

Supervision –

Ein Instrument zur Professionalisierung im Handlungsfeld Schule

Petra Rauschenberger¹

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1069>

Zusammenfassung

Im Diskurs der Professionalisierung von Lehrpersonen ist eine Dynamik identifizierbar. Verstärkt ausgelöst durch den sozialen Wandel, der auf Veränderungsprozesse, wie zum Beispiel ökonomische und technische Entwicklungen und die demographische Struktur, reagiert, gewinnt die Professionalisierung im schulpädagogischen Bereich vermehrt an Bedeutung. Hierzu ist die Professionsforschung mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen zur Professionalisierung von Lehrpersonen gefordert, die Transformation im Handlungsfeld Schule zu begleiten. Die Professionsforschung bezieht sich in diesem Kontext auf die Wichtigkeit der Reflexivität (Idel et al., 2021).

Dieser Beitrag zeigt mittels der theoretischen Bezüge der Professionsforschung den Zusammenhang zur Reflexivität auf, begründet durch verschiedene theoretische Ansätze den Einsatz des Instrumentes der Supervision für die Professionalisierung von Lehrpersonen im Handlungsfeld Schule und plädiert für einen Ausbau der Supervisionsangebote für Lehrpersonen.

Supervision –

An instrument for the professionalization in school education

Abstract

A dynamic in the discourse of professionalization of teachers can be identified. Triggered by social change, which reacts to processes of change, such as economic and technical developments and the demographic structure, professionalization in the field of school education is becoming increasingly important. For this purpose, professional research with different theoretical approaches of teachers' professionalization is required to support the transformation. In this context, professional research refers to the importance of reflexivity (Idel et al., 2021).

This article shows the connection to reflexivity by means of the theoretical references of professional research and justifies the use of the instrument of supervision to professionalize teachers by means of different theoretical approaches and pleads for an expansion of supervision offers for teachers.

Schlüsselwörter:

Supervision
Schule
Lehrer*innenbildung
Professionalisierung
Reflexivität

Keywords:

supervision
school
teacher education
professionalization
reflexivity

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.
E-Mail: petra.rauschenberger@phwien.ac.at

1 Transformation im Handlungsfeld Schule

Gesellschaftliche Megatrends, ausgelöst durch den sozialen Wandel, wie Schreiber-Barsch & Stang (2021) sie für die Erwachsenenbildung und Weiterbildung beschreiben, treffen auch auf das Handlungsfeld Schule zu. Die Autoren zählen zu den Megatrends unter anderem „Ungleichheiten in der Gesellschaft, Individualisierung und Vielfalt der Lebenswelten, Ökologie und Nachhaltigkeit, Weltordnung und beschleunigte Globalisierung, digitale Transformation und Konnektivität, biotechnische Transformation, unsichere Ökonomie, New Work“ (Schreiber-Barsch & Stang, 2021, S. 17) und Dynamiken in der Bevölkerungsstruktur. „Seit etwa der Jahrtausendwende befindet sich das schulische Handlungsfeld in einem weitreichenden Wandlungsprozess“ (Idel et al., 2021, S. 52). Beispiele für einige Wandlungsprozesse sind die Internationalisierung von Bildungspolitik und die UN-Behindertenkonvention, die einige Reformen in Gang gesetzt haben (Idel et al., 2021). Im österreichischen Kontext werden hier die Neugestaltung der Pädagog*innenbildung wie auch der Sekundarstufe, die Inklusion, die Entwicklung der Ganztagschule oder die Schulautonomie als Beispiele erwähnt. Aber auch die Kompetenzorientierung mit der Einführung der Bildungsstandards und der Implementierung von Kompetenzmodellen trägt wesentlich zum Transformationsprozess bei. All diese Veränderungen werden von der Organisation Schule wie auch den Menschen in der Organisation getragen.

