



Supervision im pädagogischen Kontext als Anknüpfungspunkt für organisationales Lernen

Motive und wahrgenommene Wirkungen

Harald Reibnegger^a, Elisabeth Oberreiter^a, Bernhard Mittermayr^a,
Birgit Kremsmayr^a

^aPädagogische Hochschule der Diözese Linz
harald.reibnegger@ph-linz.at

EINGEREICHT 8 APR, 2020

ÜBERARBEITET 26 JUN, 2020

ANGENOMMEN ??, 2020

Schule ist ein System, in dem nicht nur Schüler/-innen lernen, sondern das selbst auch lernen muss, damit sie auf Herausforderungen mit geeigneten Veränderungen reagieren kann (Rolf, 2016). Supervision als arbeitsweltbezogene Reflexionsform unterstützt Einzelne oder Gruppen bei der Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben mit dem Ziel die Arbeitsaufgaben des Einzelnen, des Teams und der Gesamtorganisation abzustimmen und zu verbessern (Siller, 2008; Pühl, 2017). Im Beitrag wird das Forschungsprojekt MOWIS (*Motive für und wahrgenommene Wirkungen von Supervision*) vorgestellt, das in einem Mixed-methods-Design die Motive für und die wahrgenommenen Wirkungen von Supervision mit speziellem Fokus auf organisationales Lernen untersucht. Für die quantitative Studie ($N_{\text{gesamt}}=652$) wurden eigene Erhebungsinstrumente entwickelt. Faktorenanalytisch konnten sechs Faktoren extrahiert werden, die sich inhaltlich in folgende fünf Bereiche einteilen lassen: Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen, Kooperation- und Kommunikation, Psychohygiene und Person der Supervisorin/des Supervisors. Die daraus erstellten Skalen weisen eine innere Konsistenz (Cronbachs- α) von .91 bis .52 auf. Im qualitativen Teil der Studie wurden Experteninterviews durchgeführt, die inhaltsanalytisch (Mayring, 2010) ausgewertet werden. Im Beitrag werden die dafür deduktiv entwickelten Kategorien vorgestellt. Abschließend werden die Stichprobe, erste deskriptive Ergebnisse, die Limitationen der Studie und ein Ausblick auf die weiteren Auswertungsschritte gezeigt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Supervision, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung,
organisationales Lernen

1. Einleitung

Das Beratungszentrum der Pädagogischen Hochschule der Diözese besteht seit zehn Jahren. Seit seiner Gründung bietet es Supervisionen in unterschiedlichen Formaten (z.B. Team-, Gruppen- und Fallsupervisionen) an. Seit dem Schuljahr 2012/13 stieg die Zahl der Teilnehmer/-innen von 370 bis zum Schuljahr 2018/19

auf 680 Teilnehmer/-innen an. In diesem Zeitraum hat sich die Anzahl der Supervisionsgruppen auf 70 verdoppelt. Auch im Studienjahr/Schuljahr 2019/20 wurden insgesamt 70 Supervisionsgruppen in unterschiedlichen Supervisionsformaten über das Beratungszentrum organisiert.

Des Weiteren begleitet das Beratungszentrum Schulen in unterschiedlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen und evaluiert kontinuierlich seine Angebote durch Reflexions- und Forschungstätigkeiten. Daraus ergab sich für die MOWIS-Studie das forschungsleitende Interesse, inwieweit Supervisionen Schulen als lernende Organisationen in ihrer Organisationsentwicklung unterstützen können. MOWIS steht als Akronym für Motive für und Wirkung von Supervision. Der vorliegende Beitrag ist die erste Veröffentlichung im Rahmen dieses Forschungsprojekts. Die hier dargestellte Studie will damit einen Beitrag zum bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Fragen und Probleme der Bildungssteuerung leisten und soll Erkenntnisse für den Steuerungsdiskurs zwischen Systemebene und Individualebene in Schulen liefern (Lange, Rahn, Seitter & Körzel, 2009).

In der vorliegenden Arbeit werden die theoretische Einbettung, das Forschungsdesign, die für die MOWIS-Studie erstellten Erhebungsinstrumente und erste deskriptive Ergebnisse dargestellt. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einem Ausblick über die weiterführenden Fragestellungen sowie Limitationen der vorliegenden Studie.

2. Theoretische Einbettung

Am Beginn des Forschungsvorhabens MOWIS stand eine Phase der theoretischen Auseinandersetzung und Suche nach aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen im Kontext von Supervision, sowie Schul- und Organisationsentwicklung. Zunächst werden neben diesen zentralen Leitbegriffen auch jene der Motive und Wirkungen im Kontext von Supervision theoretisch erörtert.

Schule ist nach Rolff (2016) nicht nur ein Ort, in dem Schüler/-innen lernen, sondern auch ein System, das selbst lernen und lernfähig sein muss, um die eigenen Probleme und Herausforderungen selbstbestimmt lösen zu können. Dazu müssen Schulen Lernstrukturen und Lernkapazitäten aufbauen und pflegen und so zu lernenden Schulen werden (Rolff, 2016, S.33). Maturana (1994) drückt das mit dem Begriff der Autopoiesis so aus, „wie sich Systeme als Produkt ihrer eigenen Operationen realisieren“ (Maturana, 1994, S.36). Das trifft auch auf Schule zu, wenn sie sich aus sich selbst heraus erhalten und entwickeln kann. Genau hier bieten sowohl Supervision als auch Schul- und Organisationsentwicklung Angebote, die es der Einzelschule, Lehrerinnen und Lehrern, Leiterinnen und Leitern und auch den Teams insgesamt ermöglichen, auf äußere Einflüsse professionell zu reagieren, aber auch visionär zu agieren. Supervision und Schulentwicklung können einen Beitrag zum Aufbau und zur Pflege von Lernstrukturen und Lernkapazitäten leisten.

2.1. Supervision

Supervision als zentraler Begriff, nach Ebert (2001, S. 61) ein begrifflich-definitorisches „Wirrwarr“, wird von Siller (2008, S. 14) als „(...) eine arbeitsweltbezogene Reflexionsform für Einzelne oder Gruppen in Bezug auf ihre beruflichen Aufgaben, Rollen und Funktionen im Rahmen ihrer jeweiligen Organisationen“ beschrieben. Eine ausführliche Definition und Beschreibung für Supervision liefert die Berufsvereinigung der Supervisor/-innen in Österreich (ÖVS). Demnach ist konkret auch die Begleitung und Bewältigung von Veränderungsprozessen ein mögliches Angebot von Supervision.

„Supervision ist die professionelle Beratungsmethode für alle beruflichen Herausforderungen von Einzelpersonen, Firmen und Organisationen. Eine Supervisorin/ ein Supervisor unterstützt [...] dabei, berufliche Handlungen zielgerichtet, effizient und erfolgreich zu gestalten. Ziel von Supervision ist es, im Einzelgespräch, im Team oder in der Gruppe berufliche Situationen zu reflektieren und die TeilnehmerInnen zu befähigen, die damit verbundenen Probleme und Herausforderungen konstruktiv zu bewältigen, Konflikte zu lösen und Veränderungsprozesse aktiv zu steuern. Supervision bietet: Reflexions- und Entscheidungshilfe bei aktuellen Anlässen; Unterstützung in herausfordernden oder belastenden Arbeitssituationen und Konflikten; Klärung und Gestaltung von Aufgaben, Aufträgen, Funktionen und Rollen; Begleitung bei Veränderungsprozessen und deren Bewältigung; Innovative Lösungen bei neuen Herausforderungen; Mobbing- und Burnout-Prophylaxe“ (ÖVS, 2020)

Pühl (2017, S. 13) gibt eine gute Zusammenfassung der Bedeutung von Supervision, indem er konstatiert: „Supervision wird durch einen darin ausgebildeten Experten geleitet. Im Fokus steht die Arbeitsaufgabe des Einzelnen, des Teams und der Gesamtorganisation, die es zu verbessern und abzustimmen gilt.“

Diese Zentrierung auf die Reflexion von berufsbezogenen Anlässen steht im Mittelpunkt von Supervisionsprozessen und gewinnt auch als Beratungsangebot zur Professionalisierung von Individuen und Organisationseinheiten im pädagogischen Kontext zunehmend an Bedeutung (Krall, 2008). Professionelles Lehrer/-innenhandeln besteht nicht ausschließlich in der Anwendung von erworbenem Wissen, sondern zeigt sich in der Praxis durch fortwährende prozessbegleitende (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Handlungen und ist in hohem Maß auf die Reflexion der eigenen Tätigkeit angewiesen (Häcker, 2019; Baumert & Kunter, 2006, 2013; Krainer, 2004; Terhart, 2011; Zehetmeier et al., 2015). Das Handeln von Lehrkräften ist demnach getragen von der „Verpflichtung die Entwicklung der pädagogischen Situationen und des eigenen Handlungsbeitrages dazu begleitend zu beobachten, zu reflektieren und (wo notwendig) verändernd einzugreifen“ (Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014, S. 288). Supervision ermöglicht dabei

die Reflexion „professioneller Beziehungen“ (Rappe-Giesecke, 1990, S. 163), indem über die eigene Person hinaus das engere und weitere Arbeitsfeld miteinbezogen und reflektiert wird. Damit kann bei Supervision nach Schreyögg (2000, S. 46) die inhaltliche Begriffseingrenzung noch um den Aspekt der Qualitätsentwicklung erweitert werden. Supervision hat einen positiven Effekt auf die Professionalisierung beruflichen Handelns. Für Helmke (2007) ist Fähigkeit und Motivation zur Selbstreflexion eine von zehn Merkmalen von Lehrer/-innenexpertise und Unterrichtsqualität:

„Die Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Unterricht in seiner Gesamtheit jederzeit selbstkritisch zu hinterfragen, verfügbare Methoden und Werkzeuge (beispielsweise Schülerfeedback oder kollegiale Rückmeldung und Supervision zum Unterricht, oder Messung unterrichtlicher Wirkungen) zur Selbstdiagnose und -verbesserung einzuholen, ist ein zentrales und für den Unterrichtserfolg unabdingbares Merkmal der Lehrperson.“ (Helmke, 2007, S. 53).

