppengründungen, das Prinzip des Miteinanders prägte die Atmosphäre der beiden Tage. Das Forum hat nicht nur Wissen vermittelt, sondern Lust auf Austausch, Zusammenarbeit und gemeinsames Weiterdenken gemacht.

## Literatur

[https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2024/11/Verbandsforum-2025\\_Flyer.pdf](https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2024/11/Verbandsforum-2025_Flyer.pdf)

Fowler, J. H., Christakis, N. A.: Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study. In: British Medical Journal 10.1136/bmj.a2338, 2008.



### Westerfeld, Aline

Freiberuflicher Supervisor (DGSv); M.A. Beratung und Supervision; Personenzentrierte Kommunikation (GwG); B.Sc. Angewandte Therapiewissenschaft; Logopäde. Diplom Sozialpädagogin, Heilerziehungspflegerin, Heilpraktikerin für Psychotherapie sowie Sucht- und Verhaltenstherapeutin (VDR). Derzeit befindet sie sich in Qualifikation zum Master in „Supervision und Beratung“ (DGSv\*) an der Universität Bielefeld. Sie ist als Lehrbeauftragte an der Hochschule Osnabrück im Studiengang Soziale Arbeit tätig. Mit langjähriger Erfahrung im sozialen Feld, begleitet sie in eigener Praxis Einzelpersonen und Teams in Veränderungsprozessen. Ihre Themenschwerpunkte liegen in der Einzelsupervision bei der Frage der „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ sowie in der Begleitung von Führungskräften. Einen besonderen Fokus legt sie bei der Teamsupervision auf die reflexive Supervision.“

*Kontakt: [info@alinewesterfeld.de](mailto:info@alinewesterfeld.de)*

*Dorothea Reihs*

## **„Der lange Schatten des Patriarchats – Wie geht gerechte Mikropolitik in Organisationen?“**

Ein Tagungsbericht zum DGSv und DGGO Fachtag vom 07. Februar in Stuttgart

Vom Im Februar 2025 hatte die DGSv (Deutsche Gesellschaft für Supervision) gemeinsam mit der DGGO (Deutsche Gesellschaft für Gruppendynamik und Organisationsdynamik) die Tagung „Der lange Schatten des Patriarchats – Wie geht gerechte Mikropolitik in Organisationen?“ veranstaltet. Knapp 100 Personen – hauptsächlich Mitglieder der beiden Verbände, aber auch aus anderen Verbänden und sogar deutschsprachigen Nachbarländern – versammelten sich in Stuttgart, um über Geschlechtlichkeit im Arbeitskontext zu diskutieren, eigene Erfahrungen auszutauschen und neue Perspektiven und Impulse zu erhalten. Insbesondere im Zusammenhang mit der aktuellen weltpolitischen Situation, in der konservativ-traditionelle Parteien immer mehr erstarken, hatte die Veranstaltung neben einem inhaltlichen auch einen politischen demokratisierenden Auftrag. Spannend ist die Kombination der beiden Verbände zu betrachten, die sich für die Tagung zusammengetan haben. Die DGSv wurde auf der Tagung vorrangig durch Coaches und Supervisor\*innen vertreten. Sie öffnet sich verstärkt in Richtung der Organisationsberatung, um darüber die eigene Position im Feld der Berufe zu verbessern. Dazu konträr bestand die Gruppe der DGGO-Mitglieder auf der Tagung größtenteils aus Psychotherapeut\*innen mit gruppenspezifischem Schwerpunkt, die ein Verständnis und eine Sensibilität für die Gestaltung von Interaktionen sowie für Machtstrukturen innerhalb sozialer Beziehungen mitbringen. Obwohl der DGSv ein authentisches Interesse an der Reduktion patriarchaler Strukturen zugesprochen werden kann, zeigt sich während der Veranstaltung deutlich, wie mächtig diese Strukturen nach wie vor sind. Im Rahmen der Veranstaltung trafen also – repräsentiert durch die Mitglieder beider Verbände – unterschiedliche Positionen innerhalb des supervisorischen Feldes aufeinander. Der DGSv könnte hier bezugnehmend auf Bourdieus (2005) Theorie der Männlichen Herrschaft und vor dem Hintergrund der Tagungsausrichtung allein auf Basis von Mitgliederzahlen sicherlich die

mächtigeren, männlichen Positionen zugesprochen werden, während die DGGO eher stellvertretend für die unterworfenen, weiblichen Positionen im Feld betrachtet werden könnte. Innerhalb der Gruppe von Tagungsbesucher\*innen war diese Dynamik in einigen Vorstellungsrunden spürbar, als die Zugehörigkeit zu den Verbänden genannt wurde. Es bildeten sich innerhalb der Gruppe Zugehörigkeiten ab, die in der Gruppenmatrix als Anspannung spürbar wurden. Allein in der Zusammenarbeit der beiden Verbände für diese Tagung reproduziert sich bereits das Tagungsthema.

Im Rahmen des Tagungsberichtes soll die Art und Weise der Auseinandersetzung mit Geschlechtlichkeit reflexiv bearbeitet und in aktuelle gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet werden. Das Ziel ist dabei, den geschlechtersensiblen Diskurs insgesamt, vor allem aber für die Supervision, zu fördern und Widerstände herauszuarbeiten.

Während einerseits die weltpolitische Lage eine Rückkehr zu traditionellen Rollenbildern und konservativen Werten innerhalb der Gesellschaft widerspiegelt, begegnen uns im Zusammenhang mit Organisationen oft Begriffe wie Gender- und Diversity-Management. Die Nutzung der Begriffe und die Werbung damit erscheint nicht nur im arbeitsbezogenen Kontext „en vogue“. Immer mehr Arbeitgebende werben mit familienfreundlichen Arbeitszeiten, Hygieneartikeln auf den Damentoiletten oder der Möglichkeit, dass auch Väter Erziehungszeit in Anspruch nehmen dürfen. Gleichzeitig wird in Studien zum Gender Pay Gap oder Gender Care Gap deutlich, dass Gleichberechtigung eine massive Übertreibung der Realitätsbeschreibung darstellen würde. Organisationen gaukeln also ihren Mitarbeitenden, Kund\*innen und vielleicht sogar sich selbst die Illusion von Geschlechtergerechtigkeit vor. Doch was steckt eigentlich hinter den schimmernden Begriffen des Diversity Managements oder Geschlechtergerechtigkeit? Wie sieht die Realität von Mitarbeiter\*innen in Organisationen tatsächlich aus, die sich besondere Sensibilität und Gerechtigkeit auf die Fahne schreiben? Welche Erfahrungen machen unsere Supervisor\*innen innerhalb ihrer Organisation und wie können wir als Supervisor\*innen darauf reagieren, wenn das Gerechtigkeitsversprechen der Organisation mit der gelebten Organisationskultur und unseren eigenen Werten nicht übereinstimmt? Genau diese Fragen sollten im Rahmen der Tagung diskutiert werden, um Supervisor\*innen ein wertebasiertes Standing zu ermöglichen und damit auch ihre Supervisor\*innen gut begleiten zu können. Leuschner (2020: 7) betonte seinerzeit den Vorteil der Freiberuflichkeit von Supervisor\*innen, die sich nicht abhängig machen von ihren Auftraggebern, die sich

selbst eine Meinung bilden und diese zur Verfügung stellen können. Wie schwierig diese eigene Meinungsbildung jedoch im Spannungsfeld von ökonomischer Abhängigkeit und werteorientiertem Handeln ist und wie viel Mut es auch seitens der Supervisor\*innen braucht, sich frei zu äußern und gleichzeitig allparteilich zu bleiben, ist sicherlich eine kollektiv geteilte Herausforderung innerhalb der Profession.

## **Tagungsablauf**

Die Tagung bestand aus Impulsvorträgen, diversen Workshops und einer gemeinsamen Abschlussreflexion. Zwischendurch gab es Möglichkeiten des (informellen) Austausches und der Diskussion.

Die Tagung wurde einerseits mit einer Aufforderung zur stärkeren Sensibilität für die Bedürfnisse anderer Personen und andererseits durch eine plakative Gegenüberstellung von Versprechen und Realität eröffnet. Die Eröffnungsvorträge wurden von einer Frau und einem Mann gehalten, die sich beide in Projekten für mehr Geschlechtergerechtigkeit engagieren.