Der Wandlungsprozess stellt neue Anforderungen an das Handlungsfeld Schule. Am Beispiel der inklusiven Schule wird diese Transformation kurz umrissen. Durch die UN-Behindertenkonvention verändert sich die Bildungslandschaft. Ein Heterogenitätsdiskurs ist wahrnehmbar, der durch die in der Organisation Schule handelnden Akteur*innen getragen werden muss und der auch die Organisation Schule verändert. Vielfältige Ansprüche werden gestellt, wie zum Beispiel die Entwicklung neuer Lernkulturen. Die Diversität der Lernenden rückt in den Mittelpunkt und fordert unter anderem ein kooperatives Arbeiten in multiprofessionellen Teams. Der Lehrberuf ist keine Monoprofession mehr und die Organisation wird zu einer multiprofessionellen Institution. Dies hat Auswirkungen auf die Weiterentwicklung der Organisation Schule und des Personals (Idel et al., 2021). Beide stehen im Transformationsprozess in Abhängigkeit zueinander und eröffnen einen Professionalisierungsdiskurs. Im Fokus stehen dadurch „die Weiterentwicklung der Schule“ wie auch die „Weiterentwicklung des Personals“ (Idel et al., 2021, S. 66). Diese Wandlungsprozesse benötigen eine „Neu- und Umorientierung auf Schul- und Unterrichtsebene“ (Holzinger et al., 2019, S. 63), die „individuelle und systembezogene Lernprozesse erforderlich“ (Krall, 2008, S. 17) macht. Hier sind die Schulentwicklung wie auch weitere Beratungsformate gefordert, die Organisation Schule und die Menschen in der Organisation professionell zu unterstützen und zu begleiten. Auf die Person wie auch auf die Organisation bezogene Lernprozesse sind zum Beispiel im Beratungsformat der Supervision gegeben. Für Organisationen im sozialen Kontext hält Siller (2008) eine Steigerung des Bedarfs an Reflexionsbegleitung und Beratung fest, welche auf einen Nachholbedarf an Beratung aus der Vergangenheit zurückzuführen ist.

2 Professionalisierung

Die Professionsforschung beschäftigt sich „damit, professionelles Handeln von anderem verberuflichten Handeln abzugrenzen und die Spezifik von pädagogischer Professionalität immer auch mit Blick auf die Merkmale, Bedingungen und Anforderungen an gelungenes professionelles Handeln zu bestimmen“ (Idel et al., 2021, S. 14). Miege beschreibt, dass es in Bezug auf die Professionalisierung einer Unterscheidung zwischen dem Kontext der Organisation und dem Kontext des Individuums bedarf. So lässt sich Professionalisierung einerseits „als Entwicklung eines Berufes bzw. Berufsfeldes“ und andererseits als „Kompetenzentwicklung“ (Miege, 2016, S. 27) der*des Einzelnen verstehen. Helsper spricht in diesem Kontext von der berufsbiografischen und der „kollektiven“ (2021, S. 57) Professionalisierung. So werden unterschiedliche Maßnahmen im Kontext der Organisation, also auf der Makroebene, wie auch im Kontext des Individuums, also auf der Mikroebene, erforderlich (Ortenburger, 2016).

Zur Begriffsklärung der Professionalisierung halten Idel et al. (2021) fest, dass jede Disziplin aus ihrer Perspektive heraus eigene Begriffsdefinitionen zur Lehrer*innenprofessionalisierung verwendet, die hier im Kapitel 3.1 unter den Reflexionsfokussen der einzelnen Ansätze transparent werden.

3 Reflexivität

„Reflexivität ist der zentrale Bestandteil und die Voraussetzung aller Professionalitätsdimensionen“ (van Kessel, 2015, S. 379). Forster hält fest, dass unter dem Begriff der Reflexivität „die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ (Forster, 2013, S. 589), verstanden wird. Er führt aus, dass die Begriffe Reflexivität und Reflexion sehr eng beieinanderstehen und nicht immer klar zu differenzieren sind. Der Inhalt dieser Begrifflichkeiten wird „mit Aristoteles’ Darstellung der höchsten theoretischen Aktivität, dem „Denken des Denkens“ (nóesis noéseos), in Verbindung gebracht“ (Forster, 2013, S. 589).