Was sich hier für die Individualebene zeigt, ist nach Bastian et al. (2002) auch auf der Systemebene in Schulentwicklungsprozessen erkennbar. Auch hier liegen Potentiale für die Professionalisierung des Lehrer/-innenberufs, weil diese Prozesse in Praxisgemeinschaften und Entwicklungsgruppen verstärkt Kommunikation über Unterricht und Lernprozesse ermöglichen. Supervision unterstützt hier die Kommunikationsprozesse in diesen Gruppen und nach Pühl (2009; 2017) ist Supervision speziell für Strukturreflexion geeignet und wird dafür auch in den klassischen Arbeitsfeldern von Supervision, den sozialen Organisationen, eingesetzt. Nachdem in den letzten Jahrzehnten auch soziale Organisationen von Strukturveränderungen betroffen waren, stehen nun in den klassischen Supervisionsarbeitsfeldern auch Strukturveränderungen an oberster Stelle. Daher ist eine Synergie aus Supervision und Organisationsentwicklung und ein Zusammenwachsen dieser beiden Formate unerlässlich (Pühl, 2009, S. 15).

2.2. Organisationsentwicklung und Organisationsberatung im schulischen Kontext

Während in den 1960er Jahren die Entwicklung des Bildungssystems als zentrale Aufgabe von Schulentwicklung fokussiert wurde, ist seit den 1990er Jahren die Entwicklung der Einzelschulen ins Zentrum des Wissenschaftsinteresses gerückt. Dieser Entwicklung geht die Erfahrung voraus, dass Schulen nicht einfach vorbereitete Konzepte für Veränderungen annehmen, sondern eher eigene Lösungswege suchen. Basis für diesen Blick auf Schule als Organisationsform bildet ein „institutionelles Organisationsverständnis“ (Bormann, 2002, S. 28) und damit verbunden die Annahme, dass Organisationen „kommunikativ-interaktionsbezogen“ (Wenzel,

2008, S. 28) agieren. Demnach sind organisationale Handlungsabläufe und Prozesse zwar planbar, unterliegen jedoch dynamischen Abstimmungsvorgängen zur organisationsbezogenen Umwelt.

Die Einzelschule ist nach Fend (2017, S. 96) auch als das Gestaltungselement von Schulentwicklung im Sinne einer „pädagogische Handlungseinheit“ im Kontext von „Makrostrukturen“ (Bildungspläne, Rechtsstrukturen, Ressourcen) und „lokalen Handlungsbedingungen“ (Kollegium, Schülerschaft, Elternschaft und lokale Umstände) zu sehen.

Die Anforderung an Schulen, sich selbst weiterzuentwickeln und Verantwortung für ihre Qualität zu übernehmen, steigt auch im Zuge der erhöhten Forderung nach Gestaltungsautonomie. Schulentwicklung wird – in Abgrenzung zu einer nicht gesteuerten, aufgrund von Umweltveränderungen natürlich passierenden Entwicklung – als systematische Entwicklung bezeichnet. Der Fokus dieser systematischen Schulentwicklung liegt dabei hinsichtlich ihrer Qualität und Organisations- theorie auf der Einzelschule (Holtappels, 2016) sowie auf einer neuen Sichtweise der schulischen Steuerungskompetenz – auch im Zusammenhang mit der Wirkung des Handelns von Schulleitungskräften. Altrichter und Maag Merki (2016) plädieren für die Einnahme einer Perspektive in der Schulentwicklung, welche die organisationsbezogene Schulentwicklungsforschung, die Aktionsforschung und übergeordnete Handlungsebenen (etwa die Schulaufsicht) gleichermaßen einbezieht.

Rolff (2016) liefert einen Ansatz für Schulentwicklung aus Sicht der Einzelschule und beschreibt dabei das für systematische Schulentwicklung notwendige Zusammenspiel von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Dabei wird Schulentwicklung als Entwicklung der Organisation der Einzelschule in ihrer Gesamtheit von innen heraus, durch ihre Mitglieder selbst, verstanden (Rolff, 2016). Kuper und Thiel (2018) konstatieren in diesem Kontext Übereinstimmungen der Thematik Organisationsentwicklung mit dem Konzept des organisationalen Lernens und verweisen dabei auf Prozesse des „double-loop learning“ (Argyris, 1977, S. 115). Diese Form des „strategischen Erschließungslernens“ (Geißler, 2018, S. 134) ermöglicht, basierend auf reflexiven Auseinandersetzungen mit bestehenden Organisationszielen, eine Veränderung von eingeführten organisationsbezogenen Routinen und Praktiken. In diesem Zusammenhang bedeutsam erscheint die Feststellung, dass organisationales Lernen drei Ebenen umfasst, „zum einen eine individuelle Lernebene, zum anderen eine Gruppenebene des Lernens sowie eine organisationale Ebene, über die letztlich eine Veränderung der Organisation greifbar werden soll“ (Zinth, 2010, S. 66). In Replik auf Bormann (2002) ist dabei entscheidend, dass Individuallernen bzw. Kollektivlernen nicht notwendigerweise organisationales Lernen darstellen, sondern dass organisationales Lernen dann stattgefunden hat, wenn dabei aufgrund von organisationsbezogenen Kommunikationsprozessen eine Wissenserweiterung (Bormann, 2002; Kozica, Kaiser, & Brandl, 2019) bzw. Wissensbildung in und von Organisationen eintritt (Duncan,

1979; Kluge & Schilling, 2000; Fahrenwald, 2009, 2016; Pätzold, 2017). Diese organisationsbezogene Wissensveränderung basiert auf einem Austausch mit der Umwelt (Argote, 2013; Pätzold, 2017) und wird durch kommunikative Vorgänge der Organisation zur Verfügung gestellt. Es entstehen dadurch dauerhafte und personenunabhängige Änderungen in der Organisation, die sich oftmals in Verhaltensregeln verankern und somit die Organisationskultur an sich betreffen (Pätzold, 2017; Fahrenwald, 2016; Watkins & Kim, 2018).

Zusammenfassend kann die Betrachtung von Organisation – mit Blick auf die Thematik organisationales Lernen – drei Zentralperspektiven umfassen (Kuper & Thiel, 2018, S. 597):

- „die Perspektive auf das Verhältnis von Organisation und Individuum“ mit Fokus auf den Themen Abstimmung und Motive von Handlungen einzelner Individuen in Organisationen,
- „die Perspektive auf die Binnenstruktur der Organisation“ beziehend auf die Dimension Individuum und Gruppe bzw. der damit verbundenen Betrachtung von Aufgabenbereichen, Arbeits- und Kommunikationsstrukturen (Fahrenwald, 2018),
- „die Perspektive auf das Verhältnis von Organisationen und Umwelt“, in deren Zentrum u. a. die Systemtheorie nach Luhmann steht. Die systemtheoretische Betrachtungsweise nach Luhmann (1978) schließt auch an den institutionellen Definitionsansatz von Organisation an, in dem Entscheidung und Kommunikation als wesentliches und zentrales Kriterium von Organisationen benannt werden (Fietze, 2010; Muslic, 2017; Kuper & Thiel, 2018).

2.3. Motive und wahrgenommene Wirkungen

Zwei zentrale Parameter der MOWIS-Studie sind die *Motive* für und die wahrgenommenen *Wirkungen* von Supervision und deren Einfluss auf Entwicklungs- und Veränderungsprozesse an Schulen. Diese beiden thematischen Schwerpunkte werden nun theoretisch abgegrenzt.

In der Motivationspsychologie spricht man gemeinhin von Motiven (McClelland, 1985; Rheinberg, 2008; Schneider & Schmalt, 2000, Kuhl 2001) und meint damit die Bereitschaft, auf bestimmte Klassen von Zielzuständen mit typischen Affektmustern zu reagieren. In diesem Zusammenhang dienen Motive als Schnittstelle zwischen körpernahen Motivationsprozessen und den geistigen Vorgängen. Motivation ist dabei die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand (Rheinberg, 2008, S. 15). Die vorhandene Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel anzustreben, wird von personenbezogenen und von situationsbezogenen Einflüssen geprägt. Dazu gehören auch antizipierte Handlungsergebnisse und deren Folgen. Die Motivation einer Person hängt also von den situativen Reizen, den persönlichen Präferenzen und deren Wechsel-

wirkung ab. Die resultierende Motivationstendenz ist zusammengesetzt aus den verschiedenen gewichteten Anreizen der Tätigkeit, den Handlungsergebnissen sowie aus den internen, die Selbstbewertung betreffenden, als auch aus den externen Folgen (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S.3–7). Die Motive Leistung, Macht und Anschluss stehen im Fokus des Forschungsinteresses, weil sie in vielen alltäglichen Situationen angeregt werden können (Schmalt & Sokolowski, 2005).

Motive für die Inanspruchnahme von Supervision im Sozial- und Bildungsbereich illustriert Siller (2008) aus der Perspektive der Nachfragenden. Demnach können supervisorische Reflexionsprozesse für die Auseinandersetzung mit dem professionellen beruflichen Selbstverständnis genutzt werden. Motive für die Inanspruchnahme pädagogischer Supervision sind Professionalisierung beruflichen Handelns, Wunsch nach Entlastung, Optimierung der Arbeit, Verbesserung der Arbeit mit Klientinnen und Klienten (Schülerinnen und Schülern, Eltern), Verbesserung der Zusammenarbeit im Team und in der Kollegenschaft sowie Verbesserung der persönlichen Befindlichkeit (Rappe-Giesecke, 1994; Boeckh, 2008).

Wahrgenommene Wirkungen können als Ergebnis in Bezug zu Ursachen (Tornow, 2005) aufgefasst werden. Ins Zentrum dieser Überlegungen stellt Tornow (2005) die Zusammenhänge zwischen erzielten Effekten und den dahin führenden Prozessen. Wirkung als Verknüpfung von(m) wahrgenommenen Effekt(en) und dem dahin führenden Prozess ist für das Forschungsprojekt MOWIS ein zentraler Leitgedanke, weil die Verbindung der Motive für die Teilnahme an einer Supervision mit der wahrgenommenen Wirkung nach dem Supervisionsprozess der zentrale Untersuchungsgegenstand der MOWIS-Studie ist.

