

Elisabeth Oberreiter – Stefan Zehetmeier

Teamsupervision als Impuls für QMS

Summary: *Ausgehend von dem zentralen Anliegen von QMS, Schulen als lernende Organisationen zu verstehen und als solche unter Partizipation ihrer Mitglieder kontinuierlich weiterzuentwickeln, wird in den folgenden Ausführungen die Bedeutung von Supervision für organisationales Lernen von Schulen dargelegt. Supervision unterstützt als extern moderiertes Beratungsformat die berufsbezogene Professionalisierung von Lehrenden, Lehrenden-Teams und schulischen Leitungspersonen. Unter besonderer Berücksichtigung von Schulkultur als Basis für die handlungsleitende Auseinandersetzung mit Schulqualität zeigt sich dabei Teamsupervision als Chance, gelingende Kooperation zu unterstützen und als Impuls für schulische Veränderungsprozesse im Sinne eines schulischen Qualitätsmanagements wirksam zu werden.*

Organisationskultur als Basis organisationalen Lernens von Schulen

Organisationale Lernprozesse haben ihren Ausgangspunkt im Individuum und finden auf der Individualebene sowie auf der Ebene des Kollektivs und der gesamten Organisation statt (Argyris & Schön 2018). Organisationales Lernen zeigt sich dabei, wenn aufgrund von organisationsbezogenen Kommunikationsprozessen in Abgleich mit der organisationalen Umwelt das Wissen einer Organisation erweitert sowie das Potential organisationalen Handelns vergrößert wird (Kozica, Kaiser & Brandl 2019). Es entstehen dadurch dauerhafte und personenunabhängige Änderungen in der Organisation, die sich oftmals in Handlungsrouinen verankern und somit die Organisationskultur an sich betreffen. Organisationskultur bezeichnet in diesem Zusammenhang die Entstehung und Entwicklung kultureller Wertemuster innerhalb von Organisationen. Diese Wertemuster werden anhand von kommunikativen Prozessen für die Organisation sichtbar. Es entwickeln sich aufgrund von Entscheidungsvorgängen letztendlich personenunabhängige Verhaltensmuster und -regeln in Organisationen, welche als Bindeglied zwischen Individuum, Gruppe und der gesamten Organisation wirken. Die Bedeutung von Organisationskultur auch im schulischen Kontext zeigt sich in ersten Ansätzen im Zuge von internationalen und nationalen Ergebnissen der Schuleffektivitätsforschung. Fend (1988) spricht dabei von „Schule als pädagogischer Gestaltungsebene“ (S. 537) in der Annahme, dass die jeweilige Einzelschule basierend auf den gesetzlichen Vorgaben ihre spezifische Organisationskultur entwickeln kann. Auch die Themen „Struktur“ und „Kultur“ stehen im Fokus von schulischen Forschungsinteressen (Fend 2017). Der Begriff „Schulkultur“ wird entlang der Linie von Forschungen zur Thematik „Schuleffektivität und Schulklima“ (Holtappels 2016) bzw. in Zusammenhang mit der Entwicklung und Ausgestaltung von unterschiedlichen Lernkulturen diskutiert. Der kulturelle Schaffensprozess wird anhand von organisationsbezogenen Strukturen sichtbar, gibt Stabilität und Orientierung und ist zugleich Basis für schulische Veränderungsprozesse. Organisationskultur ist insofern Ausgangspunkt und zugleich Endergebnis organisationaler Lernprozesse. Im Rah-