Adriana Burgstaller aus der Schweiz, die im Netzwerk „JUNO – Masterclass und Community of Practice für Frauen in der Organisationsberatung“ aktiv ist, hat anhand ihrer Erfahrungen im Projekt sichtbar gemacht, wie weit der Weg zur Geschlechtergerechtigkeit noch ist. Eindrücklich hat sie die Kraft von Netzwerken (bspw. von Betroffenen) geschildert, sich aber gleichzeitig für eigene geschlossene Räume als auch für gemeinsame offene Räume ausgesprochen. In ihrem Eröffnungsplädoyer wurde deutlich, wie vulnerabel die Betroffenen von (geschlechterinduzierter) Ungleichheit sind, wie schützenswert Räume der Auseinandersetzung sein müssen und mit welcher Vorsicht ein Diskurs zu Themen der (Geschlechter-) Gerechtigkeit zu führen ist. Da die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit immer auch mit Macht zu tun hat, mit Idealen und der (Nicht-) Erfüllung bestimmter Erwartungen, ist sie immer auch mit Scham verbunden und betrifft damit das Selbstwertgefühl. Geschlecht als elementarer Bestandteil von Identität verstärkt diese Scham noch, da es sich um eine existenzielle Form der Scham in Bezug auf das eigene Selbst handelt. Während Frau Burgstaller vor allem für ein sensibles Mitei-

einander wirbt, macht sich Robert Franken als Vertreter der „HeForShe Community“ gemeinsam mit anderen Männern und Personen allen Geschlechts für Geschlechtergerechtigkeit stark. Sie wollen die Potenziale gemeinsamer Räume und des gemeinsamen Dialogs mit denjenigen aufzeigen, die als vermeintliche Verursacher bzw. Erhalter der Geschlechtergerechtigkeit, also vor allem den Herrschenden (um bei Bourdieu zu bleiben) gelten. Anhand der eigenen Person verdeutlicht er seine privilegierte Situation im Feld und spricht eine Einladung zur Reflexion der eigenen Privilegien und deren Folgen oder Bedeutung für die anderen, weniger Privilegierten aus. Bei aller Anerkennung der Reflexionsbereitschaft ist ebendiese Bourdieu folgend als alleinige Lösung nicht ausreichend. Inwieweit eine Veränderung der eigenen Haltung, ein Verzicht auf Privilegien, etc. möglich ist, bleibt offen, da die Macht der inkorporierten Überzeugungen und Meinungen (der Doxa) nicht zu unterschätzen ist, weil es sich eben nicht um bewusst zugängliche Wirklichkeitsannahmen handelt (Bourdieu, 1987: 734f.).

Bereits die Einführung in die Tagung macht das Spannungs-, ja sozusagen Minenfeld, des Schwerpunktthemas Geschlechtergerechtigkeit eindrücklich deutlich. Wer darf eigentlich Teil der Gruppe sein? Wie kann der Raum des gemeinsamen Austausches so gestaltet werden, dass er für alle ausreichend Sicherheit bietet? Wer darf eigentlich sprechen? Und wie kann ein Dialog zwischen vermeintlichen Tätern und Opfer entstehen? Dürfen Männer sich zur geschlechterspezifischen Benachteiligung von Frauen äußern, wenn sie selbst davon nicht betroffen sind? Oder braucht es nicht vielleicht gerade auch Männer am Tisch, die mitdiskutieren und in ihre eigene machtvolle Gruppe hineinwirken können? Im Rahmen der Tagung wurde diese aus feministischen und auch in Bezug auf weitere Diskriminierungsformen bekannte Diskussion um spezifische Schutzräume sehr präsent. Innerhalb der Gruppe der Tagungsteilnehmenden gab es über den Tag verteilt mehrere Momente, in denen sowohl die Machtverhältnisse als auch die Stereotypen gegenüber den Mächtigen bzw. Privilegierten reinszeniert wurden. So wurden sich einfühlend äußernde Männer teilweise kritisch beäugt und Frauen, die ihre Betroffenheit zum Ausdruck brachten, aufgefordert, ihre regressiven Anteile zurückzustellen. Während einerseits der Wunsch spürbar wurde, Betroffenheit als solche wahrzunehmen und ohne weitere Beschreibungen oder Erklärungen zu würdigen, wurden Versuche der Solidarisierung schnell abgewehrt oder gar verurteilt.

In Bezug auf die Gruppe an Teilnehmenden wurde deutlich, dass die Bearbeitung des Themas vor allem auf der nonverbalen Ebene erfolgte. Affekte, wie Angst, Scham und Wut waren ständig in der Gruppenmatrix präsent, während die Sache an sich, nicht gut verhandelt werden konnte. Zusammen mit der kollektiven „Sprachlosigkeit“ innerhalb der Gruppe wurde die Erwartung spürbar, einen sicheren Raum zu gestalten. Insgesamt stellte sich daher die Gruppendynamik rund um das fachliche Thema der Tagung als „Ringtanz“ heraus. Niemand wollte „aus der Reihe tanzen“, „in den Kreis geraten“, die zerbrechliche Oberfläche der gegenseitigen Achtung einreißen und sich dem Gegenstand der Geschlechter(un)gerechtigkeit offen nähern. Die Erfahrungen aus der Gruppe bestätigen die Einschätzung von Adriana Burgstaller, dass es sowohl geschlossene Räume für Betroffene zum Erfahrungsaustausch als auch gemeinsame Räume der Verhandlung braucht und beide eines besonderen Schutzes bedürfen. In Bezug auf die Tagung entstand der Eindruck, dass die teilnehmenden Personen mit unterschiedlichen Ideen angereicht waren, welcher Raum zur Verfügung gestellt werden sollte. Die Tagung als Raum der gemeinsamen Diskussion und des offenen Austausches birgt sicherlich Potenziale, die Bedeutung der Sicherheit (und deren Fehlen) hat sich jedoch im Tagesverlauf immer wieder gezeigt und auch die inhaltliche Auseinandersetzung beeinflusst.

Über den Tag verteilt wurden acht verschiedene Workshops angeboten, davon zwei von Männern, sechs von Frauen. Die Workshops verteilten sich zu je vier Workshops auf Vor- und Nachmittag. Dr. Luise Steinwachs bot einen Workshop zum Thema „Von der Festlegung zur Wahl: ‚Gender‘ wahr- und ernst nehmen und gesellschaftliche Spielräume selbst gestalten“ an. Dort lud sie dazu ein, neben dem Geschlecht weitere Facetten der Intersektionalität (z. B. sexuelle Orientierung, sozioökonomischer Status, Zugehörigkeit zu einer Ethnie, Alter, etc.) zu betrachten, sich vom geschlechtlichen Dualismus zu lösen und das tägliche Miteinander neu und aktiv zu gestalten. Robert Franken führte einen Workshop mit dem Titel „Vom Privileg zur Haltung – Zugehörigkeit als Treiber\*in von Vielfalt und Kooperation“ an, in dem er sein Know-How als Berater für Transformationsprozesse in Organisationen mit den Teilnehmenden teilte. Er bot einen Austausch über wirksame Maßnahmen zur Förderung von Inklusion und Diversität in der Organisationskultur an. Adriana Burgstaller beschäftigte sich in ihrem Workshop „Fix the women? Fix the system! - eine lebensdienliche Arbeitswelt kreieren“ mit der Attraktivität moderner Arbeitswelten und den Möglichkeiten jedes Einzelnen, eine zukunftsfähige, attraktive

Arbeitswelt mitzugestalten, in die frau und man sich gerne einbringt. Damit lud sie ein, bestehende Regeln und Systeme zu hinterfragen und organisationale Rahmenbedingungen neu zu denken. Dr. Monika Stützle-Hebel stellte in ihrem Workshop „Mit Lewin zur Frauenquote“ die Kanaltheorie Kurt Lewins vor und übertrug sie auf die Geschlechterparität in Führungspositionen. Der zuletzt genannte Workshop soll im Folgenden beispielhaft näher betrachtet werden:

### **Workshop „Mit Lewin zu Frauenquote“**

Stützle-Hebel verglich Lewins Ursprungsfrage „Wie kommen Nahrungsmittel auf den Tisch?“ mit der Frage „Wie kommen Frauen in Führungspositionen?“ und lehnte ihre Überlegungen an seine Veränderungstheorie, bestehend aus den drei Schritten 1. Analyse der Feldkräfte, 2. Ableitung einer Veränderungsstrategie und 3. experimentelle Umsetzung an. Im Rahmen ihres Workshops beschäftigten sich die Teilnehmenden in Kleingruppen mit der Analyse der Feldkräfte und hier insbesondere mit den psychologischen Faktoren der so genannten „Gate Keeper“. Es wurden insbesondere die unterschiedlichen Interessen und Stereotype der zuvor gesammelten Gate Keeper diskutiert und innerhalb der Großgruppe vorgestellt. Irritierend fiel an dieser Stelle auf, dass sich unter den Teilnehmenden niemand fand, der sich dem Aspekt der Familie als Gate Keeper widmen wollte. Sich auf die Ursache für dieses Phänomen zu begeben, würde den Rahmen des Tagungsberichtes übersteigen, bleibt jedoch als weiterführender Reflexionsbedarf spannend. Gemeinsam entwickelte die Gruppe Strategien zur Umstimmung dieser Gate Keeper, um Frauen in Führungspositionen zu bringen. Als Konsens sprach sich die Gruppe für die Etablierung einer Frauenquote aus, da die Macht der Stereotype bzw. inkorporierten Haltungen „mit voller Wucht“ gegensteuerte. So gab es innerhalb der Gruppe Personen, die hinsichtlich der Wucht dieser Stereotype gegenüber Frauen fast „erschlagen“ waren und völlig in „Geschlechterohnmacht“ gefangen blieben. Der Workshop bot mit seinem erklärenden und verstehenden Charakter die Möglichkeit des supervisorischen Verstehens entsprechender Dynamiken innerhalb verschiedener Organisationen. Zudem war es möglich aus Sicht der Betroffenen nach Interventionsmöglichkeiten zu suchen, mit deren entscheidende Hebel umgelegt werden könnten. Die Anwendung der Veränderungstheorie Kurt Lewins im supervisorischen Setting bleibt mit Vorsicht zu genießen,

da die Konfrontation mit der männlichen Dominanz und die daraus resultierende Geschlechterohnmacht auch hinderlich und lähmend wirken können. Auch sei an dieser Stelle auf das moralische Dilemma Betroffener hingewiesen, das Adriana Burgstaller mit ihrem Workshop aufgriff. Aus dem Thema „Fix the women?“ könnte auch schnell „Fix the system?“ werden. Offen bleibt, inwieweit Frauen selbst die Doxa der männlichen Herrschaft mit aufrechterhalten, indem sie die Regeln des Feldes einhalten oder andersherum, was sie auch bereit sind zu geben, um sich selbst treu zu bleiben. Diese Frage soll aufgrund der hohen gesellschaftlichen wie supervisorischen Relevanz – außerhalb des Tagungsberichtes – in einem gesonderten Artikel im Heft Nr. 67 aufgegriffen werden.