Im Kontext der Professionalisierung sprechen Combe & Kolbe von der Reflexivität „als Schlüsselkompetenz“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859). Auch Reh weist auf die „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh, 2004, S. 363 zitiert nach Idel et al., 2021, S. 47) hin.

Um den Transfer von Theorie und Praxis im Kontext der Lehrtätigkeit zu unterstützen und zu gewährleisten, führt Schön die Figur des „Reflective Practitioner“ ein. Er verwendet den Begriff „knowing in action“ (Schön, 1983, S. 49) und meint damit die Fähigkeit, Wissen in beruflichen Situationen bewusst professionell anwenden zu können und diese anschließend zu reflektieren. Weiters unterscheidet er in Bezug auf die Reflexion zwischen einem bereits während der Handlung („reflection-in-action“ (ebd., S. 49)) und einem erst im Nachhinein („reflection-on-action“ (ebd., S. 26)) einsetzenden Reflexionsprozess.

Damit hebt Schön sehr früh die Wichtigkeit der reflexiven Kompetenz für Lehrende hervor, die für ihn auch in der Ausbildung ihren Platz einnehmen muss. Idel et al. (2021) postulieren in diesem Bezug, reflexives Denken in der Lehramtsausbildung zu etablieren. Reflexives Denken muss gelernt und geübt werden, um „als Routine[n] des kultivierten Misstrauens seinen eigenen Praktiken gegenüber und als Reflexion des eigenen Eingebundenseins in Ordnungen“ (Idel et al., 2021, S. 46) im Alltag zugänglich sein zu können. Reflexionsformate, wie zum Beispiel die Kollegiale Beratung, unterstützen Lehrpersonen, ihre beruflichen Tätigkeiten auf einer Metaebene selbstorganisiert gemeinsam zu reflektieren (Rauschenberger, 2021). Für die Unterstützung reflexiven Denkens von Lehrpersonen im beruflichen Alltag benötigt es professionelle Begleitung, wie es zum Beispiel vom Beratungsformat der Supervision geleistet werden kann.

Zusammengefasst meinen Idel et al., dass professionelles Lehrer*innenhandeln auf einem umfangreichen Wissen durch sich wiederholende Praxiserfahrungen basiert, „die [...] einer stetigen Reflexion bedürfen“ (2021, S. 18). Demnach nehmen Theoriewissen, Praxiserfahrungen und reflexives Denken einen zentralen Stellenwert für eine Lehrer*innenprofessionalität ein.

3.1 Reflexionsfokuse einzelner theoretischer Ansätze

Die Professionalisierung wird in verschiedenen theoretischen Ansätzen aus unterschiedlichen Perspektiven der Professionsforschung betrachtet.



Abbildung 1: Reflexionsfokuse der Diskursstränge zur Professionsforschung (eigene Darstellung nach Idel et al., 2021, S. 47)

Der Persönlichkeitsansatz nimmt die Persönlichkeitsbildung der Lehrpersonen ins Zentrum (Helsper, 2021; Idel et al., 2021). Der Reflexion und der Weiterentwicklung von allgemeinen wie speziellen Persönlichkeitsmerkmalen wird schon in der Lehramtsausbildung Bedeutung zugeordnet. Durch reflexive Prozesse gilt es, die eigene Persönlichkeit in Bezug auf die Rolle der Lehrperson und die Berufsidentität stetig aufrecht zu erhalten.

Im kompetenztheoretischen Ansatz wird der Expertise der Lehrperson große Bedeutung zugeschrieben. So vergleicht man hier im Kontext der Professionalisierung Expert*innen mit Berufseinsteiger*innen. Expert*innen verfügen „über viel und tiefreichendes Wissen, das sie flexibel einsetzen können“ (Idel et al., 2021, S. 22). Ebenso „steuern [sie ...] das Unterrichtsgeschehen mit einer ganzheitlichen Aufmerksamkeit [und] verknüpfen ihre Expertise mit Anwendungskontexten des Wissens“ (Idel et al., 2021, S. 22). Der Erwerb von Kompetenzen und auch die Arbeit mit subjektiven Theorien stehen im Zentrum.