men von QMS fungiert Schulkultur als (durchaus wörtlich zu verstehende) Hintergrundfolie für die zentralen Qualitätsdimensionen (BMBWF 2021, S. 4). Hierbei wird insbesondere betont, dass bei jeglicher Befassung mit Schulqualität „auch die Schulkultur in den Blick zu nehmen (ist). Sie beeinflusst die alltägliche Auseinandersetzung mit jenen Aspekten von Schulqualität, die in den Qualitätskriterien erfasst werden“ (S. 5). Eine herausragende Rolle nimmt dabei die Schulleitung ein, da sie „eine qualitätsorientierte, gesundheitsförderliche sowie gender- und diversitätsgerechte Schulkultur und (...) die damit verbundenen Werte und Haltungen“ (S. 8) vertritt und unterstützt. In diesem Zusammenhang bedeutsam ist das Konzept von Organisationskultur: *Schein* (2004) definiert die Entwicklung der Kultur einer Organisation als Lernkonzept und beschreibt dabei diese als in einer Gruppe gelerntes Muster gemeinsamer Grundannahmen betreffend erfolgreiche Problemlösungen, welches an neue Gruppenmitglieder als richtiger Weg des Wahrnehmens, Denkens und Fühlens übermittelt wird. *Schein* (2004) unterscheidet dazu drei Ebenen, die für die schulische Organisationskultur als bedeutsam erachtet werden: „Artifacts“, „espoused beliefs and values“ sowie „underlying assumptions“ (S. 26). Die „underlying assumptions“ der dritten Ebene werden von *Schein* (2004) als „unconscious, taken-for-granted beliefs, perceptions, thoughts, and feelings“ (S. 26) umschrieben und stellen eine nicht sichtbare und schwer zugängliche Ebene der Organisation dar, die zugleich die Grundlage für organisationsbezogene Handlungen der Mitglieder darstellt und eine wesentliche Dimension für die Bedeutsamkeit von Organisationskultur für organisationales Handeln betrifft. *Kauffeld, Wesemann und Lehmann-Willenbrock* (2019) ergänzen hierzu „unbewusste, selbstverständliche Anschauungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle der Organisationsmitglieder“ (S. 67). Daran anknüpfend liefern *Fahrenwald* (2013) und ihre Auseinandersetzung mit den Themen „Narration“ und „Partizipation“ (S. 83) einen konkreten Denkansatz dafür, inwieweit bereits erwähnte „underlying assumptions“ (*Schein* 2004, S. 26) organisationales Lernen beeinflussen können. Die Autorin erwähnt Erzählungen als „Schnittstelle zwischen Individuum und Organisation“ (*Fahrenwald* 2013, S. 89), welche „einerseits subjektives Erfahrungswissen transportieren und andererseits die Muster, Regeln und Normen einer Organisationskultur (re-)produzieren“ (S. 89–90). Kommunikative Vorgänge als Aushandlungsprozesse von berufsbezogenen Einstellungen und handlungsbezogenen Werten finden zufällig oder auch im Rahmen von implementierten Arbeitsstrukturen statt. Teamsupervision als Beratungsangebot zur berufsbezogenen Professionalisierung stellt eine strukturelle Möglichkeit dar, individuelles Erfahrungswissen und berufsbezogene Haltungen unter externer Moderation in einem sozialen Raum erlebbar zu machen und gemeinsam zu reflektieren. Das implizite Wissen der einzelnen Lehrkräfte wird aufgrund eines supervisorischen Reflexionsprozesses in Lehrenden-Teams bearbeitbar und Teil eines organisationalen Entwicklungsvorgangs, bei dem die Organisationskultur als handlungsleitende Basis dient.

Schulleitung als Impulsgeberin organisationaler Lernprozesse an Schulen

Die Rolle von Schulleitungen als Schlüsselpositionen schulischer Organisationsentwicklung nimmt Bezug auf ein Verständnis von Schule als lernende Organisation, die sich gezielt in einem Gesamtzusammenhang weiterentwickelt und dabei selbst steuert, reflektiert und organisiert. Aus Sicht von QMS ist eine lernende Organisation dadurch gekennzeichnet, „dass ihre Mitglieder die Fähigkeit und Bereitschaft haben, ihre Handlungen und Einstellungen sowie die Charakteristika der Organisation (Aufbau, Abläufe, Kultur etc.) kritisch zu

hinterfragen und kontinuierlich weiterzuentwickeln, um auf neue Rahmenbedingungen und Umstände zu reagieren“ (*BMBWF* 2021, S. 27). Dahinter steht ein Prozess „systematisch betriebener, evidenzorientierter Qualitätsentwicklung“, an dem die Schulleitung sowie Qualitätsbeauftragte, Lehrende, Lernende und Erziehungsberechtigte beteiligt sind und welcher die Schule dabei unterstützt, sich als lernende Organisation weiterzuentwickeln (vgl. S. 6).

In Übereinstimmung mit *Bonsen* (2016) wird ersichtlich, dass dabei

- das Wirken von schulischen Leitungspersonen in einer Dynamik und Wechselwirkung zu organisationalen Entwicklungsvorgängen und Prozessen passiert und
- Schulleitungen als Motor von Entwicklungsvorgängen und organisationalen Lernprozessen fungieren, insofern sie entwicklungsrelevante organisationale Strukturen und Teilsysteme beeinflussen.