Die deutsche Gesellschaft für Supervision (2008) zeigt in einer Metastudie (58 Studien; 6200 Supervisandinnen und Supervisanden) Ergebnisse zum Nutzen von Supervision. Supervision kann Wesentliches für die Dimensionen Kooperation, berufliche Kompetenz und Entlastung von Supervisandinnen und Supervisanden anbieten (DGS, 2008; S.8-9). Fischer (2001) führte eine Studie mit Expertinnen und Experten sowie Supervisandinnen und Supervisanden aus dem Gesundheits-, Bildungs- und Sozialbereich durch und kann positive Effekte von Supervision für die Bereiche Psychohygiene, Arbeitsbeziehungen und Perspektivenwechsel darlegen. Gasser (2012) zeigt darüber hinaus positive Auswirkungen von Supervision für den Bereich Schule als Institution. Zusätzlich bestätigt sie positive Wirkungen von Supervision in den Bereichen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, eigene Person, Zusammenarbeit mit den Kolleginnen Kollegen sowie Zusammenarbeit mit der Schulleitung. In Bezug auf mögliche Wirkungen von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen erscheinen wissenschaftstheoretische Anknüpfungspunkte bzw. auch Forschungsergebnisse der Aktionsforschung bedeutsam. Das Zusammenwirken von Aktion und Reflexion, von Altrichter und Posch als ein Charakteristikum der Aktionsforschung beschrieben (Altrichter, Posch, 2007), wird in der Supervision als Teilbereich erfolgreichen Reflexionsgeschehens bezeichnet.

„Lehrkräfte, die an Supervisionsangeboten teilgenommen haben, betrachten Supervision als wertvolles Instrument für die Reflexion der eigenen Arbeit“ (Gasser, 2012, S. 457). Im Anschluss an Reflexionsphasen soll aber eine Phase der Aktion treten, die auch identifizierte Potentiale für Veränderungen und Entwicklungen zur Entfaltung bringt. Schulen und Lehrpersonen, die sich weiterentwickeln wollen, handeln als professionelle Praktiker/-innen, die sich in einem Reflexions-Aktions-Kreislauf befinden (Altrichter, Messner, Posch, 2006, S. 14–15).

Bei einer empirischen Erfassung von Veränderungsprozessen können sich grundsätzliche Probleme einstellen. Dabei spielen kognitive Faktoren des Wissens, irrationale Momente bei menschlichen Veränderungsprozessen und eine Vielzahl von anderen Einflussfaktoren eine Rolle (Sagebiel, 1984, S. 427–429 zit. n. Bergsch, 1997). Möller (1996) stellt sogar die Operationalisierung der Wirkstrategien von Supervision aufgrund der Interdependenz der zu berücksichtigenden Faktoren als ein unmögliches Unterfangen dar (Möller, 1996, S. 374 zit. n. Bergsch, 1997).

Dennoch stellen Schneider und Müller (1995) vier Dimensionen der Supervisionsarbeit auf und können für diese Dimensionen (Klientinnen und Klienten, Institution, Kolleginnen und Kollegen, eigene Person) Wirkungen von Supervisionen feststellen. Es stellt sich heraus, dass Supervision auf diesen vier Ebenen positive Veränderungen bewirkt. Die positiven Wirkungen lassen sich vor allem bei den Erwartungen von Veränderungen, bei den Ansprüchen an die eigene Person und dem Umgang mit persönlicher Kritik erkennen (Schneider, Müller, 1995, S. 97).

Für Supervision im Schulkontext zeigt Denner (2000), dass Lehrer/-innen hier die Möglichkeit des Reflektierens über Probleme auf den verschiedenen Ebenen, wie „berufliches Handeln“, „eigene Person“ und „berufliche Rolle“ positiv erleben und die Supervision insgesamt als Kommunikations-, Reflexions- und Entlastungsprozess wahrnehmen (Denner, 2000, S. 381). Gasser (2002, 2004) findet heraus, dass durch Supervision die Zusammenarbeit auf kollegialer Ebene positiver erlebt wird, weil sie einen geschützten Rahmen bietet, ermöglicht aus der Isolation auszuweichen und eine gemeinsame Suche nach Lösungsmöglichkeiten unterstützt. Die Zunahme an kollegialer Zusammenarbeit ermöglicht einen besseren Umgang mit Konflikten und schafft mehr Klarheit der beruflichen Anforderungen (Gasser, 2002, 2004 zit. n. DGS 2008, S. 92). Jugert (1998) kann aus der Perspektive von Lehrpersonen nachweisen, dass Supervision die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern verbessert und deren berufsbedingte Belastungen vermindert. Auch die Schüler/-innen nehmen Veränderungen im Verhalten der Lehrer/-innen wahr. So erleben Schüler/-innen ihre Lehrer/-innen nach Supervisionen unterstützender und weniger streng als vor Beginn der Supervision (Jugert, 1998).

Maurer (2004) findet heraus, dass Schulleiter/-innen überwiegend positive Erfahrungen mit Supervision gemacht haben. Als Haupteffekte werden von den Leiterinnen und Leitern die Vermehrung verfügbarer Perspektiven, Entwicklung von neuen Deutungs- und Handlungsmustern, emotionale Entlastung, Prophylaxe

gegen Burn-out und eine Möglichkeit gegen strukturelle Vereinzelung angeführt (Maurer, 2004). Ähnliche Ergebnisse liefert Neuschäfer (2004). So erfahren Lehrer/-innen eine Stärkung der persönlichen und sozialen Wahrnehmungsfähigkeit und erleben Supervision hilfreich im Umgang mit schwierigen Situationen sowie eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit der Leitung und den Kolleginnen und Kollegen. Bei Schulleitungen zeigt sich die hohe Bedeutung von Supervision, weil hier ein Austausch über zentrale Leitungsaufgaben, die Weiterentwicklung der Leiter/-innenrolle, die Reflexion des eigenen Leitungsverhaltens und die Bearbeitung belastender Arbeitssituationen möglich ist (Neuschäfer, 2004).

3. Forschungsinteresse und Studiendesign

Das zentrale Forschungsinteresse von MOWIS liegt in der Frage, wie Supervision Schulen und ihre Mitglieder als lernendes System bei Entwicklungsprozessen, im Umgang mit inneren und äußeren Veränderungen und berufsbedingten Herausforderungen unterstützen und begleiten kann.

Konkret liegen dem folgende Leitfragen zugrunde:

- Welche Motive veranlassen Supervisandinnen und Supervisanden (Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen) Supervision in Anspruch zu nehmen?
- Welche Wirkungen von Supervision werden von Supervisandinnen und Supervisanden (Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen) im Supervisionsprozess wahrgenommen?
- Welche Faktoren sind für die Wirkung von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen förderlich bzw. hinderlich?
- Können aus den Motiven für die Inanspruchnahme von Supervision bestimmte Wirkungen von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen abgeleitet werden?
- Welche Maßnahmen sind für eine Inanspruchnahme von unterstützenden Begleitformaten notwendig?
- Wie unterscheiden sich die Motive von Pädagoginnen und Pädagogen, die keine Erfahrung mit Supervision haben, von jener Gruppe, die bereits Erfahrung mit Supervision hat?

Um diese Fragen zu beantworten, werden in der MOWIS-Studie unter Verwendung des Mixed-methods-Designs (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Kuckartz, 2014) qualitative und quantitative Erhebungsmethoden kombiniert. Dabei sollen die Ergebnisse der beiden methodischen Zugänge dazu führen, ein allgemeineres Bild des untersuchten Forschungsgegenstandes zu erhalten. Darüber hinaus kann der qualitative Zugang den quantitativen Ansatz unterstützen bzw. vice versa. Die Verknüpfung beider Ansätze dient der Herstellung eines allgemeineren Bildes des untersuchten Gegenstandes (Flick, 2014, S. 187).

3.1. Quantitative Teilstudie

Die quantitative Erhebung ist als Panelstudie mit zwei Befragungszeitpunkten (Vorhermessung O₁ und Nachhermessung O₂ mittels within-participants-Plan) und einer Vergleichsgruppe VG mit einem Befragungszeitpunkt angelegt. Die Befragung wurde für die Gruppe O₁ zwischen 09/2018 und 11/2018, für O₂ zwischen 05/2019 und 06/2019 und für VG zwischen 09/2019 und 11/2019 durchgeführt. Das Längsschnittpanel (O₁ und O₂) setzt sich aus Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Supervisionsgruppen für den schulischen Bereich zusammen, die am Beratungszentrum der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Schuljahr 2018/19 angeboten wurden. In diesem Studienjahr wurden im Beratungszentrum insgesamt 60 Supervisionsgruppen organisiert. Von diesen wurden randomisiert (jede zweite Anmeldung) Teilnehmer/-innen (O₁ N=222; O₂ N=206; N=428) aus insgesamt 30 Gruppen am Beginn ihrer Supervision und am Ende der Supervision eingeladen, an der Befragung teilzunehmen. In einem Pre-Test, auf den im vorliegenden Artikel nicht näher eingegangen wird, wurden die Items auf Verständlichkeit und auf die Bearbeitungsdauer der gesamten Skalen auf Machbarkeit hin getestet. Die Daten der schriftlichen Befragung der Paper-Pencil-Variante wurden in einem weiteren Arbeitsschritt mittels Auswertungsschema digital aufbereitet.

Neben dem Längsschnittpanel wurde eine Vergleichsgruppe (VG N=124) mittels einer Onlineerhebung mit identen Items aus der Paper-Pencil-Variante befragt. Dazu wurde aus der Paper-Pencil-Version eine onlinefähige Variante des MOWIS-Inventars auf der Plattform UNIPARK erstellt. Die Teilnehmer/-innen dazu wurden randomisiert aus Schulen aller Schularten in OÖ rekrutiert. Nach dieser Phase wurden aus der Onlineplattform UNIPARK Datenfiles für weitere Berechnungen exportiert und mit den Daten des Längsschnittpanels zusammengefügt. Sämtliche statistischen Berechnungen und Darstellungen wurden mit dem Statistikauswertungsprogramm SPSS Version 26.0 erstellt.