Am Nachmittag bot Caroline Hein einen Workshop zum Thema „Mein CEO trägt weiße Turnschuhe“ an. Die Teilnehmenden machen sich auf die Suche nach versteckten patriarchalen Strukturen hinter der Fassade eines kollegialen, kooperativen, gleichberechtigten Miteinanders. Im Rahmen ihres Workshops konnten Erfahrungen ausgetauscht und ihre These diskutiert werden, dass „scheinbare“ Gleichberechtigung tatsächliche Geschlechtergerechtigkeit deutlich erschwert. Jasmin Delfino leitete einen Workshop zum Thema „Umgang mit Stereotypen - erkennen, benennen, agieren“. Dessen Zielsetzung war das Erkennen eigener Stereotype, diese besprech- und verstehbar zu machen sowie die Entwicklung von Strategien zur frühzeitigen Wahrnehmung und zum Abbau. Christina Bracht setzte sich mit der Frage „Herausforderung ‚Frau‘ oder Herausforderung ‚Macht‘?“ auseinander. Geschlecht sieht sie als einen Aspekt von Macht und forderte dazu auf, den Machtbegriff größer und kritischer zu denken. Innerhalb des Workshops gab es Raum zum Erfahrungsaustausch, zur Reflexion des eigenen Verhältnisses zu Macht und zur Ideensammlung. Letztere mit dem Ziel, Macht nicht mehr nur den Privilegierten zuzuweisen, sondern sie demokratisch zu verteilen und auszuüben. Weiterhin führte Thomas Vogl einen praxisorientierten Workshop zum Thema „Sexismus in der Arbeit ansprechen. Klar! Aber wie?“ durch, dieser soll konkreter dargestellt werden.

### **Workshop: Sexismus in der Arbeit ansprechen**

Innerhalb des Workshops wurden unterschiedliche Beispiele aus der supervisorischen Praxis zum Thema gesammelt. In Kleingruppen tauschten sich die Teilnehmenden darüber aus, zu welchen sexuellen Übergriffen es im Rahmen ihrer Arbeit bereits gekommen

ist. Dabei spielte die Qualität der Übergriffe keine Rolle. Methodisch hatte Vogl seinen Workshop so angelegt, dass lediglich die Situation bis zur konkreten Schilderung des vorgefallenen Sexismus erzählt wurde. Der Umgang der Supervisor\*innen mit diesen jeweils herausfordernden Situationen wurde bewusst nicht explizit gemacht. So erhielten die Kleingruppen im Anschluss die Möglichkeit, eigene Interventionen zu entwickeln, um den sexuellen Übergriff zu markieren und zu benennen. Als eine zentrale Intervention kristallisierte sich die Frage des „Wie war das gemeint?“ heraus. Diese fand in der aktuellen Gruppensituation Anwendung, als im Rahmen einer Erzählung einer Person das Attribut „attraktiv“ zugeschrieben wurde. Deutlich wurde auch in diesem Workshop die Wucht der Geschlechterohnmacht, die Supervisand\*innen jeden Geschlechts, Alters, etc. die Sprache für einen Moment nahm. Der Workshop bot mit der Entwicklung verbaler Interventionen an konkreten Fällen die Möglichkeit des Erprobens in einem recht geschützten Rahmen. Die Entwicklung von Sprachlosigkeit bei auftretender Geschlechterungerechtigkeit in seiner prägnanten Form des Sexismus stellte auch hier einen relevanten Aspekt der Gruppenmatrix dar.

## **Abschluss**

Zum Ausklang des Tages gab es einen Austausch in Kleingruppen über die wichtigsten Impulse, die den einzelnen Teilnehmenden präsent und relevant erschienen. Anschließend gab es die Möglichkeit, bestimmte Aspekte an Stellwänden zu sammeln. Relevant erschien vor allem, überhaupt einen Raum und die Möglichkeit für eine Auseinandersetzung mit Geschlechtergerechtigkeit zu haben. Insgesamt wurde im Rahmen der Tagung immer wieder die Ambivalenz deutlich, mit der Geschlechter(un)gerechtigkeit verknüpft ist. Einerseits war vielen Teilnehmenden die große Bereitschaft anzumerken, sich einzubringen und machtvollen Strukturen zu verändern, andererseits gab es viele Momente der Lähmung bzw. Aphasie. Neben dem Sicherheitsbedürfnis, das am Anfang und auch immer wieder im Tagesverlauf in der Gruppe präsent war, erlebten viele Teilnehmenden die Gruppe trotz Schwere, Sprachlosigkeit und Ohnmacht aufgrund des Inhalts, auch als haltend. Insbesondere die Solidarisierung mit anderen wurde von vielen Teilnehmenden als hilfreich empfunden. Von diesem Gefühl der Gruppe als Container ging bei vielen Teil-

nehmenden der Wunsch nach einer Fortsetzung der Veranstaltung aus. Die positive Resonanz am Ende des Tages spiegelt die Relevanz des Inhalts für die eigene Positionierung als Supervisor\*in und für die Supervisionstätigkeit selbst wider. In Bezug auf die Arbeit in und mit Organisationen wurde deutlich, dass es bei der Gestaltung einer geschlechtersensiblen Kultur weniger auf Leitbilder, sondern vor allem auf die Personen innerhalb der Organisationen ankommt.

Für die DGSv könnte eine weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit (Geschlechter-)Gerechtigkeit eine Bereicherung nicht nur inhaltlicher Art, sondern auch hinsichtlich der Kohäsion innerhalb des Verbandes darstellen. Es ist dem Verband positiv anzurechnen, Geschlechter-(un)gerechtigkeit als eine von diversen Diskriminierungsformen zum Thema zu machen und sich aktiv an der Reflexion der gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu beteiligen. Im letzten Journal Supervision nimmt die DGSv diesen Faden noch einmal auf und bezieht sehr klar Stellung zu Missbrauchsfällen im Rahmen von supervisorischen Settings. Bei aller Auseinandersetzung mit Fragen von Macht und Ohnmacht bzw. Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit (nicht nur in Bezug auf die Geschlechtlichkeit) wird es eine hohe Kunst bleiben, sowohl sichere Räume für Betroffene als auch gemeinsame Räume des Diskurses und der Verhandlung zu schaffen. Mit der Tagung „Der lange Schatten des Patriarchats“ ist ein Anfang gemacht.

## Literatur

- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Leuschner, G. (2020): Supervision im Prozeß von Konzeptentwicklung oder "Wer A sagt, muß nicht B sagen". Köln: DGSv.



**Reihls, Dorothea**

Staatlich examinierte Gesundheits- und Krankenpflegerin, B. A. Management im Sozial- und Gesundheitswesen, Studierende des Masterstudiengangs Beratung und Supervision an der Universität Bielefeld, personzentrierte Beraterin (GwG\*) freiberufliche Supervisorin (DGSv\*) mit Schwerpunkt auf den Feldern Kinder- und Jugendhilfe, Eingliederungshilfe und Pflege.

*Kontakt: [d.reihls@tragweite-supervision.de](mailto:d.reihls@tragweite-supervision.de)*

David Mallin

## Schule und Supervision: Held:innenkräfte kultivieren

Eine Rezension

Munk-Oppenhäuser, Viktoria; Herrmann, Annemarie & Munk, Matthias (2024): Schule und Supervision. Held:innenkräfte kultivieren. In: Busse, Stefan; Möller, Heidi; Kotte, Silja & Geramanis, Olaf: Beraten in der Arbeitswelt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. ISBN 978-3-525-40030-2 Print, ISBN 978-3-647-99311-9 E-Book (PDF).