Der strukturtheoretische Ansatz fokussiert die Verbindung von Theoriewissen und erfahrungsbasiertem Wissen durch Reflexion (Helsper, 2021). In diesem Ansatz bekommt auch die „Krisenanfälligkeit jedes Handelns“ (Helsper, 2016) im beruflichen Alltag in den Pädagogischen Antinomien von Helsper (2016), der damit die Widersprüchlichkeit im pädagogischen Handeln thematisiert, Bedeutung. Fokussiert wird ebenso die Lehrperson im pädagogischen Handeln als „ganze Person“ (Helsper, 2021, S. 107). In diesem Zusammenhang nimmt die Reflexivität einen hohen Stellenwert ein.

Der kulturtheoretisch-praxeologische Ansatz orientiert sich am Praxisgeschehen und nimmt das professionelle pädagogische Tun mit der jeweiligen spezifischen Kultur in den Fokus. Hier rücken die „Mikroprozesse des Geschehens im Unterricht“ (Idel et al., 2021, S. 30) in den Mittelpunkt, die die Lehrperson durch eine reflexive Auseinandersetzung zur Professionalität entwickeln lassen.

Der berufsbiografische Ansatz beschäftigt sich mit der gesamten Lebensspanne eines Menschen und richtet die Aufmerksamkeit fokussiert auf die berufsbiografische Identitätsarbeit. Demnach hat die Lehrer*innenidentität einen großen Einfluss auf das pädagogische Handeln. Professionalisierung steht im engen Zusammenhang mit „der Bearbeitung von beruflichen Entwicklungsaufgaben“ (Idel et al., 2021, S. 34) durch Reflexion.

Aus allen fünf theoretischen Ansätzen der Professionsforschung im Handlungsfeld Schule geht eine klare Forderung nach Reflexivität, spezifisch im Kontext der Professionalisierung von handelnden Personen und weniger im Kontext der Organisation Schule, hervor. Die Makroebene in diesen Ansätzen wird vernachlässigt.

3.2 Professionalisierung durch Reflexivität

„Professionelles pädagogisches Handeln ohne Reflexion ist [...] undenkbar“ (Idel et al., 2021, S. 45). Idel et al. verdeutlichen Gemeinsamkeiten in den theoretischen Ansätzen zur Professionalisierung. So kann hervorgehoben werden, dass Professionalisierung ein Lernprozess ist, der auf der Grundlage eines angeeigneten theoretischen Wissens basiert und durch Praxiserfahrungen im Beruf gestärkt werden muss. Erst durch Reflexion der eigenen Lern- und Erfahrungsprozesse wird Professionalisierung ermöglicht. Hier wird die Professionalisierung als lebenslanger Prozess im Berufsleben gesehen (Idel et al., 2021).

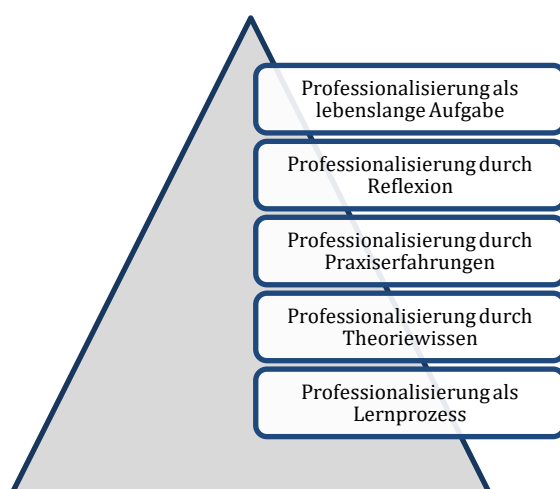


Abbildung 2: Übereinstimmungen zur Professionalisierung verschiedener theoretischer Ansätze (eigene Darstellung nach Idel et al., 2021, S. 17)

Gerade das Beratungsformat der Supervision, das die Reflexion des beruflichen Handelns in den Mittelpunkt der Arbeit stellt, kann Lehrende im Handlungsfeld Schule in ihren Professionalisierungsprozessen unterstützen und begleiten und findet hier somit berechtigt Einsatz. Im Folgenden wird dieses Beratungsformat kurz vorgestellt.