Im qualitativen Teil der MOWIS-Fallstudie wurden zehn leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten zur Gewinnung von erfahrungsgestütztem Wissen im Zeitraum 10/2019 bis 12/2019 durchgeführt (Liebold, Trinczek, 2009). Nach Mayring (2010) können die Auswertungskategorien sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet werden. In der Auswertung des qualitativen Teils der MOWIS-Fallstudie wurde eine Kombination beider Verfahren gewählt. In diesem Beitrag werden die deduktiv erstellten Kategorien vorgestellt und die Vorgehensweise bei der Auswertung des qualitativen Studienteils beschrieben.

3.2. Stichprobe – quantitativ

Die nächsten Tabellen zeigen die Verteilung der Stichprobe für den quantitativen Teil der Studie hinsichtlich der Erfahrung mit Supervision zu den einzelnen Befra-

gungszeitpunkten. Bei ihren ersten Befragungen (O₁, VG) hatten 241 Personen Erfahrung mit Supervision und 103 Personen keine Erfahrung. Beim Befragungszeitpunkt nach der Supervision (O₂), die für den Längsschnittvergleich herangezogen wird, gibt es 206 Personen, die Erfahrung mit Supervision angeben und naturgemäß keine Person mehr, die keinerlei Erfahrung mit Supervision hat (Tab.1). Die Verteilung hinsichtlich des Geschlechts nach den Befragungszeitpunkten ist über alle drei Gruppen relativ stabil, zwischen 82% und 85% sind demnach Frauen und 15%-18% sind Männer (Tab.2).

Erfahrung mit Supervision nach Befragungszeitpunkt		N	%
(O ₁) Vor Supervision	nein	48	22%
	ja	173	78%
(O ₂) Nach Supervision	nein	0	0%
	ja	206	100%
(VG) Ohne Supervision	nein	55	44%
	ja	69	56%

TAB. 1. Erfahrung mit Supervision nach Befragungszeitpunkt

Geschlecht		N	%
Vor Supervision	weiblich	177	82%
	männlich	40	18%
Nach Supervision	weiblich	170	85%
	männlich	31	15%
Ohne Supervision	weiblich	103	84%
	männlich	19	16%

TAB. 2. Verteilung nach Geschlecht

Die Verteilung des Alters der Befragten zeigt, dass die Gruppe bis 30 Jahre mit 15,6% am kleinsten ist, jene der 30 bis 45-Jährigen mit 24,3% kleiner als die Gruppe der über 45-Jährigen, die mit 60% die stärkste Gruppe innerhalb der Stichprobe abbildet (Tab.3). Der größte Anteil der Befragten kommt mit 43% aus dem Primar-schulbereich, aus den anderen Schularten (AHS, NMS, Sonderschule, andere) sind es zwischen 10 % und 17%. Ein kleiner Anteil von 3% ist in verschiedenen Schularten tätig (Tab.4). 80% sind als Lehrer/-innen, 17% als Schulleiter/-innen und ca. 3% in anderen Funktionen (z.B.: Administration, Beratungslehrer/-in, ...) tätig (Tab.5).

Alter (klassiert)	weiblich		männlich		Anzahl	Anzahl als Spalten (%)
	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)		
bis 30	71	15,9%	13	14,3%	84	15,6%
30–45	105	23,5%	26	28,6%	131	24,3%
über 45	271	60,6%	52	57,1%	323	60,0%

TAB. 3. Verteilung nach Alter und Geschlecht

Schulart	weiblich		männlich		Anzahl	Anzahl als Spalten (%)
	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)		
Volksschule	209	47,7%	17	19,8%	226	43,1%
Sonderschule	64	14,6%	6	7,0%	70	13,4%
NMS	54	12,3%	14	16,3%	68	13,0%
AHS	67	15,3%	23	26,7%	53	10,1%
andere	30	6,8%	23	26,7%	53	10,1%
in mehreren tätig	14	3,2%	3	3,5%	17	3,2%

TAB. 4. Verteilung nach Schulart und Geschlecht

Funktion/Position	weiblich		männlich		Anzahl	Anzahl als Spalten (%)
	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)		
Lehrer/-in	362	81,2%	71	78,0%	433	80,6%
Leiter/-in	77	17,3%	16	17,6%	93	17,3%
andere	7	1,6%	4	4,4%	11	2,0%

TAB. 5. Verteilung nach Funktion und Geschlecht

Hinsichtlich der Erfahrung mit Supervision geben zum Befragungszeitpunkt 40% an, noch keine Erfahrung mit Supervision zu haben, etwa gleich viele Befragte gaben bis zu 10 Jahre Erfahrung an, knapp 20% hatten bereits über 10 Jahre Erfahrung mit Supervision (Tab. 6).

Erfahrung mit Supervision (klassiert)	weiblich		männlich		Anzahl	Anzahl als Spalten (%)
	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)		
keine Erfahrung	78	38,2%	24	50,0%	102	40,5%
bis 10 Jahre	81	39,7%	20	41,7%	101	40,1%
über 10 Jahre	45	22,1%	4	8,3%	49	19,4%

TAB. 6. Verteilung nach Erfahrung mit Supervision und Geschlecht

3.3. Verwendete Erhebungsinstrumente

Im Fokus von MOWIS steht der individuelle Prozess der Supervision aus der Perspektive der Supervisorinnen und Supervisanden. Dabei bilden einerseits die Motive für die Inanspruchnahme von Supervision, andererseits die wahrgenommene Wirkung von Supervisionsprozessen aus der Sicht der Supervisand/-innen den Kern der Betrachtung. Für diesen Teil der Studie wurde ein eigenes Erhebungsinstrument, das sich aus 86 Items zusammensetzt, entwickelt. Dieses wird im Folgenden detailliert dargestellt.

Als **demografische Items** in der MOWIS-Studie wurden für weiterführende Auswertungen insgesamt 18 Items zur Person (*Geschlecht, Alter, Dienstalter, Schulart, Funktion/Position und Beschäftigungsmaß*), zur Schule und ihrem Umfeld (*Anzahl Schüler/-innen, Klassen und Lehrer/-innen; Gemeindegröße*) und den bisherigen Erfahrungen mit Supervision gestellt. Im Anschluss daran wurden die Teilnehmer/-innen der Studie zu *Motiven für und Erwartungen an Supervision, der Organisation Schule, zum Erleben und der Belastung von Arbeit* und *Persönlichkeitsmerkmalen* befragt.

Motive & Erwartungen (4 Items)

Vor Beginn der MOWIS-Fallstudie wurden die Teilnehmer/-innen zur Höhe ihrer *Erwartungen für sie persönlich, bezogen auf Schüler/-innen und Eltern, für den Kreis der Kolleginnen und Kollegen* und *bezogen auf ihre Schule* befragt. Dazu stand eine vierstufige Antwortskala zur Verfügung (1= sehr hohe; 2=mittlere; 3=geringe; 4=gar keine)

Supervision und Organisationsentwicklung

Zum zentralen Thema der Studie, Supervision, wurden 35 Items zu neun inhaltlichen Bereichen formuliert und mit Antwortmöglichkeiten auf einer sechsstufigen Lickertskala (1=Trifft überhaupt nicht zu, 2=Trifft fast nicht zu, 3=Trifft eher nicht zu, 4=Trifft eher zu, 5=Trifft fast zu; 6=Trifft voll zu) versehen.

Die Items wurden jeweils thematisch in die zehn Bereiche *Person der Supervisorin/des Supervisors, Entlastung, Professionalisierung der Persönlichkeitsbildung, Zusammenarbeit, Konflikte, Psychohygiene, Umgang mit unterschiedlichen Akteuren, Wertschätzung und Anerkennung, Veränderung* und *Organisation Schule* zusammengefasst. Auf den Fragebogenversionen war diese thematische Gliederung nicht ersichtlich. Die Befragten wurden lediglich gebeten, bei diesen Items an die aktuelle Supervision zu denken bzw. wenn sie noch keine Erfahrung mit Supervision hatten, anzugeben, was sie im hypothetischen Fall einer Supervisionsteilnahme antworten würden.