Die über den Vandenhoeck & Ruprecht Verlag veröffentlichte Buchreihe *Beraten in der Arbeitswelt* legt den Schwerpunkt auf unterschiedliche Bereiche in der Arbeitswelt, die verschiedene Formen der Beratung beanspruchen. Die Herausgebenden der Buchreihe adressieren ihre Ausarbeitungen an erfahrene Beratende und diejenigen, die Beratung einkaufen. Mit kurzen Bänden, die je rund 90 Seiten umfassen, wird ein praxisnaher aber auch theoretisch fundierter Überblick über die Beratung in den jeweilig angesprochenen Bereichen gegeben (S. 7).

In dem Werk von Munk-Oppenhäuser, Herrmann und Munk, selbst Supervisor\*innen, liegt dieser Fokus auf der Supervision innerhalb von Schulen. Die Autor\*innen liefern einen praxisorientierten, kompakten Einblick über die supervisorische Arbeit an Schulen. Die Autor\*innen beschreiben zunächst, warum die Supervision aus ihrer Sicht notwendigerweise im Schulsystem etabliert werden sollte, und verweisen diesbezüglich auf die Komplexität dieses Systems. Des Weiteren führen sie auf, welchen Auftrag die Schulen in der heutigen Gesellschaft zu leisten haben und welchen Herausforderungen sie in den letzten Jahren gegenüberstanden (S. 19). Ein großer Teil des Buches richtet sich an die Beschreibung der grundsätzlichen Rahmenbedingungen, die sich für die Supervision innerhalb von Schulen ergibt. Im zweiten Kapitel werden die unterschiedlichen Supervisionsangebote als auch die Settings und rechtlichen Rahmenbedingungen veranschaulicht. Dieser Schwerpunkt ist somit besonders für Supervisor\*innen interessant, die bisher noch

keinen oder wenig Kontakt zu Schulen hatten und sich für künftige Supervisionsprozesse in diesem Bereich sicherer aufstellen möchten.

Ein weiteres Kapitel wird der systeminternen Supervision innerhalb von Schule gewidmet und erörtert welche wichtige Rolle Schulpsycholog\*innen in diesem Kontext haben oder haben sollten. Munk-Oppenhäuser et al. heben an dieser Stelle die Auseinandersetzungen mit den Vor- und Nachteilen, die mit der Durchführung von internen Supervisionen einhergehen, hervor. Abgeschlossen wird die Bearbeitung dieses Themas im letzten Kapitel, in dem die grundsätzliche Erhöhung supervisorischer Bekanntheit in Schulen diskutiert wird. Die Autor\*innen vertreten an dieser Stelle einen wichtigen Standpunkt zur Ausweitung der Supervision an Schulen und tragen damit positiv zu ihrer Entwicklung bei.

In einem starken Fazit rufen die Autor\*innen zur Aktivierung der im Buchtitel beschriebenen *Held:innenkräfte* auf und weisen auf den relevanten Auftrag von Schulen hin den diese umzusetzen haben und den sie, mit einem Blick in die Zukunft, auch noch intensivieren müssen. Schulen dienen als Raum ihren Schüler\*innen demokratierelevante Attribute, wie das vorausschauende Denken, das interdisziplinäre Wissen als auch autonomes Handeln und die Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen, zu vermitteln (S.81f.). Das kritische Denken und die Anreicherung von Kreativität sollen gefördert werden. Auch wenn im Fazit an unterschiedlichen Stellen die Supervision als die Beratungsform hervorgehoben wird, die es möglich machen kann, die genannten Schwerpunkte des schulischen Auftrags in den Fokus zu rücken, bleibt unklar an wen sich der Appell richtet. Sind es die Supervisor\*innen, die Lehrpersonen, Schulpsycholog\*innen, die Schulleitungen oder gar die Gesellschaft als solche? Diese Unklarheit ist meines Erachtens allerdings keinesfalls als Schwäche des Aufrufes zu werten, sondern lädt vielmehr zur Reflexion ein.

Abschließend lässt sich das Buch als ein gelungenes, praxisrelevantes Werk einordnen, welches das schulische System für die supervisorische Arbeit genauer beschreibt. Diejenigen die auf der Suche nach einem theoretisch in die Tiefe gehenden Diskurs zu unterschiedlichen Standpunkten in Schulen oder explizite wissenschaftliche Erkenntnisse in Hinsicht auf schulsupervisorische Aspekte sind werden im beschriebenen Titel allerdings nur bedingt fündig, was auch dessen Umfang geschuldet sein kann. Die Buchreihe hat es

sich zur Aufgabe gemacht die Beratung in unterschiedlichen Bereichen auf ca. 90 Seiten pro Titel zu beschreiben, wodurch das Eintauchen in die Tiefen einiger theoretisch relevanter Aspekte ausbleibt. Vor allem den Personen, die mit dem System Schule noch wenig Berührung hatten, gewährt es einen interessanten Einblick. Es handelt sich um einen gelungenen Leitfaden, der den Lesenden die Komplexität eines gesellschaftlich wichtigen Bereiches nahebringt. Supervisor\*innen die sich für den Bereich interessieren, oder sich noch näher mit ihm beschäftigen wollen, ist das Buch zu sehr empfehlen.



### **Mallin, David**

M.A. Supervision und Beratung; B.A. Management im Sozial- und Gesundheitswesen- Schwerpunkt Beratung und Anleitung; Hauptberuflich tätig im Sozialen Dienst in der Eingliederungshilfe; Freiberuflich tätig als Supervisor (DGSv); Lehrbeauftragter an der Kath. Hochschule NRW.

*Kontakt: [kontakt@mallinsupervision.de](mailto:kontakt@mallinsupervision.de)*

*Homepage: [www.mallinsupervision.de](http://www.mallinsupervision.de)*

*Volker Jörn Walpuski*

## **Die vulnerable Gesellschaft. Die neue Verletzlichkeit als Herausforderung der Freiheit.**

Eine Rezension

Rostalski, Frauke (2024): Die vulnerable Gesellschaft. Die neue Verletzlichkeit als Herausforderung der Freiheit. München: C. H. Beck. ISBN 978-3-406-81461-7 Print, ISBN 978-3-406-81463-1 E-Book (PDF).

### **Entstehungshintergrund**

Die Rechtswissenschaftlerin Frauke Rostalski nahm zunächst eine diagnostizierte „Vulnerabilität“ als Modewort wahr, die als Argument immer stärker die rechtswissenschaftlichen Diskurse zu beeinflussen begann. Daraus entstand ihre Hauptthese, dass der durch das Recht hergestellte Schutz, den eine Verletzlichkeit fordert, zugleich die Freiheit aller einschränke. Die Autorin ist Professorin für Strafrecht, Strafprozessrecht, Rechtsphilosophie, Wirtschaftsrecht, Medizinstrafrecht und Rechtsvergleichung an der Universität zu Köln und seit 2020 Mitglied des Deutschen Ethikrates. Das Buch war für den Deutschen Sachbuchpreis 2024 nominiert (o. V. (2024)).

### **Aufbau**

Das Paperback-Buch von 190 Seiten ist in fünf Kapitel aufgeteilt. Nach der Einleitung beschreibt die Autorin „Kennzeichen einer vulnerablen Gesellschaft“ (Kapitel 1, S. 19-37), anschließend den „Staat der vulnerablen Gesellschaft“ (S. 38-60). Im dritten Kapitel zeichnet sie „Das Recht auf dem Weg in die vulnerable Gesellschaft“ (S. 61-105) nach. Darauf folgt ein Kapitel, in dem sie „Diskursvulnerabilität“ (S. 19-37) untersucht. Im Schlusskapitel diskutiert sie das Verhältnis von „Vulnerabilität und Freiheit“ (S. 154-171). Zahlreiche Anmerkungen mit Quellen (S. 176-188) runden das Buch ab.

## Inhalt

In der Einleitung zeichnet Rostalski nach, wie der Begriff der Vulnerabilität sich in kurzer Zeit bezogen auf zahlreiche Gruppierungen, Lebensphasen und ganze Gesellschaften etabliert hat, die als vulnerabel bezeichnet werden. Dabei konstatiert sie eine Konnotation, dass mit Vulnerabilität ein „besonders wichtiges Anliegen“ (S. 8) artikuliert werde, auf dass die Gesellschaft aufmerksam gemacht werden soll. Recht diene dabei dem Schutz von Minderheiten und sei ein Abbild gesellschaftlicher Werte. Allerdings gerate ein „Schutzziel in ein Spannungsverhältnis zur individuellen Freiheit“ (S. 10), die durch das Grundgesetz ebenso garantiert sei. Sie kommt zu der These, dass nicht eine einfache Neuverteilung von Freiheiten stattfände, sondern dass „Freiheit auf *allen Seiten* verloren geht – nicht bloß bei denjenigen, die zu den jeweils ‚Stärkeren‘ gehören“ (S. 11). Vielmehr gewönne der Staat mehr Handlungsmacht. Dies sei nicht pauschal und simplifizierend zu kritisieren, sondern fallbezogen zu bewerten.