4 Supervision

In diesem Beitrag wird die Beratungsform der Supervision gleich mit dem Begriffsverständnis des österreichischen Berufsverbandes für Supervisor*innen (kurz ÖVS) verwendet, der Supervision wie folgt definiert:

Supervision ist die professionelle Beratungsmethode für alle beruflichen Herausforderungen von Einzelpersonen, Teams bzw. Gruppen und Organisationen. Die Supervisorin/der 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 Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu befähigen, die damit verbundenen Probleme und Herausforderungen konstruktiv zu bewältigen, Konflikte zu lösen und Veränderungsprozesse aktiv zu steuern. (ÖVS, 2021)

Der Ursprung der Supervision liegt im sozialpädagogischen Feld in den USA zu Beginn des 19. Jahrhunderts und wurde erst durch die Gründung von Berufsverbänden im deutschsprachigen Raum etabliert (Eberling, 2016; Möller, 2012). 1994 konstituierte sich der Berufsverband „Österreichische Vereinigung für Supervision“ in Österreich, der Arbeitsfelder, Beratungssettings, Professionalisierungen des Formats und Qualitätsstandards erarbeitete. So bilden nach der ÖVS drei Qualitätssäulen die Basis für ein professionelles Supervisionsangebot: hohe Ausbildungsstandards, ethische Richtlinien und ein internes Qualitätsmanagement (ÖVS, 2021). Folglich konnte sich das Beratungsformat der Supervision etablieren und fand in sehr vielen unterschiedlichen Arbeitsfeldern als professionelles Beratungsformat Einsatz (Schibli & Supersaxo, 2009). Durch das internationale Projekt „ECVision. Ein Europäisches System der Vergleichbarkeit und Validierung supervisorischer Kompetenzen“ (Judy, 2016, S. 16), das in Zusammenarbeit mit der ANSE (Association of National Organisations for Supervision in Europe) erarbeitet wurde, entwickelten sich ein Glossar, ein Kompetenzprofil für Supervision und Coaching und eine Referenztafel für die Validierung der Kompetenzen. Im Fokus steht in diesem Projekt die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis und die Qualitätssicherung bzw. die Professionalisierung des Beratungsformates der Supervision.

Das Beratungsformat der Supervision ist ein „arbeitsweltbezogene[s]“ (Buer, 2009, S. 55), das die „Entwicklung von Personen, Team[s] und Organisationen“ (Judy & Knopf, 2016, S. 113) unterstützt. Somit stehen „die Bewältigung und die qualitative Verbesserung von beruflichen Aufgaben im Kontext der Gesamtorganisation im Vordergrund“ (Schibli & Supersaxo, 2009, S. 248). „Professionelle Supervision umfasst von ihrer theoretisch-konzeptionellen Grundlage her eine Mehrperspektivität auf die Person mit ihrer professionellen Aufgabe in der Organisation und damit einhergehenden Interaktionsprozessen“ (Siller, 2008, S. 277). Nach Mieg (2016) erfolgt Professionalisierung immer auf den Ebenen der Organisation und des Individuums. Supervision fokussiert diese Ebenen und arbeitet im Kontext von Organisation, Person/Funktion und Rolle und deren Schnittstellen bewusst beratend (Judy & Knopf, 2016). In diesem Kontext gilt es festzuhalten, dass Supervision nie allein auf der Ebene der Person wirksam wird, sondern immer auch die Organisation mitbedient – auf der Mikroebene wie auch auf der Makroebene.