Ähnlich wie *Bonsen* (2016) sehen *Schratz et al.* (2016) Schulleitung eingebettet in ein „Leitkonzept der Transformation“ (S. 231). Führung wird dabei als Ausgangspunkt von organisationalen Veränderungsprozessen betrachtet und als „emergentes Phänomen“ dargestellt. Grundlage für dieses Verständnis von Führung ist die Denkweise, dass Führung nicht an eine bestimmte Person gekoppelt ist, sondern dass jedes Organisationsmitglied Führung übernehmen kann, wenn es Einfluss auf andere Mitglieder der Organisation ausübt. Dadurch ist es möglich, dass schulische Leitungspersonen Verantwortung übergeben (können) und somit Einflussnahme auf organisationsbezogene Entscheidungen erwirken und ermöglichen. Führung ist hiermit mehr als die Summe individueller Einflussnahmen von Leitungspersonen alleine und findet in folgenden Variationen statt (*Bonsen* 2016, S. 317):

- „In spontaner aufgabenbezogener Zusammenarbeit“, indem sich Organisationsmitglieder, die unterschiedliche Kompetenzen aufweisen, zur gemeinsamen Lösung einer organisationalen Aufgabenstellung verbinden.
- „In gemeinsamer Rollenübernahme: Zwei oder mehrere Personen agieren nach einem impliziten Handlungsrahmen und geteilten Verständnis.“
- „In institutionalisierten Strukturen“, wie etwa über einen längeren Zeitraum beständig eingerichtete Kooperationsformen.

Daran anknüpfend erläutern *Watkins und Kim* (2018, S. 18) „Leadership“ als eine für erfolgreich lernende Organisationen aussagekräftige Variable, insofern Leitungspersonen notwendige Voraussetzungen für organisationales Lernen schaffen. Schulleitungen kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu, indem sie organisationsbezogene Lernstrukturen – etwa in Form von Teamsupervision – implementieren und damit organisationale Lernprozesse als Basis schulischen Qualitätsmanagements ermöglichen. Schulische Leitungspersonen gehen damit einen ersten Schritt in Richtung schulische Organisationsentwicklung als emergenten und partizipativen Prozess. Es wird dadurch eine Lernkultur unterstützt, in der entwicklungs- und qualitätsorientierte Haltungen und Einstellungen Verankerung finden. Mit Blick auf Schule in ihrer Besonderheit als Organisation mit einer Struktur der losen Koppelung (*Muslic* 2017) und der damit gegebenen Möglichkeit isolierter Entwicklungen und Veränderungen von Einzelsystemen, wird der bewusste Gestaltungsvorgang kommunikativer Prozesse und Strukturen durch Schulleitungen bedeutsam. Schulische Organisationsentwicklung verstanden als Entwicklung und Ausrichtung an gemeinsamen Zielvorstellungen erfordert Koordination und Abstimmung. QMS charakterisiert die Aufgaben und Rollen von Schulleitung in ähnlicher Weise: Schulleitungen nehmen ihre Verantwortung im Team wahr und sorgen für eine lernförderliche Schul- und Unterrichtskultur sowie für einen professionellen Umgang mit Konflikten und Krisen; dabei ermöglichen klare Ziele und Vorstellungen

hinsichtlich der Entwicklung der Schule transparente Beteiligungs- und Entscheidungsprozesse; sie tragen Verantwortung für effizienten und effektiven Personaleinsatz sowie für Kommunikationsprozesse nach innen und außen; sie verfolgen Veränderungen im Umfeld der Schule und berücksichtigen diese im Rahmen der Schulentwicklung sowie bei der Aktualisierung der pädagogischen Leitvorstellungen (vgl. *BMBWF* 2021, S. 8). Schulleiter/-innen, die in diesem Sinn als Impulsgeber/-innen organisationalen Lernens handeln, haben Überblick über die einzelnen organisationalen Lernprozesse und beobachten sich dabei gleichzeitig selbst als Element dynamischer Vorgänge: Leitungspersonen reflektieren ihre eigene Rolle und gleichzeitig die durch ihr Tun beeinflussten schulischen Entwicklungsprozesse.