Für die „Kennzeichen einer vulnerablen Gesellschaft“ legt sie die von Emmanuel Lévinas (1998) herausgearbeitete Verletzlichkeit als menschliche Seinsbedingung zugrunde. Unter Aufnahme soziologischer Forschung (e. g. Stöhr et al. 2019) deutet dies für sie „auf ‚ein neues Verständnis des Subjekts‘ hin, auf ‚eine *andere* Anthropologie, in der der Mensch als vulnerables Subjekt in das Zentrum des Dramas der eigenen Geschichte rückt““ (S. 23).

Dabei stellt sie fest, dass Menschen in vulnerablen Bedingungen sehr unterschiedlich auf die Gefährdungen und Belastungen reagieren, weil sie über unterschiedliche Resilienzen und Ressourcen verfügen. Je stärker sich Vulnerabilität als gesellschaftliches Konzept jedoch etabliere, desto höher sei die Risikoaversität und die Neigung, Risikobewältigung zur staatlichen Aufgabe zu machen, der dafür ein ‚resilientes Recht‘ schaffe (S. 27ff). Neben aktuelleren soziologischen Diagnosen stützt sie sich auf Ulrich Beck (1986) und seine Beobachtung, dass Risiken subjektiv begründet werden. Rostalski kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Risiko- bzw. Schmerzzone bedeutsam ausdehne, wenn sich Subjekte vorrangig „in ihrer Eigenschaft der besonderen Verletzlichkeit begreifen“ (S. 34). In der Folge beschreibt sie eine Verschiebung dergestalt, dass nicht neue Risiken beschrieben würden, sondern vielmehr würden bereits durch staatlichen Eingriff reduzierte Risiken in einer Steigerungslogik immer gewichtiger bewertet. Die Verantwortung, die

Risiken zu handhaben, würde beim Staat gesucht, nicht in der eigenen Resilienz. Und entsprechend entstünde aus einem psychologischen Konzept individueller und innerer Stärkung eine Idee resilienten Rechts, also der Gefahrenabwehr durch staatliche Maßnahmen und damit einer äußeren Resilienz. Oder, anders ausgedrückt: „Statt Eigenverantwortung zu *stärken*, wird sie *entzogen*“ (S. 37).

Kapitel 2 beginnt Rostalski mit der These, „dass die Deutungen aus Soziologie, Philosophie, Rechtswissenschaft und Psychologie zutreffen, wonach die gegenwärtige Gesellschaft durch eine besondere und immer weiter zunehmende Verletzlichkeit ihrer Mitglieder geprägt ist“ (S. 38). Dies führte nachweislich zu Gesetzesänderungen, die „die individuelle Freiheit *aller* Bürger reduziert“ (ib.). Rostalski skizziert ein liberales Freiheitsverständnis, nach dem der Staat Eingriffe unterlassen müsse, um Freiheit herzustellen. Dies setze der Staat gegenwärtig vor allem durch kontraktualistische Ansätze um. Schwierig sei die letztlich auf Immanuel Kant zurückzuführende Abwägung, wann staatlicherseits die Freiheit des Einen eingeschränkt werden müsse, um die Freiheit des Anderen zu gewähren. Dabei sprechen sehr gewichtige Gründe dafür, „Risikovorsorge in die Hände des Staates zu überführen“ (S. 52). Zugleich bedeute dies aber, „dass staatliche Konfliktlösung individuelle Freiheit beschneidet, weil auf diese Weise Möglichkeiten zur privaten Konfliktbeilegung verloren gehen“ (ib.).

Der exemplarischen Veranschaulichung, wie „Das Recht auf dem Weg in die vulnerable Gesellschaft“ ist, dient das dritte Kapitel. Anhand von fünf verschiedenen Themenfeldern konkretisiert sie ihre Beobachtungen: Sie beschreibt, wie eine „neue Verletzlichkeit der Ehre“ zur Aufnahme neuer Beleidigungstatbestände ins Ehrschutzstrafrecht führt, wie das Strafrecht zum Schutz der sexuellen Selbstbestimmung ausgedehnt oder dies angestrebt wird, und nimmt dafür Phänomene wie Catcalling, Mikroaggressionen oder auch Gendersprache auf. Die geänderten Regelungen zur Suizidassistentz dienen ihr als Beispiel für die Einschränkung einer Freiheit, die 140 Jahre lang bestand. Auch Schwangere werden unter dem Rubrum der Vulnerabilität verstärkt geschützt, allerdings bedeute eine „Stärkung des Selbstbestimmungsrechts Schwangerer eine deutliche Verkürzung der Rechtsposition des ungeborenen Lebens“ (S. 98). Die Pandemiepolitik schließlich – nicht nur am Beispiel von Covid-19 sondern auch der Masern – ist das letzte Beispiel für die Risikoabwehr durch den Staat zulasten individueller Risikovorsorge.

Das vierte Kapitel „Diskursvulnerabilität“ beschreibt eine „Verletzlichkeit in der gegenseitigen Kommunikation“ (S. 106) auch unterhalb einer ehrverletzenden Rede. „Gemeint sind damit neue Regeln darüber, was wie und von wem gesagt werden darf, um dabei das Gegenüber nicht zu verletzen“ (S. 107). Paradox erscheint Rostalskis These, dass Diskursvulnerabilität eine Ursache der Verrohung des Diskurses sei. Sie begründet dies damit, dass eine größere Verletzlichkeit zu rigoroserer Abwehr potenzieller Verletzungen diene. Dabei komme es häufig zu einer Vermischung und Verwechslung von inhaltlicher Kritik an Aussagen mit Kritik am Diskurs, also der Form und Umstände der Aussagen. Rostalski verortet gerade bei der „starken Mehrheit“ eine Diskursvulnerabilität und sieht diese als Gefährdung für die Demokratie (S. 109). „Diese Diskursvulnerabilität begründe eine ‚affektive Polarisierung‘ der Gesellschaft, die Debatten verhindern könne. Wichtig sei es, bei der Konzeption von Maßnahmen auf Verhältnismäßigkeit zu achten, was nicht durchweg passiert sei, so die Autorin. Gesellschaftliche Debatten dürften wehtun, ja müssten dies sogar: ‚Der demokratische Diskurs ist keine Wohlfühlzone‘“ (König 2025). „Diese Diskursvulnerabilität könnte im schlechtesten Falle zu einer tieferen Verletzlichkeit nicht nur des Bürgers und der Bevölkerung, sondern auch der Demokratie führen, die dann womöglich nur noch Schutzbedürftige und keine Verteidiger mehr kennt“ (Wolf 2024). Insbesondere am (bis heute nicht aufgearbeiteten) Diskurs zu Covid-19 und dem staatlichen Agieren würde dies deutlich, daneben aber auch in den Debatten um den Krieg zwischen Russland und der Ukraine oder den Klimawandel. Am Beispiel der Studie von Amlinger und Nachtwey (2022) meint sie eine Fokussierung auf die Person zu erkennen, hinter der „die Bewertung der Belange, die diese Menschen [...] bewegten, [...] ins Negative kippt“ (S. 121). Entsprechend könne Diskursvulnerabilität „einen Einfluss darauf haben, wie viel Freiheit dem Einzelnen in der Gesellschaft eingeräumt“ (S. 145) werde. Dabei sei gerade das Recht der freien Meinungsäußerung (Art. 5 GG) ein zentraler Faktor für die Meinungsbildung in der Demokratie, sofern denn tatsächlich eine Debatte unter Aufnahme der Gegenargumente stattfände und diese nicht schlicht der Versuch sei, die eigene Position durchzusetzen. So will denn Rostalski ihre „Kritik an Diskursvulnerabilität und ihren Folgen [...] nicht missverstanden [wissen] als Relativierung der zugrundeliegenden, mitunter ganz berechtigten Belange“ (S. 153).

Mit Gedanken zum Verhältnis von „Vulnerabilität und Freiheit“ fasst Rostalski im fünften Kapitel ihre Reflexionen zusammen. Sie fordert auf, den von ihr beschriebenen Trend

öffentlich zu reflektieren und regt zur Meinungsbildung an, ob der Souverän des Volkes tatsächlich die von ihr rekonstruierten Freiheitseinschränkungen zugunsten einer sich mit einer Steigerungslogik ausdehnenden, staatlich abgesicherten „Sicherheitszone“ wünsche oder nicht (S. 164f.). Entsprechend versteht sie ihre Schrift „als Ermutigung [...], an der demokratischen Idee und ihren Verfahren selbst dann festzuhalten, wenn die Herausforderungen, die sich der Gesellschaft stellen, vermeintlich übermächtig“ (S. 166) seien.

### **Warum das Buch für Supervisor\*innen relevant ist!**

Zunächst irritieren die Thesen von Rostalski, weil sie neoliberal anmuten mögen. Bei längerem Nachdenken darüber zeigt sich, dass auch in der Supervision in letzter Zeit schon anschlussfähige Diagnosen zu ‚Grenzen des Sagbaren‘ gestellt wurden (Busse 2022; Busse & Möller 2024). Und wer Supervision auch als „zugewandte Konfrontation“ (Leuschner 1977: 65) versteht wie der Gründungsherausgeber dieser Zeitschrift, Gerhard Leuschner, wird möglicherweise selbst schon einmal die Erfahrung gemacht haben, die Rostalski unter Diskursvulnerabilität fasst.