Bereich	Item
Person der Supervisorin/ des Supervisors	<p>Item_22: Die Methoden und Fragen der Supervisorin/des Supervisors sind für die Bearbeitung von Themen hilfreich.</p> <p>Item_23: Die Person der Supervisorin/des Supervisors alleine macht schon eine gute Supervision.</p> <p>Item_24: Die Supervisorin/der Supervisor soll großes fachliches Wissen einbringen.</p> <p>Item_25: Ich bevorzuge eine Supervisorin/einen Supervisor ohne pädagogischen Grundberuf (z.B.: aus der Wirtschaft).</p> <p>Item_26: Es ist hilfreich, wenn die Supervisorin/der Supervisor, die/der aus demselben pädagogischen Grundberuf kommt wie ich, ihre/seine Erfahrungen einbringt.</p> <p>Item_27: Es ist wichtig, dass die Supervisorin/der Supervisor ihren/seinen Erfahrungsschatz einbringt.</p>
Entlastung	<p>Item_28: Bei anstehenden Herausforderungen nehme ich Beratung/Supervision als unterstützende Maßnahme in Anspruch.</p> <p>Item_29: Durch Supervision sehe ich meinen beruflichen Herausforderungen entspannt entgegen.</p> <p>Item_30: In der Supervision finde ich Strategien für Umgang mit Belastungen.</p> <p>Item_31: Der Austausch mit Kolleg/-innen in der Supervision, die Belastungen ähnlich erleben wie ich, tut mir gut.</p>
Professionalisierung der Persönlichkeits- bildung	<p>Item_32: In der Supervision entwickle ich mich im Hinblick auf meine Persönlichkeit weiter.</p> <p>Item_33: In der Supervision arbeite ich an mir selber.</p> <p>Item_34: In der Supervision arbeite ich an meinen Haltungen und Einstellungen zur Schule.</p> <p>Item_35: Durch Supervision entdecke ich meine eigenen Potentiale.</p> <p>Item_36: Supervision hilft mir andere Perspektiven einzunehmen.</p>
Zusammenarbeit	<p>Item_37: In der Supervision gestalten wir die Zusammenarbeit im Kollegium.</p> <p>Item_38: In der Supervision arbeiten wir an der Kommunikation zwischen Schulleiter/-in und Lehrer/-innen.</p> <p>Item_39: In der Supervision entwickeln wir uns von einer Gruppe von Einzelkämpfern und Einzelkämpferinnen zu einem Team.</p> <p>Item_40: Supervision bringt uns als Team menschlich näher.</p>
Konflikte	<p>Item_41: In der Supervision finden wir Lösungsstrategien für Konflikte</p> <p>Item_42: Supervision hilft mir Konflikte mit Kolleginnen/Kollegen zu bearbeiten.</p>
Psychohygiene	<p>Item_43: In einer Supervision kann ich endlich sagen, was mich beruflich „drückt“.</p> <p>Item_44: In einer Supervision kann ich sagen, wie es mir geht.</p> <p>Item_45: Durch eine Supervision kann ich meine Arbeitszufriedenheit erhöhen.</p> <p>Item_46: Supervision ermöglicht mir meine Themen anzusprechen.</p>
Umgang mit verschiedenen Akteuren	<p>Item_47: Supervision hilft mir mit den Schülerinnen/den Schülern besser umzugehen.</p> <p>Item_48: Supervision ermöglicht mir mit den Eltern besser zusammenzuarbeiten.</p> <p>Item_49: Durch Supervision verbessert sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrer/-innen und Leiter/-in.</p>
Wertschätzung und Anerkennung	<p>Item_50: In der Supervision bekomme ich Wertschätzung, die mir im schulischen Alltag fehlt.</p> <p>Item_51: In der Supervision gelingt es uns, unsere Stärken zu sehen.</p> <p>Item_52: In der Supervision können wir uns miteinander über gemeinsame Leistungen freuen.</p>

Bereich	Item
Veränderung	Item_53: Veränderungsprozesse in der Schule können mit Supervision gut begleitet werden.
	Item_54: Durch Supervision kann ich mit Veränderungen in meinem Arbeitsumfeld besser klarkommen.
	Item_55: Supervision hilft uns mit Reformen "von oben" umzugehen.
	Item_56: In der Supervision entstehen Veränderungsprozesse, die die gesamte Schule betreffen.

Für den zweiten zentralen Teil der Studie, der Organisationsentwicklung, wurden folgende 9 Items formuliert. Diese bilden persönliche Haltungen, Werte und Identifikation der befragten Pädagoginnen und Pädagogen zu ihrer Schule, zu Schulentwicklung und dem Nutzen/den Wirkungen der Supervision ab.

Bereich	Item
Organisation Schule (Haltungen und Wirkungen/Nutzen der Supervision)	Item_57: Lehrer/-in-Sein ist mehr als unterrichten und korrigieren.
	Item_58: Lehrer/-innen sollen an der Entwicklung der eigenen Schule mitarbeiten.
	Item_59: Für mich ist Beziehungsgestaltung mit Schüler/-innen wichtig.
	Item_60: In der Supervision setze ich mich mit der Vision und Zukunftsfragen meiner Schule auseinander.
	Item_61: In der Supervision entwickle ich meine berufliche Rolle und ihre Aufgaben weiter.
	Item_62: In der Supervision erhalte ich Anreize für meinen Unterricht.
	Item_63: Supervision hilft mir mit unsicheren Situationen im Schulalltag umzugehen.
	Item_64: In der Supervision erkenne ich die Potentiale in meinem Team.
	Item_65: Supervision hilft mir Perspektiven anderer zu erkennen und zu nutzen.

In der MOWIS-Studie wurden neben den dargestellten eigens entwickelten Items und Skalen mit zwei Kurzinventaren (TIPTI-10, AVEM-11) auch Persönlichkeitsdimensionen (TIPI-10) der befragten Personen und ihre Einschätzung zu persönlichen arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern (AVEM-11) erhoben.

Die Persönlichkeitsdimensionen (Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit) wurden mit einem von Gosling, Rentfrow & Swann (2003) entwickelten 10-Items-Kurzinventar gemessen. Dieses basiert auf dem Big-Five-Konzept von McCrae und Costa, das mit fünf bipolaren Skalen individuelle Persönlichkeitsmerkmale sichtbar macht (McCrae und Costa, 2008).

Zur Einschätzung des persönlichen arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmusters der Studienteilnehmer/-innen wurde eine Kurzversion (11 Items) des Diagnoseinstruments AVEM (Schaarschmidt, 2006) herangezogen. Dieses Instrument baut als Single-Item-Variante auf der Standardversion mit 66 Items (Schaarschmidt, Fischer, 2008) auf. Mit dem AVEM werden insgesamt 11 Dimensionen des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens diagnostiziert. Diese sind: Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (BA), Beruflicher Ehrgeiz (BE), Verausgabebereitschaft (VB), Perfektionsstreben (PE), Distanzierungsfähigkeit (DF), Resignationstendenz bei Misserfolgen (RT), Offensive Problembewältigung (OP), Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (IR), Erfolgserleben im Beruf (EE), Lebenszu-

friedenheit (LZ) und Erleben sozialer Unterstützung (SU). Diese 11 Dimensionen können wiederum in drei inhaltliche Bereiche, dem Arbeitsengagement (BA, BE, VB, VB, PF, DF), der Widerstandskraft (DF, RT; OP, IR) und den Emotionen (EE; LZ, SU), zusammengefasst werden. Diesen kommt in Hinblick auf gesundheitsbezogene Aussagen nach Schaarschmidt (2006) eine eigenständige Bedeutung zu. Das AVEM-Verfahren erlaubt eine Unterscheidung von vier Bewältigungsmustern (Gesund G, Schonung S, Risikomuster A, Risikomuster B), denen die Studienteilnehmer/-innen zugeordnet werden können.

Als Nächstes wurden die eigens für MOWIS entwickelten Items mittels Faktorenanalyse untersucht. Interessant ist hier, ob die theoretisch entwickelten Items und die daraus gebildeten zehn Bereiche für MOWIS auch durch die Faktorenanalyse bestätigt werden können. Die erhaltenen Faktoren werden nun dargestellt und die sich daraus errechneten Skalen und die durchgeführte Reliabilitätsprüfung (cronbachs- α) gezeigt.

3.4. Datenreduktion und Skalenbildung

In einem nächsten Schritt sollen mittels explorativer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, rotiert Varimax mit Kaiser-Normalisierung; KMO-Bartlett = ,925; Signifikanz= ,000) die erhaltenen Daten reduziert und auch die inhaltlichen Zusammenhänge zwischen den Items auf latente Variablen zurückgeführt werden (Bühner, 2006, S. 180). Für die Faktorenanalyse werden die 35 Items zu Supervision (item_22 bis item_56) explorativ faktorenanalytisch untersucht. In einer ersten FA können 7 Faktoren extrahiert werden. Zwei Items (item_55, item_42) weisen Faktorladungen unter ,40 auf, welche in der Anzeige unterdrückt wurden. Bei zwei Items (item_29, item_41) zeigen sich ähnlich starke Doppelladungen (\leq ,50) in mehreren Faktoren und ein Item (item_25) lädt allein in einen Faktor mit $>$,50.

Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6	Faktor 7
(33),841	(37),820	(44),749	(48),782	(22),687	(27),714	(25),775
(32),816	(39),808	(46),725	(47),715	(23),621	(26),651	
(35),744	(40),793	(43),720	(51),568	(28),596	(24),631	
(34),707	(38),771	(50),545	(52),523	*(29),437		
(36),680	(56),731	(31),450	(54),442	*(41),467		
(30),574	(53),584	*(51),409	*(49),463			
(29),500	(49),519					
(45),482	(41),474					
	*(52),411					

TAB. 7. Faktorenanalyse; Items in Klammer; Faktorladungen; *Doppelladungen $>$,40

Zunächst werden jene fünf Items, die sich im ersten Schritt mit einer Doppelladung $> .40$ zeigen, nicht in die zweite FA aufgenommen. Hier können nun mit einer weiteren explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, rotiert Varimax mit Kaiser-Normalisierung; KMO-Bartlett = ,920; Signifikanz= ,000) sechs Faktoren extrahiert werden, die folgende Faktorladungen (unterdrückt $< .40$) aufweisen.

Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
(33),846	(37),829	(44),762	(48),806	(22),729	(27),758
(32),821	(39),806	(43),733	(47),710	(23),609	(26),742
(35),739	(40),787	(46),719	(51),565	(28),551	(24),555
(34),712	(38),760	(50),539	(52),477		
(36),698	(56),736	(31),482	(54),459		
(30),563	(53),592				
(45),481	(49),528				

TAB. 8. 2. Faktorenanalyse; Items in Klammer; Faktorladungen

Die inhaltliche Analyse der erhaltenen Faktoren ergibt für diese sechs Faktoren folgendes Ergebnis. Im Faktor 1 sind die *persönlichen Kompetenzen und Ressourcen zum Umgang mit Belastungen und Erhaltung der Arbeitszufriedenheit* zu finden. Im Faktor 2 ist die *Kooperation im Team in Veränderungsprozessen* zusammengefasst. In Faktor 3 laden jene Items, die *Entlastung und Psychohygiene in wertschätzender Atmosphäre* in Supervision sehen. Faktor 4 fasst Items zusammen, die auf *berufliche Kooperation mit Personen außerhalb des Teams als gemeinsame Teamkompetenz* hinweisen. Die Faktoren 5 und 6 beziehen sich auf die Person der Supervisorin/des Supervisors. Inhaltlich unterscheiden sich die beiden Faktoren insofern, als dass in Faktor 5 die *methodischen Kompetenzen und Fähigkeiten der Supervisorin/des Supervisors* zusammengefasst sind und Faktor 6 das *fachliche Wissen, die Erfahrung und ein pädagogischer Grundberuf der Supervisorin/des Supervisors* zusammenfasst.