Somit lässt sich festhalten, dass das Format der Supervision ein professionelles Beratungsformat mit hohen Qualitätsstandards ist, dass von der Expertise der Supervisor*innen getragen und vom Berufsverband gestützt wird und nicht mit reflexiven Einzelmethoden vergleichbar ist.

4.1 Supervision im Handlungsfeld Schule

Zahlreiche Autor*innen erwähnen den positiven Einsatz der Supervision im Bildungsbereich, um im gesundheitlichen wie auch im professionellen Kontext präventiv, begleitend, unterstützend und reflexiv wirksam sein zu können (Bauer-Polt, 2007; Griewatz et al., 2021; Krall et al., 2008; Mietz & Kunigkeit, 2009; Mikula, 2008; Mogg, 2020).

Schreyögg (2000) plädierte schon vor über zwanzig Jahren dafür, dass Schulen in ihren Wandlungsprozessen von außen durch externe Organisationsberater*innen und von innen durch Instrumente wie Supervision,

Coaching und spezifische Weiterbildungsangebote begleitet werden sollen, und wies explizit darauf hin, dass beide Prozesse gemeinsam für die Transformation der Schule wichtig sind und sich dabei ergänzen und unterstützen müssen. Hier setzt nun vielleicht die Schulentwicklungsberatung mit der Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS, 2022) unter Verwendung unterschiedlicher Beratungsformate an.

Supervisionen für Lehrpersonen werden in Österreich von Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und auch am Beratungsmarkt in unterschiedlichen Formaten und Konzepten angeboten, wobei hier die Qualitätskriterien für die Supervisor*innen sehr hoch sind. Von vierzehn Pädagogischen Hochschulen konnten durch eine Recherche im Sommersemester 2021 sieben Pädagogische Hochschulen identifiziert werden, die im Fort- und Weiterbildungsangebot beziehungsweise auf ihren jeweiligen Internetseiten Supervision für Lehrpersonen anbieten. Diese Angebote unterscheiden sich unter anderem zum Beispiel in den Settings, in der Finanzierung wie auch im Kompetenzprofil der Supervisor*innen.

4.2 Supervision als Instrument zur Professionalisierung im Handlungsfeld Schule

„Die Inanspruchnahme von Supervision [...] dient in vielen Berufsfeldern als Möglichkeit der Professionalisierung“ (Griewatz et al., 2021, S. 1). In der Studie über „Motive und wahrgenommene Wirkungen von Supervision“ konnte der Faktor „Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen“ (Reibnegger et al., 2020, S. 121) identifiziert werden. Die Reflexionsfokusse aus den unterschiedlichen Theorien, die eingangs vorgestellt wurden, stellen eine Grundlage für die Begründung des Einsatzes des Beratungsformates der Supervision als Instrument zur Professionalisierung im Handlungsfeld Schule dar. Nachfolgend werden im Rahmen der unterschiedlichen Ansätze mögliche Inhalte und Arbeitsprozesse aufgezeigt.

Wie im Persönlichkeitsansatz gefordert, wird im Beratungsformat der Supervision an Themen der Persönlichkeitsentwicklung gearbeitet. Folglich wird sich den eigenen Erfahrungen und Herausforderungen im beruflichen Alltag, den Stärken und Schwächen wie auch den Ressourcen gewidmet und eine entsprechende Reflexion initiiert. Idel et al. weisen in diesem Kontext explizit auf das Beratungsformat der Supervision hin, da hier „die Arbeit an der Persönlichkeit und damit auf Professionalisierung als Persönlichkeitsentwicklung“ (Idel et al., 2021, S. 21) geleistet werden kann.