Ihre Anrufung der Eigenverantwortlichkeit knüpft an die Gedanken der Emanzipation und Stärkung der eigenverantwortlichen Lebensführung an – ein anderer Begriff für Freiheit? Diese sind eng mit der Einzelfallhilfe verbunden. Die Einzelfallhilfe ab etwa 1950 und auch die Soziale Gruppenarbeit ab etwa 1970 waren mit diesen Konzepten zentrale Entstehungsorte für die bundesdeutsche Supervision (Walpuski 2024b). Heute wird dies schnell mit dem Konzept von Resilienz verknüpft, das über die Verhaltenstherapie um die Jahrtausendwende sukzessive Einzug in Supervision und Coaching gehalten hat (Antonovsky 1997), und gerät in Anrufungen der Selbst- und Fremdoptimierung (Bröckling 2007; 2017) immer häufiger in Vergessenheit. Auch hier bieten sich übrigens Anschlusslinien in die Frühzeit der Supervision, als andere Schwerpunktsetzungen die Einzelfallhilfe als ‚Hilfe zur Anpassung an die Lebensumstände‘ verstanden (Walpuski 2021; 2024b).

Rostalski berührt mit ihren Thesen also genau die Frage, was von wem wie gesagt werden darf und damit die Frage nach Diskurspositionen und Kritik (Foucault 1992). Auf Grundlage oder trotz des supervisorischen Kontrakts. Als politisches Geschehen, für das es eine

lange Traditionslinie in der Supervisionsgeschichte gibt (e. g. Lander 1977). Als Frage danach, wie Integration in einer sich polarisierenden Gesellschaft gelingen könnte (vgl. Heitmeyer 2018; 2026).

Supervision bietet einen Reflexions- und Verhandlungsraum und somit „eine Institution zur Herstellung von Konsens und Verstehen“ (Gröning 2013: 40). Denn im „geschützten und vertraulichen Raum der Supervisionsgruppe werden das Unverstandene, Unklare und Belastende, das Konfliktbegründende gemeinsam unmittelbar analysiert, reflektiert und bearbeitet. Die narrativen Impulse gehen dabei von den Supervisand\*innen aus, indem sie das sie subjektiv Belastende und das Unverstandene zu formulieren beginnen. [...] So können unter Aufnahme von Phänomenen und sozialwissenschaftlichen Theorien Prozesse des Verstehens, der Aufklärung und der Emanzipation entstehen“ (Walpuski 2024a: 156).

Rostalski bietet zudem im Sinne einer Debatte Philipp Staab (2022) normativ Paroli, dessen deskriptive Thesen zur ‚Anpassung‘ seit einigen Monaten auch intensiv innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv) diskutiert werden (Schulz 2024). Staab sehe eine protektive Technokratie als nachhaltig zustimmungsfähigen Ausweg aus globalen Heraus- und Überforderungen, weil es angesichts übermächtiger Katastrophen Wichtigeres gäbe als die eigene Freiheit (S. 166). Staabs Annahme, der Lebensschutz überwiege jedes andere menschliche Interesse, hält Rostalski für unrichtig, weil sie letztlich in den totalitären Präventionsstaat führe (S. 168).

Entsprechend kann Supervision auch ein modellhafter Erkundungs- und Verhandlungsort für Wertefragen sein, in dem zunächst ergebnisoffen und moderiert Perspektiven gewechselt und ausprobiert werden. So kann ‚affektiver Polarisierung‘ durch Rationalisierung entgegengewirkt, differenziert und gegenseitiges Verständnis geweckt werden.

## **Fazit**

Rostalskis Buch lohnt die Lektüre, auch wenn die rechtsphilosophischen Reflexionen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zunächst ungewohnt und teilweise sperrig erscheinen (vgl. Lotter 2024). Denn Rostalski schafft es, „das Gespür dafür [zu] stärken, was es bedeutet, wenn der Staat auf die zunehmende Empfindlichkeit der Bürger mit immer

neuen Schutzmechanismen reagiert, also neue Gesetze oder Erlasse beschließt. Die Einschränkung der Freiheit aller bedinge einen Verlust an Verantwortung, eine Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten und Eigeninitiative – nach dem Motto: Der Staat wird es schon richten“ (König 2025). In den Einzelfragen bleibt Rostalski deskriptiv und neutral und legt damit Strukturen offen, ohne sich inhaltlich in den umstrittenen Themenfeldern zu positionieren (Wolf 2024). Sie räumt „mit simplen Schlussfolgerungen auf, denen zufolge Freiheiten im Namen sozialer Gerechtigkeit einfach nur neu zu verteilen seien. Vielmehr zeigt sie auf, dass immer dann, wenn der Staat mit seinen Mitteln dafür sorgt, Vulnerable zu schützen, Freiheit auf allen Seiten verlorenght, nicht zuletzt bei den Schwachen“ (Nutt 2024). Dies leuchtet auch ein, wenn man bedenkt, dass zusätzliche Gesetze eine stärkere Bürokratisierung bedeuten. Und schon Max Weber wusste ja um das ‚stahlharte Gehäuse‘ der Bürokratie (vgl. Weber 1904: 17f.; 1905: 108f.; Walpuski 2025), das mehr an einen Käfig als an Freiheit denken lässt.

Ihre normative Kritik zugunsten von demokratischer Debatte und Freiheit ist eine sehr wertvolle Sensibilisierung für schleichende Prozesse in einer Zeit, in der Gesellschaft als polarisiert, perspektivlos und durchroht (Heitmeyer 2026) beschrieben wird. Denn Rostalski verdeutlicht, wofür es sich einzusetzen gilt.

## Literatur

- Amlinger, Carolin; Nachtwey, Oliver (2022): Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus, Berlin: Suhrkamp.
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen: dgvt.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- Busse, Stefan (2022): Supervision und die Verschiebung des Sagbaren. Positionen 3/2022. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. DOI: 10.13109/posi.2022.3
- Busse, Stefan; Möller, Heidi (2024): Supervision und die Verschiebung des Sagbaren – das Sagbare ermöglichen, das Unsagbare hüten und begrenzen, in: Organisationsberatung Supervision Coaching (OSC) 31 (2), S. 151–157. DOI: 10.1007/s11613-024-00883-1.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Gröning, Katharina (2013): Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution. Gießen:

Psychosozial.

Heitmeyer, Wilhelm (2018): *Autoritäre Versuchungen (Signaturen der Bedrohungen 1)*, Berlin: Suhrkamp.

Heitmeyer, Wilhelm (2026 – angekündigt): *Die Durchrohung der Gesellschaft: Signaturen der Bedrohung 3 (edition suhrkamp)*, Berlin: Suhrkamp.

König, Josef (2025): Wenn Empfindsamkeit die Freiheit aller begrenzt. In: Spektrum.de vom 18.2.2025, online verfügbar unter <https://www.spektrum.de/rezension/buchkritik-zu-die-vulnerable-gesellschaft/2253795>

Lander, Hilda (1977): *Demokratisierung durch Partizipationshandeln mit Hilfe des Lerninstrumentes Supervision. Dargestellt am Praxisfeld Elementar-Erziehung, insbesondere Kindergartenbeirat. Inauguraldissertation. Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Fachbereich Erziehungswissenschaften.*

Leuschner, Gerhard (1977): *Beratungsmodelle in der Gruppensupervision.* In: Dora von Caemmerer, Friedrich Wilhelm Kröger, Hilda Lander, Heinrich Schiller, Hildegard Merkelbach und Ursula Walz (Hrsg.): *Supervision, ein berufsbezogener Lernprozeß.* Wiesbaden-Dotzheim: Verlag Haus Schwalbach, S. 50–66.

Lévinas, Emmanuel (1998): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht (Studienausgabe), 2. Auflage,* Freiburg/München: Karl Alber.

Lotter, Maria-Sibylla (2024): *Der schleichende Abschied von der Freiheit,* in: Soziopolis vom 10.09.2024, online verfügbar unter <https://www.sozio.polis.de/der-schleichende-abschied-von-der-freiheit.html>

Nutt, Harry (2024): *Vulnerable Gesellschaft,* in: Frankfurter Rundschau vom 21.05.2024, online verfügbar unter <https://www.fr.de/meinung/kolumnen/vulnerable-gesellschaft-93083333.html>.

o. V. (2024): *Das sind die Nominierten des Deutschen Sachbuchpreises 2024,* Meldung vom 23.4.2024, online verfügbar unter <https://www.deutscher-sachbuchpreis.de/aktuelles/detail/nominiert-2024>

Rostalski, Frauke (2024): *Die vulnerable Gesellschaft. Die neue Verletzlichkeit als Herausforderung der Freiheit.* München: C.H. Beck (Edition Mercator).

Schulz, Heiko (2024): *Fortschritt war einmal. Interview mit Philipp Staab.* In: *Journal Supervision* (2), S. 8–12, online verfügbar unter [https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2024/10/JS\\_2\\_2024\\_Staab.pdf](https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2024/10/JS_2_2024_Staab.pdf).