Die aus der Faktorenanalyse erhaltenen sechs Faktoren werden nun zu eigenen Skalen (Mittelwert der geladenen Einzelitems) zusammengefügt. Diese sechs Skalen und die Skala Organisationsentwicklung zeigen dabei nach der Reliabilitätsanalyse folgende Gütekriterien.

	Mittelwert	SD	cronbach's α
Faktor 1	4,88	0,87	0,91
Faktor 2	4,44	1,02	0,88
Faktor 3	4,77	0,86	0,81
Faktor 4	4,34	0,97	0,85
Faktor 5	4,92	0,90	0,64
Faktor 6	4,56	0,91	0,52

TAB. 9. Skalengüte mittels Reliabilitätsanalyse, Mittelwert, SD=Standardabweichung, cronbachs- α

Das Erhebungsinstrument schließt im Bereich Supervision und Organisationsentwicklung mit neun Items, die sich auf die Organisation Schule insgesamt beziehen. Diese Skala umfasst die *Haltungen und Einstellungen der Lehrperson zu ihrer Arbeit, ihre beruflichen Rollen und Aufgaben* und eine *Bandbreite der Sichtweisen, inwieweit die Lehrerarbeit mehr beinhaltet als Unterrichtsarbeit* und inwiefern *Entwicklungsarbeit auch zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern* zu zählen ist. Die Reliabilitätsprüfung ergibt einen zufriedenstellenden cronbachs- α -Wert für die innere Konsistenz der Skala von 0,81.

Die dargestellten sieben MOWIS-Skalen zeigen, dass sich Einschätzungen zu Supervision in die Professionalisierung (Faktor₁, Faktor₃) und die Kooperations- und Kommunikationsmuster (Faktor₂, Faktor₄) von Pädagoginnen zusammenfassen lassen, ebenso wie in die Person der Supervisorin/des Supervisors (Faktor₅, Faktor₆). Die Normen und Werte der Organisation sind in der Skala Organisation Schule abgebildet.

3.5. Qualitative Teilstudie

Die qualitative Erhebung fand in Form von Experteninterviews mittels Interviewleitfaden im Anschluss an die quantitative Erhebung statt. Als Zielgruppe der Expertinnen und Experten wurden hier Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen mit ihrem besonderen Wissen und ihrer Erfahrung zu Entwicklungsprozessen und Supervisionen im schulischen Kontext definiert (Helfferrich, 2019, Mayring, 2010).

Diese Untersuchungsphase diente der differenzierten und vertieften Betrachtung der beiden inhaltlichen Schwerpunkte des Projekts, der Organisationsentwicklung und der Supervision aus Sicht der beschriebenen Expert/-innen. Ergänzend zu den Ergebnissen, die sich aus der quantitativen Studie ergeben, sollen die Interviews einen detaillierten und vertieften Einblick in die jeweiligen Aspekte der Schwerpunkte ermöglichen. In den folgenden beiden Tabellen sind die einzelnen Bereiche des **Interviewleitfadens** mit Beispielfragen dargestellt.

Bereiche	Beispiele für Leitfragen
Veränderungen	Welche Veränderung erleben Sie an Ihrer Schule? Was sind die Auslöser für die Veränderungen an Ihrer Schule? Wie entstehen an Ihrer Schule neue Ideen? Welche Unterstützung(-sangebote) braucht/bräuchte Ihre Schule für Veränderung?
Ziele, Visionen der Schule	Welche Ziele, Visionen gibt es/haben Sie für Ihre Schule? Wie werden die Ziele/Visionen Ihrer Schule umgesetzt? Wer arbeitet mit bei der Umsetzung dieser Ziele?
Werte, Kultur an der Schule	Welche Werte zeichnet Ihre Schule aus? Welche Feierkultur gibt es bei Ihnen an der Schule? Wie gehen Sie miteinander um? Welche Rituale gibt es bei Ihnen an der Schule?

Bereiche	Beispiele für Leitfragen
Zusammenarbeit/ Kommunikations- strukturen/ Arbeitsstrukturen	Wie beschreiben Sie Ihre Zusammenarbeit im Kollegium? Wie und wo tauschen sich die Lehrer/-innen aus? Wie werden Informationen weitergegeben? Welche Möglichkeiten haben die Personen an der Schule sich einzubringen?
Lernen	Was verstehen Sie unter Lernen? Wie lernt Ihre Schule als Institution? Was braucht Ihre Schule, um lernen zu können?
Lehrpersonen	Welche Fähigkeiten und Eigenschaften brauchen Lehrpersonen, damit sich die eigene Schule gut entwickelt? Was können Sie dazu beitragen, dass sich Ihre Schule entwickelt? Wie sollen sich Lehrpersonen fortbilden und entwickeln, damit sich die Schule als Ganzes entwickeln kann?
Haltung Lehrperso- nen/Schulleitung zur eigenen Arbeit	Was ist aus Ihrer Sicht Lehreraarbeit? Wie verbunden sind Sie mit Ihrer Schule? Wie können Sie sich konkret die Mitarbeit an der Entwicklung Ihrer Schule vorstellen?

TAB. 10. *Bereiche und Leitfragen für Organisationsentwicklung*

Bereiche	Beispiele für Leitfragen
Sichtweise von Supervision	Was bedeutet für Sie Supervision? Woran denken Sie beim Begriff Supervision? Wenn Sie einem Marsmenschen Supervision erklären müssten...
Erfahrungen Teilnah- me an Supervision	Welche Erfahrungen haben Sie mit Supervision? Unter welchen Rahmenbedingungen können Sie sich vorstellen, an Supervision teilzunehmen? Was hindert Sie daran an Supervision teilzunehmen? Welche Hindernisse könnte es geben, die Teilnahme an Supervision generell verhindern/erschweren?
Erwartungen an Supervision	Welche Erwartungen verbinden Sie mit Supervision? Wie kann Supervision Schulentwicklung/Entwicklung/Organisationsentwicklung unterstützen? Welche Themen können Ihrer Meinung nach in einer Supervision eingebracht werden? Welchen Nutzen/Benefit könnte eine Teilnahme an Supervision für Sie haben/oder hat die Teilnahme an Supervision? Wie muss Supervision gestaltet sein, damit es einen Nutzen für Sie hat? Wofür könnte Supervision hilfreich/sinnvoll sein? Was könnte Supervision für Ihre Schule insgesamt bringen?
Person des Supervi- sors/der Supervi- sorin	Welche Bedeutung hat die Person der Supervisorin/des Supervisors für Sie? Was erwarten Sie sich von einer Supervisorin/einem Supervisor? Welche Eigenschaften/Fähigkeit sollte die Supervisorin/der Supervisor haben? Was sollte eine Supervisorin/ein Supervisor keinesfalls tun?

TAB. 11. *Bereiche und Leitfragen für Supervision*

Bei Expertinnen und Experten aus dem schulischen Kontext wurde bei der Verteilung auf ihr Geschlecht, den Schultyp, in dem er/sie arbeitet, ihre schulische Funktion und ihr Alter geachtet. Die Verteilung ist in Tab.12 dargestellt. Die Interviews wurden von einer Interviewerin im Zeitraum Oktober bis Dezember 2019 durchge-

führt. Im Anschluss daran wurden die Interviews von zwei Personen transkribiert und digital als Textdatei aufbereitet.

Geschlecht	Schultyp	Funktion	Dienstalter (in Jahren)	Alter (in Jahren)	Erfahrung mit Super- vision	Informationen zur Schulgröße (Klassen/Schüler/-in- nen/Lehrer/-innen)
weiblich	AHS	Lehrerin	13	37	nein	n.b./1300/n.b.
weiblich	VS	Leiterin	39	59	ja	8/140/15
weiblich	VS	Lehrerin	13	40	nein	8/140/15
weiblich	VS	Leiterin	30	63	ja	8/152/17
weiblich	NMS	Leiterin	13	57	ja	11/225/35
männlich	NMS	Lehrer	32	55	ja	8/130/22
männlich	AHS	Lehrer*	4	31	ja	4/100/22
weiblich	AHS	Leitung*	13	45	ja	4/100/22
weiblich	BHS	Lehrerin	32	57	nein	n.b./500/80
weiblich	VS	Lehrerin	10	34	nein	9/150/13

TAB. 12. Übersicht Expert/-innen für qualitative Studie; n.b.=nicht bekannt; *Co-Leitung

Die Auswertung erfolgt nach den Kriterien der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) wie bereits oben beschrieben in drei Schritten. Schritt 1 dient der deduktiven Kategorienbildung durch Theorieanbindung. Vom Forschungsteam (vier Personen) sind hier in zwei thematischen Schwerpunkten 15 Kategorien deduktiv entwickelt worden. Jede Kategorie wurde definiert, theoretisch begründet und jeweils mit einem Ankerbeispiel hinterlegt (Mayring, 2010).

Der erste Schwerpunkt ist die *Organisationsentwicklung*, die nach Rolff (2016) die Entwicklung der Organisation in ihrer Gesamtheit beinhaltet und durch ihre Mitglieder selbst durchgeführt wird. Organisationsentwicklung wird als langfristig geplante Form des Wandels von Organisationen unter Beteiligung der Betroffenen verstanden (Kauffeld et al., 2019; Nerdinger, 2019; Paton & McCalman, 2008), wodurch eine Anpassung an sich ändernde Umweltbedingungen ermöglicht wird. In diesem Adaptionprozess kann organisationales Lernen stattfinden, indem das Wissen bzw. das Verhaltensrepertoire der Organisation erweitert wird. Im Schwerpunkt Organisationsentwicklung wurden folgende zehn Kategorien definiert: *Veränderungen, Visionen der Schule, Ziele der Schule, Kultur an der Schule, Werte an der Schule, Zusammenarbeit, Lernen, Lehrpersonen, Haltungen zur eigenen Arbeit, Organisation und Schule und Haltungen zu anderen Personengruppen im Arbeitsumfeld*.