Teamsupervision als Chance für Professionalisierung beruflichen Handelns von Lehrkräften und Lehrenden-Teams

Die berufsbezogene Professionalisierung der einzelnen Lehrkräfte bildet die Basis organisationalen Lernens und schulischen Qualitätsmanagements. Dieses Handeln von Lehrerinnen und Lehrern basiert auf einer reflexiven Verkettung von praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichem Wissen (*Zehetmeier, Andreitz, Erlacher & Rauch* 2015). Im Kern geht es dabei darum, Sicherheit und einen professionellen Umgang mit Unvorhersehbarkeit und Unsicherheit zu gewinnen. Schulinterne Teamsupervision bietet die Chance, die eigene berufliche Rolle und das eigene berufsbezogene Tun im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu reflektieren sowie anhand von wiederholten Reflexionsschleifen immer wieder zu beforschen. Im Rahmen von QMS wird betont, dass die Zusammenarbeit aller an der pädagogischen Arbeit der Schule Beteiligten eine Voraussetzung für gelingende Lern- und Lehrprozesse und ein essenzielles Merkmal eines zeitgemäßen Professionsverständnisses ist: „Lern- und Lehrprozesse werden im Team gestaltet, systematisch reflektiert und professionell weiterentwickelt. Lehrende und das weitere pädagogische Personal nehmen sich als professionelle Lerngemeinschaften wahr, nutzen die Heterogenität in Teams als Ressource und agieren gender- und diversitätskompetent.“ (*BMBWF* 2021, S. 16) Supervision dient dabei der berufsbezogenen Qualitätssicherung sowie der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung (*Rappe-Giesecke* 2017). Die Supervisorin/der Supervisor als Leiterin/Leiter des Supervisionsprozesses orientiert sich im Wesentlichen an drei Perspektiven: (1) Persönlichkeit der Teilnehmer/-innen, (2) Team mit seinen Kooperations- und Kommunikationsmustern und (3) Organisation mit ihren Strukturen, Normen, Werten und Tabus (*Rappe-Giesecke* 2009). Es geht in Anlehnung an *Schiersmann* (2018) zunehmend auch darum, nicht nur durch Supervision Reflexion zu unterstützen, sondern dadurch auch eine Professionalisierung der Reflexion selbst zu ermöglichen. Nach *Erbring* (2008) verändert sich aufgrund der Teilnahme an pädagogischer Supervision gewohnheitsmäßige Kommunikation von Lehrkräften in Richtung einer professionellen Kommunikation bzw. entsteht dadurch ein Bewusstsein für das Ausmaß an Selbstverantwortung im kommunikativen Prozess. Dieser Professionalisierungsvorgang auf Ebene der einzelnen Lehrkräfte ist ein zentraler Schritt, um Qualitätsmanagement an Schulen voranzutreiben. Ein weiterer Schritt besteht darin, die Professionalisierung kommunikativer Prozesse auf Ebene der Lehrenden-Teams zu institutionalisieren und dadurch gelingende Kooperation zu fördern. Anknüpfung in Richtung Supervision als mögliche Struktur für professionelle kooperative Prozesse erlauben *Vangrieken, Meredith, Packer* und *Kyndt* (2017) in ihrer Annahme, dass die Implementierung von Kooperationsstrukturen eine notwendige, jedoch für erfolgreiche Lehrer/-innenkooperation nicht ausreichende Bedingung darstellt. Neben der strukturellen Möglichkeit zu kooperieren, ist ein Klima des Vertrauens und der Offenheit wesentlich für

förderliche Kooperation. In diesem Zusammenhang zeigt sich Teamsupervision als Chance, gelingende Kooperation zu unterstützen: einerseits als Beratungssetting, das kooperative Lernprozesse begleitet, sowie andererseits aus einer systemischen Sicht auf Supervision und die dabei als besonders bedeutsam erachtete Atmosphäre des Vertrauens. Teamsupervision bietet somit einen vertrauensvollen Reflexionsrahmen für das kooperative und professionelle Handeln von Lehrkräften. Konkrete Anknüpfungspunkte diesbezüglich zeigt *Gasser (2012)*, die als Nutzen von Supervision das positive Erleben gemeinsamer Problemlösung konstatiert. Es findet kooperatives Lernen in einem moderierten Kommunikations- und Reflexionsprozess auf Basis von gegenseitigem Vertrauen und Offenheit statt. Teamsupervision kann durch das positive Erleben einer Gemeinschaft die Lernkultur der Lehrenden-Teams an Schulen als Basis professionellen Qualitätsmanagements bedeutsam beeinflussen.