Staab, Philipp (2022): *Anpassung: Leitmotiv der nächsten Gesellschaft,* Berlin: Suhrkamp.

Stöhr, Robert; Lohwasser, Diana; Noack Napoles, Juliane; Burghardt, Daniel; Dederich, Markus (2019): *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung.* Wiesbaden: Springer VS.

Walpuski, Volker Jörn (2021): *Über Ähnlichkeiten heutiger Coachingverständnisse zum Supervisionsdiskurs zwischen 1945 und 1975. Ein ideengeschichtlicher Essay.* In: *Coaching | Theorie & Praxis* 7 (1), S. 35–49. DOI: 10.1365/s40896-021-00053-5.

Walpuski, Volker Jörn (2024a): *Totholz und Ackergäule, oder: Ein diakonischer Träger der Elementarpädagogik zwischen den Polen manageriell-funktionalisierender und professionsethischer Beratung.* In: Stefan Busse und Markus Lohse (Hrsg.): *Professionelle Beratung: Interaktion und Kontext. Jahrestagung des Netzwerks für Rekonstruktive Soziale Arbeit (NWRSA). Hochschule Mittweida, 6.–7.5.2022.* Wiesbaden: Springer VS (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, 17), S. 155-176.

Walpuski, Volker Jörn (2024b): *Zwischen Restauration und Inneren Reformen. Cora Baltussens transnational kontextualisiertes Leben und Wirken als Beitrag zur Entwicklung der Supervision in der*

Bundesrepublik Deutschland in den 1960er Jahren. Weinheim: Beltz Juventa (Edition Soziale Arbeit).

Walpuski, Volker Jörn (2025): Standardisierung unter Bedingungen der Digitalität – eine Herausforderung für Professionen. In: FoRuM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 33 (64), S. 73-90. DOI: 10.11576/fs-7783.

Weber, Max (1904): Die protestantische Ethik und der »Geist« des Kapitalismus. I. Das Problem, in: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 20, S. 1-54. Online verfügbar unter [https://archive.org/details/bub\\_gb\\_w\\_UnAAAAAYAAJ/page/n11/mode/2up](https://archive.org/details/bub_gb_w_UnAAAAAYAAJ/page/n11/mode/2up).

Weber, Max (1905): Die protestantische Ethik und der »Geist« des Kapitalismus. II. Die Berufsidee des asketischen Protestantismus, in: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 21, S. 1-110. Online verfügbar unter [https://archive.org/details/bub\\_gb\\_D\\_YnAAAAAYAAJ/page/n7/mode/2up](https://archive.org/details/bub_gb_D_YnAAAAAYAAJ/page/n7/mode/2up).

Wolf, Michael (2024): Schutz gegen Freiheit, in: die tageszeitung vom 21.3.2024, online verfügbar unter <https://taz.de/Buch-ueber-demokratische-Gesellschaft/!5996414/>



### **Walpuski, Volker Jörn**

Prof. Dr. phil.; Professor für Supervision und Coaching an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Erziehungswissenschaftliche Promotion (Universität Bielefeld), M.A. Mehrdimensionale Organisationsberatung (Universität Kassel), M.A. Diakonienmanagement (Kirchliche Hochschule Wuppertal-Bethel), Diplom-Religionspädagoge (EFH Hannover), Supervisor und Coach (DGSv), Mediator (Bundesverband Mediation) und zertifizierter Onlineberater. Freiberuflicher Supervisor und Organisationsberater.

*Publikationen:* <https://orcid.org/0000-0002-9628-0283>

*Kontakt:* [Volker.Walpuski@eh-freiburg.ekiba.de](mailto:Volker.Walpuski@eh-freiburg.ekiba.de)

*Homepage:* [www.orevo.de](http://www.orevo.de)

*Sascha Kaletka*

## **Pflege: Kraft, Macht und Güte**

„... Die Menschen, die als professionelle Pfleger\*innen an unserer Gesellschaft teilnehmen, geraten in den Kliniken in eine berufliche Identitätsdiffusion ...“

In einer Supervision, die ich im klinischen Feld mit einem Pflorgeteam leite, schildern mir die Fachkräfte vor Ort eines Tages, dass sie das Agieren anderer Abteilungen nur noch als ein anarchisches Durchsetzen von Eigeninteressen erleben, dem sie trotz all ihrer Expertise häufig ausgeliefert sind. „Die werden hier immer bekloppter!“ beschwert sich die Stationsleitung, da man ihrer Station wegen eines Betten-Leerstandes forensische Patienten zugeteilt hat, für die es in ihrem Team kaum die nötigen Kompetenzen gibt. Alle sind in Aufruhr. „Weiß denn hier niemand mehr, wer wir sind?!“

In der nächsten Sitzung berichtet mir dieselbe Stationsleitung, dass ihr das Bettenmanagement Betten zugeteilt hat, da man diese günstig auf dem Markt erwerben konnte. Dass die Art der Matratzen für die speziellen Patienten der Abteilung kontra-indiziert sind, wurde nicht berücksichtigt. Wie denn auch? Das Bettenmanagement hatte die Expertise der Pflege gar nicht erst eingeholt.

Doch nicht nur in der internen Kommunikation zwischen den Abteilungen scheint sich Pflege als Trägerin von Expertise aufzulösen. Auch Team-intern geht es mit der Auflösung ihrer Profession weiter: In häufig aufgeheizter Stimmung muss ich mit Pflorgeteams all die differenten Rollenvorstellungen heben, die die (meist weiblichen) Team-Mitglieder in ihre Rolle einbringen: Einige fahren auf halber Kraft, nehmen sich häufiger mal einen Tag Auszeit per AU und lehnen es ab, über den Tellerrand ihres Arbeitsvertrages zu schauen. Überforderung vermeiden und es gesund bis zur Rente schaffen, lauten hier die persönlichen Leitlinien. Werte wie Ehre, Treue und Aufopferungsbereitschaft scheinen bei diesen Pfleger\*innen nicht Teil des professionellen Ethos. Und das, während andere sich in strammem Dauerlauf durch den Arbeitsalltag treiben, hierbei ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Verantwortung – weit über ihre Professionsgrenzen hinweg –

übernehmen und sich schämen, wenn sie wegen Krankheit ausfallen. „Ich habe mir den Rücken spritzen lassen und bin mit Schmerzen zum Dienst gekommen“, berichtet eine Pflegerin um die fünfzig. Es wird deutlich: Jede Pflegerin ist unterschiedlich, und niemand kann aus seiner Haut! Nicht die junge Frau aus der Gen Z, die gut um ihre Rechte weiß; auch nicht die altgediente Schwester, die ihren Beruf erlernte, als es noch die Wehrpflicht gab und das Wort Shareholder noch ebenso unbekannt war wie das Wort iPhone.

Die Menschen, die als professionelle Pfleger\*innen an unserer Gesellschaft teilnehmen, geraten in den Kliniken in eine berufliche Identitätsdiffusion, während ihnen der Kasak (so lautet die Bezeichnung ihrer einheitlichen Berufskleidung) Einheitlichkeit und eine Gruppenzugehörigkeit zu einer Schwestern-Schaft vorgaukelt, die es vielleicht mal gab, doch die es heute in der hoch-individualisierten, singularisierten Gesellschaft nur im seltensten Fall gibt – wenn überhaupt!

Einige Pfleger\*innen können mit dieser Tatsache durch Rückzug ins Private leben. Ob schlecht oder recht kann ich nicht sagen. Doch bei einem anderen Teil spüre ich dagegen die Sehnsucht nach Einheit, nach einem gemeinsamen Sinn, nach einem Werte-Konsens.

„...Skizziere ich mit Pflegekräften in der Supervision dieses politische Machtpotential, dass die Pflege mittelfristig in erster Linie zur Herrin im eigenen Hause machen würde, ernte ich Empörung...“

In der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft findet diese Sehnsucht klassisch durch einen starken Berufsverband seinen Ausdruck: durch eine real-politisch Halt-gebende Institution, die Standards setzt, anerkennungstheoretisch den Selbstwert und die Selbstachtung stärkt und somit die Mitglieder durch Identitätsstiftung eint. Ich stelle in einem Pflege-Team, in dem die politische Schwäche der Pflege ebenfalls zum Thema wird, die Frage, ob und inwiefern die Pflege-Kräfte politisch organisiert seien, und in der Gruppe bricht ein Shit-Storm los: Ich erfahre in einer Atmosphäre, die an das britische Unterhaus in seinen wütendsten Momenten erinnert, dass sich eine Pflegekammer gebildet hat ... ja, aber dass man gezwungen wurde, dieser beizutreten ... doch die würden gar nichts bewirken! Manche Kammern seien ja bereits wieder geschlossen worden ... und wenn man nur könnte, würde man austreten!