Der zweite Schwerpunkt ist jener der *Supervision*, der als Beratungsangebot für die berufliche Professionalisierung von Individuen, Gruppen, Teams bzw. Organisationseinheiten aufgefasst wird, damit berufsbezogene Aufgaben, Anliegen und Ziele mit externer Unterstützung durch eine Supervisorin/einen Supervisor geklärt

und geordnet werden können (Krall, 2008; Wintersteller, 2016). Hier wurden folgende fünf Kategorien deduktiv festgelegt: *Verständnis von Supervision, Erfahrung und Teilnahme an Supervision, Motive für Supervision, Erwartungen an eine Supervision* und *an die Person der Supervisorin/des Supervisors*.

Die beiden nächsten Schritte der qualitativen Teilstudie von MOWIS sind das Codieren der deduktiven Kategorien und die induktive Auswertung des aus Schritt 2 erhaltenen Textmaterials. Im zweiten Schritt der qualitativen Auswertung werden die 10 Interviews im Forschungsteam so bearbeitet, dass jeder Coder jeweils zwei Interviews alleine codiert, vier Interviews werden von jeweils zwei Codern und ein Interview wird vom gesamten Coderteam codiert. Daraus wird die InterCoder-reliabilität berechnet. Ziel dieses Auswertungsprozederes ist es, das Datenmaterial zu strukturieren und zusammenzufassen (Mayring, 2010, S. 65).

Im dritten und letzten Schritt werden die strukturierten Textpassagen, die sich aus den ersten beiden Schritten ergeben, gemeinsam im Forschungsteam induktiv ausgewertet. Damit sollen durch Paraphrasieren eine nochmalige Reduzierung und die Bündelung ähnlicher Aussagen erreicht werden (Mayring, 2010, S. 70).

4. Erste Ergebnisse – deskriptiv

In diesem Beitrag werden nach der Beschreibung des Ablaufs der MOWIS-Studie und eigens entwickelten Befragungsinstrumenten nun noch erste deskriptive Ergebnisse aus dem quantitativen Studienteil dargestellt.

Die deskriptive Analyse der MOWIS-Skalen (Tab. 13) zeigt, dass alle Werte über der Mitte der Skala liegen. Die Mittelwerte der männlichen Befragten liegen in allen Skalen unter jenen der Frauen, in Faktor 2 und 4 sind die Abstände mit 0,25 und 0,38 am größten.

	weiblich		männlich		gesamt	
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
Faktor 1	4,89	,89	4,76	,81	4,87	,88
Faktor 2	4,47	1,05	4,22	,95	4,42	1,04
Faktor 3	4,84	,88	4,71	,82	4,82	,87
Faktor 4	4,60	,95	4,22	1,05	4,53	,98
Faktor 5	4,95	,90	4,78	,87	4,92	,90
Faktor 6	4,60	,94	4,57	,94	4,59	,94
Organisationsentwicklung	4,92	,68	4,77	,74	4,89	,69

TAB. 13. Deskriptive Darstellung der MOWIS Skalen nach Geschlecht

Die deskriptive Darstellung der AVEM Inhaltsbereiche (Tab. 14) zeigt, dass die Mittelwerte bei den Frauen im Bereich Berufliches Engagement einen höheren Wert

liefern, in den Bereichen Erlebte Widerstandskraft im Beruf und Emotionen sind die Mittelwerte der Männer höher.

	weiblich		männlich		gesamt	
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
Berufliches Engagement	3,62	,83	3,47	,71	3,59	,82
Erlebte Widerstandskraft im Beruf	3,98	,82	4,24	,72	4,02	,81
Emotionen	4,99	,69	5,06	,59	5,00	,68

TAB. 14. Deskriptive Darstellung der AVEM Inhaltsbereiche nach Geschlecht

Die Persönlichkeitsmerkmale (Tab. 15) der befragten Pädagoginnen und Pädagogen ergeben bei den Frauen höhere Mittelwerte auf bei den Männern.

	weiblich		männlich		gesamt	
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
Gewissenhaftigkeit	3,54	,49	3,36	,44	3,51	,48
Neurotizismus	2,08	,53	1,96	,57	2,06	,53
Offenheit	3,20	,56	3,15	,54	3,19	,56
Extraversion	2,53	,72	2,46	,65	2,51	,71
Verträglichkeit	2,78	,50	2,53	,48	2,74	,50

TAB. 15. Deskriptive Darstellung der Big-FIVE nach Geschlecht

In den deskriptiven Ergebnissen sind unter dem Aspekt der Erfahrung mit Supervision (Tab. 16) ähnliche Werte bei Faktor 1, 2 und Organisationsentwicklung zu erkennen. Etwas differenzierter ist das Ergebnis bei Faktor 4 und 5, hier liegen die Mittelwerte der Personen mit Erfahrung mit 0,29 und 0,66 über jenen ohne Erfahrung. Bei den AVEM-Inhaltsbereichen ist der Mittelwert der Gruppe ohne Erfahrung bei Berufliches Engagement um 0,20 höher als bei der Gruppe mit Erfahrung.

Bei den Persönlichkeitsdimensionen liegen die Mittelwerte bei Gewissenhaftigkeit und Offenheit in der Gruppe mit Erfahrung um 0,20 und 0,24 über jenen der Gruppe ohne Erfahrung mit Supervision.

		nein		ja		gesamt	
		Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
MOWIS	Faktor 1	4,80	,83	4,85	,88	4,84	,86
	Faktor 2	4,33	,94	4,35	1,09	4,34	1,05
	Faktor 3	4,60	,93	4,74	,87	4,70	,89
	Faktor 4	4,17	1,00	4,56	,96	4,45	,99
	Faktor 5	4,42	,94	4,98	,84	4,82	,90
	Faktor 6	4,64	,91	4,48	,98	4,53	,96
	Organisationsentwicklung	4,81	,76	4,89	,70	4,87	,72
AVEM	Berufliches Engagement	3,78	,99	3,58	,77	3,64	,85
	Erlebte Widerstandskraft im Beruf	3,89	,86	4,01	,83	3,97	,84
	Emotionen	4,88	,83	4,97	,66	4,94	,72
BIG-FIVE	Gewissenhaftigkeit	3,44	,56	3,54	,44	3,51	,48
	Neurotizismus	2,11	,57	2,03	,52	2,06	,53
	Offenheit	3,03	,60	3,27	,52	3,20	,56
	Extraversion	2,48	,76	2,54	,69	2,52	,71
	Verträglichkeit	2,70	,54	2,75	,49	2,74	,50

TAB. 16. Deskriptive Darstellung MOWIS, AVEM, BIG-FIVE nach Erfahrung mit Supervision

5. Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag wurde entlang der theoretischen Auseinandersetzung erläutert, dass Schule als lernendes System aufgefasst werden kann. Dadurch ist Schule fähig auf Probleme selbständig aus sich heraus zu reagieren und notwendige Veränderungs- und Entwicklungsprozesse eigenständig durchzuführen. Für die im vorliegenden Beitrag dargestellte MOWIS-Studie wurden eigene Erhebungsinstrumente entwickelt. Konkret konnten 7 Skalen vorgestellt werden. Aus den ursprünglichen 37 entwickelten Items wurden in die 7 MOWIS-Skalen letztendlich nach faktorenanalytischer Datenreduktion 30 Items aufgenommen. Diese wurden zu Mittelwertskalen zusammengefasst, welche ausreichend hohe innere Konsistenz (cronbachs- α) aufweisen. Diese Skalen zeigen, dass sich Supervision aus vier Perspektiven, der Professionalisierung, der Kooperation und Kommunikation, der Normen und Werte der eigenen Schule und auch der Person der Supervisorin/des Supervisors betrachten lässt.

Im qualitativen Teil der Studie wurden in diesem Beitrag die 15 deduktiv entwickelten Kategorien der beiden Schwerpunkte Supervision und Organisationsentwicklung dargestellt. Hier bleibt noch offen, inwieweit die Ergebnisse der beiden Forschungszugänge konvergierende, komplementäre oder auch widersprüchliche Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen zeigen werden (Flick, 2014, S. 188).

In den deskriptiven Ergebnisdarstellungen weisen die ersten Ergebnisse in Richtung interessanter möglicher Unterschiede in den MOWIS-Skalen, wenn man die Erfahrung mit Supervision berücksichtigt. Hier wird der Frage nachzugehen sein, inwieweit sich die Skalenwerte jener Gruppe entwickeln, die mit keiner Erfahrung in eine Supervision gegangen ist, und ob sich diese Werte von den jeweiligen Vergleichsgruppen unterscheiden werden.

Als zusätzliche Skalen wurden zwei Kurzskalen verwendet, mit denen das Erleben der Arbeit und Persönlichkeitsmerkmale erhoben wurden. An dieser Stelle werden die weiteren Untersuchungen zeigen, inwieweit Teilnehmer/-innen von Supervision sich von anderen Personengruppen im schulischen Kontext unterscheiden, und ob sich in Bezug auf Umgang mit Veränderungen und Entwicklungen von Schulen Erkenntnisse ableiten lassen. Konkret wird festgestellt werden, ob und wie sich die erlebte Widerstandskraft (Schaarschmidt & Fischer, 2008) im beruflichen Kontext mit steigender Erfahrung von Supervision entwickelt. Menschen mit einer hohen Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmals Offenheit stellen Grenzen bewusst in Frage (Saum-Aldehoff, 2012, S. 130) und zeichnen sich durch ein hohes Interesse aus, neue Erfahrungen zu machen. In der weiteren Analyse wird noch der Frage nachzugehen sein, ob das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit auch eine Voraussetzung für häufigere Teilnahme an Supervision ist, und ob dieses Merkmal sich durch Erfahrung mit Supervision verändert.

Als Limitation für die dargestellte Studie lässt sich zunächst anführen, dass die Teilnehmer/-innen der Studie aus dem engeren Umfeld einer konkreten Institution kommen, wenn es um Erfahrung mit Supervision geht. Es wurden hier keine anderen Anbieter von Supervisionen in die Befragung aufgenommen. Lediglich bei der Vergleichsgruppe wurden auch andere Personen, die nicht direkt dem Beratungszentrum zuzuordnen sind, als Teilnehmer/-innen gewonnen.