Teamsupervision als Chance für eine entwicklungsorientierte Lernkultur

Schulentwicklung, aus der Perspektive organisationalen Lernens betrachtet, knüpft an die systemtheoretische Sichtweise von schulischer Organisationsentwicklung an. *Rolff (2016)* betont hierbei Entwicklungen auf drei Ebenen:

- Ebene 1: Schulentwicklung als gezielte Entwicklung einer Einzelschule.
- Ebene 2: Schulentwicklung als Unterstützung von Schule als lernender Organisation, die sich selbst steuert, organisiert und reflektiert.
- Ebene 3: Schulentwicklung, die die Steuerung eines Gesamtzusammenhangs voraussetzt, der aus Sicht der Einzelschule berücksichtigt und weiterentwickelt wird.

Schulentwicklung versteht sich somit als komplexer Entwicklungsprozess der jeweiligen Einzelschule durch ihre Organisationsmitglieder selbst. QMS greift die Prozesshaftigkeit von schulischen Entwicklungsvorgängen auf und definiert das Prozessmanagement für Schulen als „ein umfassendes System der Schule zur Identifizierung, Gestaltung, Qualitätssicherung und Optimierung von Prozessen. Umfassend bedeutet in diesem Zusammenhang die Festlegung klarer Verantwortlichkeiten, das Vorhandensein unterstützender administrativer Strukturen und die Einbettung in das schulische Qualitätsmanagement“ (*BMBWF 2021*, S. 28). Im Fokus von Schulentwicklung stehen demnach berufsbezogene Handlungen einzelner Lehrkräfte, Lehrenden-Teams und der Schulleitung sowie das damit verbundene Management organisationaler Prozesse. Die Schule als soziales System mit seinen Normen, Rollen und Kommunikationsstrukturen in Abgleich und Austausch mit der sie umgebenden Umwelt rückt somit ins Zentrum der Betrachtungen. Supervision als Beratungsangebot knüpft an diese Betrachtungsweise von Schule an, indem als Basis professioneller Supervision Reflexionsvorgänge auf mehreren Ebenen Berücksichtigung finden (*Kühl & Schäfer 2019*, S. 18): (1) Qualitätsverbesserung der Arbeitsleistung, (2) Selbstreflexion mit Fokus auf die eigene Rolle und die Bewältigung beruflicher Anforderungen, (3) Kooperation mit Kolleginnen/Kollegen und Beziehung zu Leitungspersonen, (4) Organisation mit Abläufen, Strukturen und Beziehungen einzelner Teams zueinander. Darauf verweist auch *Mikula (2008)*, die Supervision und Coaching „als Beitrag zur Schulentwicklung“ (S. 181) positioniert, indem „alle Qualitätsbereiche wie Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Schulmanagement, Professionalität und Personalentwicklung“ (*ibid.*) Bearbeitung finden. In ähnlicher Weise strukturiert QMS die zentralen Qualitätskriterien: Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen sowie Ergebnisse und Wirkungen

(BMBWF 2021). In Anlehnung an QMS geht es dabei zudem um die „Pflege einer Qualitätskultur“ (BMBWF 2021). Supervision bietet die Möglichkeit, diesen qualitätsorientierten Blick auf Handlungsrouinen zu legen. Neumann-Wirsig (2017) beschreibt diese Lernprozesse im Zuge von Supervision als Weiterentwicklung etablierter Deutungsmuster. Es können dabei „Erlebnismuster (...) nicht völlig gelöscht, aber durch neue Erfahrungen geschwächt und neue Muster (...) gebahnt werden“ (S. 27). Es geht im Kern darum, berufsbezogene Handlungen sowie die damit verknüpften Haltungen und Einstellungen zu reflektieren und damit Lernkultur als kooperativen Lernprozess nachhaltig zu professionalisieren. Schulinterne Teamsupervision als extern moderierter „Lernraum“ kann dabei Unterstützung geben.

Fazit

Die Implementierung von schulinterner Teamsupervision als extern moderiertes Beratungsformat kann QMS in mehrfacher Hinsicht unterstützen: Lehrerinnen und Lehrer sowie schulische Leitungspersonen hinterfragen dabei berufsbezogene Haltungen und Einstellungen, Struktur und Kultur der Organisation und bearbeiten Anpassungsvorgänge an geänderte Rahmenbedingungen. In einer Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit finden Reflexionsvorgänge statt, die berufsbezogene Professionalisierung der einzelnen Lehrkräfte und der Lehrenden-Teams fördern sowie das Gelingen von Kooperationsprozessen unterstützen. In einem Abgleich von Haltungen und Einstellungen mit vorhandenen organisationalen Mustern werden dabei organisationale Veränderungen vorbereitet, die das Handlungspotential der Organisation vergrößern. Schulinterne Teamsupervision unterstützt somit QMS als förderliche Struktur für die professionelle Unterstützung organisationaler Lernprozesse auf Ebene der Schulleitung, der einzelnen Lehrkräfte sowie der Lehrenden-Teams und zeigt sich letztendlich in einer entwicklungsorientierten Lernkultur an der jeweiligen Schule.