Ich bin irritiert ... und beginne später zu recherchieren. Im AOK-Verlag finde ich eine detaillierte Darstellung der bislang historischen Ereignisse zur Pflege-Kammer-Bildung: Kammern bilden sich auf Landesebene, wenn überhaupt! Arbeitnehmerverbände, Verdi u.a. stehen als externe Gegner parat und versuchen durch offensive Öffentlichkeitsarbeit, d.h. durch die Verbreitung von Flyern, die Bildung von Kammern zu verhindern oder bestehende Kammern zur Auflösung zu zwingen. Dabei bedienen sie sich argumentativ der Gefühle der Pflegenden: Die Pflichtmitgliedschaft sei empörend, die Kommunikation der Kammern Ausdruck selbstreferenzieller Macht und im Grunde eine Erniedrigung der Pflegenden, und bei den Kammern handele es sich um zahnlose Papiertiger, die hier und jetzt keines der aktuellen Probleme lösen könne. Dies stößt bei vielen Pflegekräften auf offene Herzen, sodass in Niedersachsen und in Schleswig-Holstein bestehende Kammern per Votum durch die Pflegefachkräfte rückabgewickelt werden mussten.

In drei weiteren Bundesländern (Baden-Württemberg, Hamburg und Sachsen) wurde mit denselben Flyern von Verdi Stimmung gegen die Errichtung von Landeskammern gemacht, sodass sich die nötige Mehrheit nach offiziellen Umfragen, die von den jeweiligen Landesregierungen bei allen Pflegenden des Landes in Auftrag gegeben wurden, gegen eine Kammerbildung entschied.

In vier Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Thüringen und Sachsen-Anhalt) engagiert sich die Landespolitik für die Errichtung, teils mit Petitionen. Wohin diese Bestrebungen führen, bleibt aktuell noch offen.

Gegen die beiden aktuell bestehenden Landespflegekammern (Rheinland-Pfalz und NRW) wird hart gekämpft: Gegen die verbliebene Zitadelle NRW mit 200.000 Mitgliedern hat Verdi eine Petition initiiert, die die Kammer auflösen soll. Wieder derselbe Flyer, wieder dieselben Argumente. Wieder dieselbe Zielgruppe, um die es wert ist zu streiten, wenn es um hunderttausende Mitglieder samt ihren Beiträgen geht.

Die Pflege stellt mit 1,3 Millionen Zugehörigen eine der größten (manche behaupten die größte) Berufsgruppe der Bundesrepublik. Bestrebungen, diese Berufsgruppe unter dem Schirm einer Bundespflegekammer zu einen, wird von dem Verein Bundespflegekammer e.V. anvisiert, der aus der Landeskammer Rheinland-Pfalz und dem Pflegerat Berlin besteht. Die politische Macht, die mit einer solchen Kammer entstehen würde, ist kaum zu

erahnen. Im Vergleich hierzu: Die Bundes-Ärzte-Kammer verfügt nicht einmal über 400.000 Mitglieder.

Skizziere ich mit Pflegekräften in der Supervision dieses politische Machtpotential, dass die Pflege mittelfristig in erster Linie zur Herrin im eigenen Hause machen würde, ernte ich Empörung: „Wie kann es sein, dass wir für den Wert unseres Berufes streiten und Macht aufbauen müssen?!“ Ich erwidere dann, dass der Barmherzige Samariter eine fantastische Figur sei: Er ist furchtlos, selbstlos und verfügt über Ressourcen, die er locker aus der Hand geben kann, ... schließlich gibt er dem Wirt der Herberge ohne Gegenleistung Geld. Ein solches Standing haben im Grunde nur Superhelden, mythische Figuren, die sich aus der Sphäre des Menschlichen erheben. Gleichsam war der christliche Gott vormals Schirmherr der pflegenden Frauen, der König der Könige, wie man behauptete, also der mächtigste Herrscher von allen, der den Pflege-Schwwestern lange Schutz, Trost und Identität stiftete. Eine säkularisierte Pflege bräuchte nun jedoch säkularisierte Macht ... und die organisieren sich nun mal in lobbyistisch arbeitenden Berufsverbänden –

„...Am Ende geht es darum, Stellung zu beziehen. Ich glaube, dass das eher wenig zum weiblichen Habitus gehört...“

Ich tausche mich über das Thema Pflege und politische Macht am Wochenende mit meiner Frau, ihres Zeichens Sozialarbeiterin, aus und stelle die Hypothese auf, dass das Weibliche sich in den sozialen Berufen durch unsere kultur-historischen Wurzeln gerne verschenkt. Ich führe erneut die christlichen Wurzeln der Fürsorge an, den Barmherzigen Samariter und die sozio-kulturelle Entwertung des Weiblichen, und deshalb – so meine Gedanken – verwehre man sich in den sozialen Berufen dem Aufbau von Machtstrukturen, den wir von männlich dominierten Berufen gut kennen. Ich frage sie, ob Männer über eine geschlechtsspezifische Aggressivität verfügen, über eine nativistische Kompetenz zum Willen zur Macht? Sie schüttelt den Kopf: Sie glaube nicht, dass der Mangel an politischen Machtstrukturen im Fehlen einer männlich assoziierten Aggressivität liege. Sie glaube, es gehe um Sichtbarkeit, darum, sich sichtbar zu machen. „Am Ende geht es

darum, Stellung zu beziehen. Ich glaube, dass das eher wenig zum weiblichen Habitus gehört.“<sup>26</sup>

Stellung beziehen ...

Ich übernehme diesen Gedanken ... Stellung beziehen. Das bedeutet etymologisch eine Verteidigungslinie zu bemannen. Ich beuge diesen Gedanken in die Zukunft, auf die Vorstellung einer starken Pflege-Kammer, die sich auf Basis starker Verhandlungspositionen im öffentlichen Raum sichtbar macht, ihre Stellung bezieht und Macht-strategisch Einfluss nimmt auf die Vergütung von Pflege, auf die Ausbildung von Pflegekräften, auf die Definition guter Pflege und damit auch mitbestimmt, mit welchem Personal welche klinische Abteilung ausgestattet sein muss, damit Dritte überhaupt von Pflege sprechen dürfen. Diese Kammer müsste das Gütige mit dem Mächtigen und Starken verbinden und säkular transportieren. Welch habituellem Bruch! Welch große Ambivalenz-Toleranz! Bei dieser Zukunftsvorstellung bin ich beeindruckt von der seelischen Reife, die eine solche Ambivalenz erfordert. Diese sowie die Zeit, die zum reflexiven Bruch des weiblichen und mythologischen Habitus vonnöten ist, lässt mich erahnen, dass eine derartige politische Identität der Pflege nur trans-generational entwickelt werden kann. Und tatsächlich fragt mich zuletzt eine junge Pflegerin, der ich von dieser Kolumne berichte, ob die Kolleginnen, die sich über die Kammer und das Errichten von politischer Macht empört zeigen, zu den älteren Semestern gehören. Ich betrachte in Gedanken all die empörten und schimpfenden Gesichter und nicke: Sie waren tatsächlich alle deutlich über fünfzig. Die junge Pflegerin führt aus, dass politische Bildung mittlerweile in die Ausbildungsverordnung der Pflege aufgenommen worden sei. Ihr habe man in der Ausbildung bereits eindringlich nahegelegt, dass sie sich politisch organisieren, d.h. sich einem Verband anschließen soll. Ich bin erleichtert, dies zu hören: als Bürger und als Mensch, der eines Tages vielleicht auch der Pflege bedarf. In diesen verletzlichsten Momenten meines Lebens möchte ich gerne auf gütige, starke und stolze Menschen treffen –

---

<sup>26</sup> Wo wir gerade beim Thema sind: Meine Frau hat an dieser Stelle wegen ihrer Mitarbeit ausdrücklich eingefordert, im Text namentlich erwähnt zu werden ☺



**Kaletka, Sascha**

Freiberuflicher Supervisor (DGSv); M.A. Beratung und Supervision;  
Personenzentrierte Kommunikation (GwG); B.Sc. Angewandte Therapie-  
wissenschaft; Logopäde.

*Kontakt: [saschakaletka@gmail.com](mailto:saschakaletka@gmail.com)*

## Ankündigung

Am 24.01.2026 findet der Auftakt für die Weiterführung der Theoriereihe Reflexive Supervision statt. „Adieu und Glück auf!“ so der Titel der Theoriereihe am 24.01.2026 greift den Abschied des Masterstudiengangs am ZWW der Universität Bielefeld ebenso auf, wie den Neuanfang an der Fliedner Fachhochschule seit dem Wintersemester 2024/25. Katharina Gröning wird den Bielefelder Studiengang mit einer Last Lecture verabschieden. Heike Friesel-Wark wird als neue Studiengangsleitung den Masterstudiengang in seiner Konzeption an der Fliedner FH vorstellen. Neben Begrüßungsworten durch das Rektorat der Fliedner FH wird Robert Erlinghagen für die Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e. V. Grußworte sprechen. Als Herausgeberschaft und Redaktion freuen wir uns über diesen Auftakt und die Weiterführung des Studiengangs und wünschen dem Studiengang an der Fliedner Fachhochschule alles Gute und viel Erfolg!