Der kompetenztheoretische Ansatz, der in diesem Kontext stark die Reflexion subjektiver Theorien und die Erweiterung der eigenen Kompetenzen in den Blickwinkel rückt, wird in der Supervision aufgegriffen. So können sich Supervisand*innen bewusst mit den eigenen „beliefs“ auseinandersetzen und auf verschiedenen Ebenen an ihrer Kompetenzerweiterung arbeiten. In diesem Zusammenhang spricht die kompetenztheoretische Professionsforschung von „Reflexionskompetenz“ (Idel et al., 2021, S. 45), die es in der Ausbildung, in der Lehrtätigkeit und unter anderem durch den Besuch von Supervision zu erwerben und zu entwickeln gilt.

In der Supervision wird in einzelnen Prozessen bewusst der Transfer von Theorie und Praxis fokussiert. Die Verbindung von erworbenem Wissen und Praxiswissen kann durch Reflexionsprozesse erfasst werden, da die Professionalisierung von Lehrpersonen dem strukturtheoretischen Verständnis folgend immer erst durch eine Auseinandersetzung mit Wissen und Erfahrung erfolgt. Erst durch ein Nachdenken über Theorie und Praxis werden Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt. „Professionalität von Lehrpersonen lässt sich [...] daran bemessen, inwieweit es ihnen gelingt, über diese Widerspruchsverhältnisse und ihre diesbezüglich eigene Verwobenheit immer wieder aufs Neue zu reflektieren“ (Idel et al., 2021, S. 26). Reflexives Denken in supervisorischen Prozessen trägt hier zur professionellen Haltung bei.

Auch gemäß dem kulturtheoretisch-praxeologischen Ansatz ist der Einsatz der Supervision für die Professionalisierung im Handlungsfeld Schule berechtigt. Durch den bewussten Blick auf das eigene pädagogische Handeln und das Unterrichtsgeschehen in unterschiedlichen Kontexten und die entsprechende bewusste Auseinandersetzung wird hier immer auch die jeweilige spezifische Kultur mit einbezogen. Die Mikroprozesse stehen hier im Fokus. In der Supervision werden diesen besonders in der Fallarbeit Aufmerksamkeit geschenkt.

Durch das Reflektieren der Identität, der Biografie und der Berufsbiografie in Bezug auf das alltägliche pädagogische Handeln und speziell auf Berufsherausforderungen erhält dieses Beratungsformat aus der Sicht des berufsbiografischen Ansatzes Berechtigung zum Einsatz für die Begleitung der Lehrpersonen in ihrer Professionalisierung. In diesem Ansatz wird „die individuelle Professionalisierung als gesamtbiographische[r] und berufsbiographischer[r] Prozess“ (Helsper, 2021, S. 120) in den Mittelpunkt gestellt. Die Supervision arbeitet in diesem Zusammenhang mit dem Individuum im Kontext der Organisation, rückt die Rolle der Lehrperson ins Zentrum und arbeitet zur Berufsbiografie und zur Berufsidentität.

Es lässt sich festhalten, dass das Beratungsformat der Supervision „zu (selbst-)reflexiven und kontextbezogenen Erkenntnis- und Lernprozessen bei[trägt], die die Gestaltungskompetenzen professioneller Akteure [und Akteurinnen] im Rahmen ihrer neuen Anforderungsprofile und damit die Qualität ihres professionellen Handelns verbessern“ (Siller, 2008, S. 284).

Klein (2010) konnte in ihrer Studie bestätigen, dass Supervision als Instrument zur Professionalisierung unterstützend eingesetzt werden kann. Sie konnte unter anderem die in Abbildung 3 dargestellten Supervisionsinhalte im Kontext der Professionalisierung identifizieren.