Insgesamt ist der Versuch, Wirkungen zu untersuchen, problematisch. Es werden hier jeweils die subjektiven Einschätzungen der Befragten und mögliche Veränderungen dieser Einschätzungen gemessen. Der griechische Philosoph Epiktet meint dazu: „Was die Menschen bewegt, sind nicht die Dinge selbst, sondern die Ansichten, die sie von ihnen haben“ (Epiktet 55–135 n. Chr.). Insofern sind auch die subjektiven Einschätzungen der befragten Personen und mögliche Veränderungen von Bedeutung.

Wie im Studiendesign beschrieben wurden die Teilnehmer/-innen für die Längsschnittstudie am Beginn und Ende eines Supervisionsprozesses befragt. Dieser Zeitraum erstreckte sich nahezu über ein Schuljahr. Etwaige Veränderungen können somit unter Umständen nicht direkt und ausschließlich auf den Supervisionsprozess zurückgeführt werden. Es muss davon ausgegangen werden, dass Veränderungen auch von anderen Faktoren hervorgerufen oder zumindest beeinflusst werden.

Für die weiteren Auswertungsschritte im MOWIS-Forschungsprojekt sind folgende Arbeitsschritte geplant:

Im quantitativen Teil der Studie bleiben zunächst folgende Leitfragen, für die in weiteren Publikationen und einer Qualifizierungsarbeit eine Beantwortung versucht wird:

- Welche Motive veranlassen Supervisandinnen und Supervisanden (Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen) Supervision in Anspruch zu nehmen?
- Welche Wirkungen von Supervision werden von Supervisand/-innen (Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen) im Supervisionsprozess wahrgenommen?
- Welche Faktoren sind für die Wirkung von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen förderlich bzw. hinderlich?
- Können aus den Motiven für die Inanspruchnahme von Supervision bestimmte Wirkungen von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen abgeleitet werden?
- Welche Maßnahmen sind für eine Inanspruchnahme von unterstützenden Begleitformaten notwendig?
- Wie unterscheiden sich die Motive von Pädagoginnen und Pädagogen, die keine Erfahrung mit Supervision haben, von jener Gruppe, die bereits Erfahrung mit Supervision hat?

Im Schulbereich stößt Supervision als praxisbegleitende Beratungsform mancherorts noch immer auf Ablehnung. „Beratungsabstinenz“ nennt es Denner (2000, S.82) und skizziert mehrere mögliche Ursachen: Strukturelle Bedingungen am Arbeitsplatz Schule, Angst vor Bevormundung und direktiven Ratschlägen, die Scheu davor, sich eigene Defizite einzugestehen etc. Im Zuge einer fragwürdigen Fehlerkultur wird „die Möglichkeit des Lernens am Scheitern [...] ausgeblendet.“ (Denner, 2000, S.55). Aus den qualitativen Daten der MOWIS-Studie sollen hier speziell Antworten und Erkenntnisse gewonnen werden, die verdeutlichen, welche Ursachen es nach Aussagen der Expertinnen und Experten für das Nichtzustandekommen von Supervision gibt. In weiterer Folge wird der Fokus wissenschaftstheoretischer Bemühungen auf die Thematik „Supervision als Möglichkeit organisationalen Lernens im pädagogischen Kontext“ gelegt. Es wird dabei konkret der Frage nachgegangen, inwieweit Supervision als Beratungsformat organisationales Lernen an Schulen beeinflussen kann.

Verwendete Literatur

Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, St. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Aktionsforschung. In H. Bennewitz, M. Rothland & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S.285–307). Münster: Waxmann.

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrer und Lehrerinnen erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2006). *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Argote, L. (2013). *Organization learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge*. New York: Springer Science + Business Media.
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard business review*, 55(5), 115–125.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4/06), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Wiesbaden: Springer.
- Bergsch, D. (1997). *Zum Einsatz von Supervision in der Personalentwicklung von Unternehmen. Entwicklung, Ausprägung, Evaluation*. Diplomarbeit. Universität Köln.
- Boeckh, A. (2008). *Methodenintegrative Supervision. Ein Leitfaden für Ausbildung und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bormann, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen: Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.). (2008). *Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten*. Kassel: University Press.
- Duncan, R. (1979). Organizational learning: Implications for organizational design. *Research in organizational behavior*, 1, 75–123.
- Ebert, W. (2001). *Systemtheorien in der Supervision: Bestandsaufnahme und Perspektiven* (Forschung Soziologie, Bd. 109). Opladen: Leske + Budrich.

- Fahrenwald, C. (2009). Organisation und Erfahrung–Die Perspektive des modernen Wissensmanagements. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff, (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung: Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 55–64). Wiesbaden: Springer.
- Fahrenwald, C. (2016). Learning as Being in the World – Organisationales Lernen aus praxistheoretischer Perspektive. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 97–105). Wiesbaden: Springer VS.
- Fahrenwald, C. (2018). Kollektive Akteure als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 395–406). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2017). Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext. Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht. In U. Steffens, K. M. Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 85–102). Münster, New York: Waxmann.
- Fietze, B. (2010). Prekäre Balancen Die Funktion von Coaching in neuen Organisationsstrukturen. In A. Schreyögg & S. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Organisation in Supervision und Coaching* (S. 15–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, M. (2001). *Wirkfaktoren und Qualitätskriterien von Supervision. Endbericht zum Projekt „Evaluation des Veränderungspotentials von Supervision in unterschiedlichen professionellen Felder*. Wien: Jubiläumsfond der Österreichischen Nationalbank.
- Flick, U. (2014). Triangulation als Rahmen für die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 185–191). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gasser, C. (2012). Evaluation von Supervisionsprozessen an Südtiroler Schulen. Organisationsberatung, *Supervision, Coaching*, 19(4), 443–457.
- Geißler, H. (2018). Theoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, S. M. Weber & N. Engel (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 127–138). Wiesbaden: Springer VS.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504–528.
- Häcker, T. (2018). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Heckhausen, J., Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 1–8). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Schulisches Qualitätsmanagement* (6. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- 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. 141–168). Münster, New York: Waxmann.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jugert, G. (1998). *Zur Effektivität pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*. Dissertation: Universität Bremen.
- Kauffeld, S., Endrejat, P.C., & Richter, H. (2019). Organisationsentwicklung. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (S. 73–104). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kluge, A. & Schilling, J. (2000). Organisationales Lernen und Lernende Organisation – ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(4), 179–191.
- Kozica A., Kaiser S. & Brandl J. (2019). Organisationslernen. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (S. 705–715). Wiesbaden: Springer VS.
- Krall, H. (2008). Supervision und Coaching zwischen Praxisberatung und Praxisforschung – forschen und beraten, was der Fall ist. In W. Jansche, H. Krall & E. Mikula (Hrsg.), *Supervision und Coaching, Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 16–26). Wiesbaden: VS.
- Krainer, K. (2004). Professionalitätsentwicklung im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht. *ZDM*, 36(1), 14–19.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuper H. & Thiel F. (2018). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 587–606). Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS.

- Liebold, R., Trincek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S.32–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, U., Rahn, S., Seitter, W. & Körzel, R. (Hrsg.). (2009). *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1978). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maturana, H. R. (1994). *Was ist Erkennen?* München, Zürich: Piper.
- Maurer, P. (2004). *Impulse für die Schulentwicklung durch Supervision und Coaching – Chancen, Voraussetzungen, Erfahrungsberichte*. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule*. Wiesbaden: Springer.
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812–825.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T., Jr. (2008). The Five-Factor Theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (S. 159–181). New York, NY: Guilford Press.
- Nerdinger, F. W. (2019). Organisationsentwicklung. In F.W. Nerdinger, G. Blickle, N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S.179–191). Berlin, Heidelberg: Springer
- Neuschäfer, K. (2004). Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster. *Forum Supervision*, Heft 23, S. 70-84.
- ÖVS: <https://www.oevs.or.at/oevs-fuer-kundinnen/beratungsformate/> abgerufen am 15.2.2020
- Paton, R. A., & McCalman, J. (2008). *Change management: A guide to effective implementation*. London: Sage.
- Pätzold, H. (2017). Das organisationale Lerndreieck–eine lerntheoretische Perspektive auf organisationales Lernen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(1), 41–52.
- Pühl, H. (2009). Supervision und Organisationsentwicklung – Beratung im Wandel. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 15–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Pühl, H. (2017). Was Supervision auszeichnet. In H. Pühl (Hrsg.), *Das aktuelle Handbuch der Supervision. Grundlagen – Praxis – Perspektiven*. (S.12–24). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Rappe-Giesecke, K. (1994). *Supervision. Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis*. Heidelberg: Springer.
- Rappe-Giesecke, K. (1990). *Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision*. Berlin: Springer.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rolff, H. G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Schmalt, H.-D. & Sokolowski, K. (2005). Motivation. In H. Spada, (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 501–551). Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U., Fischer, A. W. (2008). *AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM – ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59–82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.
- Saum-Aldehoff, T. (2012). *Big Five – sich selbst und andere erkennen*. Düsseldorf: Patmos.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (2000). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, K. & Müller, A. (1995): Evaluation von Supervision. *Supervision Zeitschrift für berufsbezogene Beratung*, 27, 86–98.
- Schreyögg, A. (Hrsg.). (2000). *Supervision und Coaching für die Schulentwicklung*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Siller, G. (2008). *Professionalisierung durch Supervision: Perspektiven im Wandlungsprozess sozialer Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis-neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 202–224.
- Tornow, H. (2005). Wirkungsorientierte Steuerung der Sozialen Arbeit. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*, 8, 282–287.
- 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.
- Wenzel, H. (2008). Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 25–38). Wiesbaden: Springer Science & Business Media.
- Wintersteller, C. (2016). Wirksamkeit von Supervision im System Schule. *ÖVS news 2016 (2) Supervision und Schule*, 5–8.

- 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.
- Zinth, C. P. (2010). Organisationales Lernen als Lernweg des Subjekts. *Report-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33(2), 65–74.