LITERATUR

- Argyris, C. & Schön, D. (2018): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Schäffer-Poeschl, Stuttgart.
- BMBWF (2021): Der Qualitätsrahmen für Schulen. 3b. Auflage Dezember 2021. Abgerufen am 26.1.2022 unter www.qms.at.
- Bonsen, M. (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (2. Aufl., S. 301–323). Springer, Wiesbaden.
- Erbring, S. (2008): Die Entwicklung pädagogisch professioneller Kommunikation unter Supervision. Bildungsforschung, 5(2).
- Fahrenwald, C. (2013): Narration und Partizipation im organisationalen Kontext. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (S. 83–91). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Fend, H. (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. Neue Sammlung, 28(4), 537–547.
- Fend, H. (2017): Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext. Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2 (S. 85–101). Waxmann, Münster.
- Gasser, C. (2012): Evaluation von Supervisionsprozessen an Südtiroler Schulen. Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 19(4), 443–457.

- Holtappels, H. G. (2016): Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität-Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 141–167). Waxmann, Münster.
- Kauffeld, S., Wesemann, S. & Lehmann-Willenbrock, N. (2019): Organisation. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (3. Aufl., S. 47–72). Springer, Berlin.
- Kozica, A., Kaiser, S. & Brandl, J. (2019): Organisationslernen. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (5. Aufl., S. 705–715). Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Kühl, W. & Schäfer, E. (2019): *Coaching und Co. Ein Kompass für berufsbezogene Beratung*. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Mikula, E. (2008): Supervision und Coaching im schulischen Kontext – ein Modell für eine Institutionalisierung. In H. Krall, E. Mikula & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching, Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 169–183). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Muslic, B. (2017): *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule. Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Springer VS, Wiesbaden.
- Neumann-Wirsig, H. (2017): Von der Unmöglichkeit zu lehren und dem Ermöglichen von Lernen – Lehrsupervision aus konstruktivistischer Sicht. In E. Freitag-Becker, M. Grohs-Schulz & H. Neumann-Wirsig (Hrsg.), *Lehrsupervision im Fokus* (S. 21–30). Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co, Göttingen.
- Rappe-Giesecke, K. (2009): *Supervision für Gruppen und Teams* (4. Aufl.). Springer Medizin, Heidelberg.
- Rappe-Giesecke, K. (2017): Sondierung – von der Beratungsanfrage zum Kontrakt. In H. Pühl (Hrsg.), *Das aktuelle Handbuch der Supervision. Grundlagen – Praxis – Perspektiven* (unveränderte Neuauflage der 2. Aufl., S. 64–80). Psychosozial-Verlag, Gießen.
- Rolff, H. G. (2016): *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz, Weinheim.
- Schein, E. H. (2004): *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). Jossey-Bass, San Francisco.
- Schiersmann, C. (2018): Beratung als Methode organisationspädagogischer Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 671–683). Springer VS, Wiesbaden.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016): Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Leykam, Graz.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017): Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Watkins, K. E. & Kim, K. (2018): Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 15–29. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21293>
- Zehetmeier, S., Andreitz, I., Erlacher, W. & Rauch, F. (2015). Researching the impact of teacher professional development programmes based on action research, constructivism, and systems theory. *Educational Action Research*, 23(2), 162–177. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.997261>

ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth OBERREITER ist Leiterin des Beratungszentrums für Schulentwicklung, Supervision und Teamentwicklung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Sie studierte Betriebswirtschaftslehre und Lehramt für Bildnerische Erziehung und Psychologie/Philosophie und promovierte im Fach Pädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Schulentwicklung, Organisationsentwicklung und Supervision.

Mag. Dr. Stefan ZEHETMEIER ist Assoziierter Professor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Er studierte Lehramt für Mathematik und Physik, promovierte im Fach Pädagogik und habilitierte im Nominalfach Lehrerbildung. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Bildungsforschung, Unterrichts- und Schulentwicklung und Mathematikdidaktik.