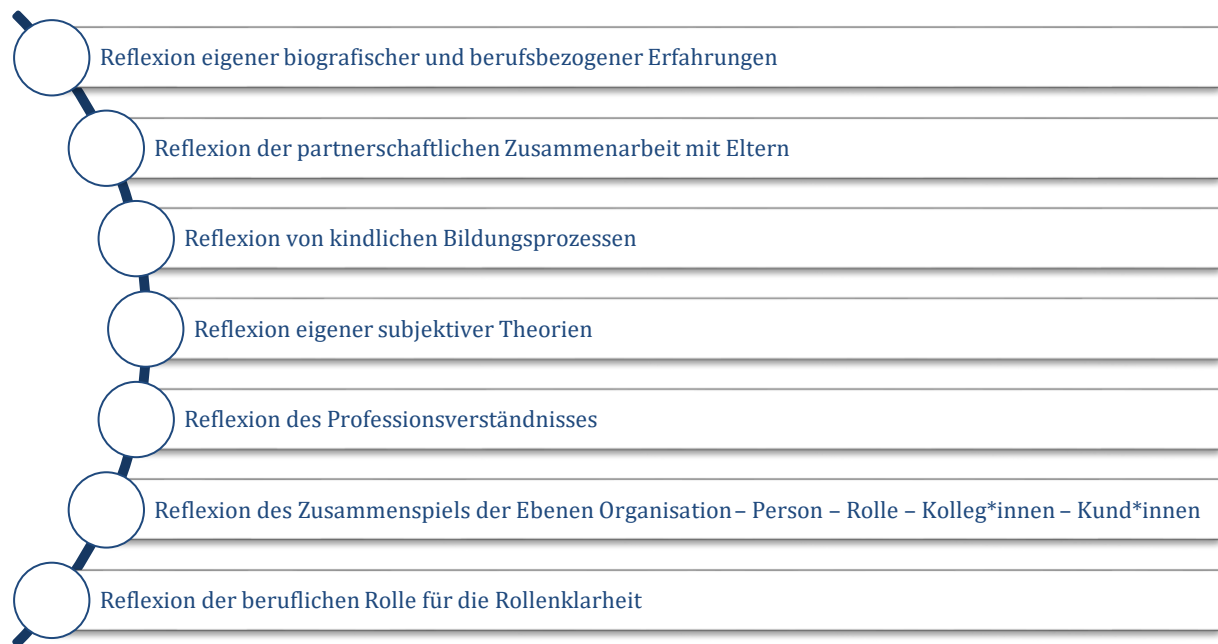


Abbildung 3: Inhalte zur Professionalisierung in der Supervision (eigene Darstellung nach Klein, 2010, S. 180)

5 Conclusio

Gesellschaftliche Megatrends, die Transformation auslösen, erfordern einen Blick auf die Organisation. In diesem Kontext betrifft das die Organisation Schule und die Menschen in der Organisation. Hier ist es wichtig, diese bei Veränderungen durch individuelle Prozesse (Kral, 2008) professionell zu begleiten und zu unterstützen. Supervision als Begleitung von Wandlungsprozessen, die sich auf die Professionalisierung auf Personen- und Institutionsebene bezieht, schreibt Siller (2008) große Bedeutung zu. Mit den verschiedenen Reflexionsfokussen einzelner Theorien wurde aufgezeigt und begründet, dass Supervision ein probates Beratungsformat für den Einsatz zur Professionalisierung im Handlungsfeld Schule darstellt.

Supervisionsangebote im schulpädagogischen Kontext sind identifizierbar, wie zum Beispiel das „Wiener Modell“ (Bauer-Polt, 2007), aber nicht verankert. Die Nachfrage nach Supervision von Schulleitungen und Lehrpersonen steigt, wie an den Beispielen der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz (Reibnegger et al., 2020) und der Pädagogischen Hochschule Wien erkennbar ist. Angebotskonzepte für Supervision für Lehrende sind an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Österreich sehr unterschiedlich und auch nicht in allen Bundesländern vorhanden. Hier benötigt es eine Entwicklung bzw. eventuell auch eine Überarbeitung von Angebotskonzepten für Supervision für Lehrpersonen mit Berücksichtigung der vorhandenen Qualitätskriterien.

Ein Wandlungsprozess erfordert einen weiten Blick auf alle Systemebenen. Somit ist durch den Transformationsprozess der Schule unter anderem auch ein Transformationsprozess für das Beratungsformat der Supervision gegeben. Denn auch Beratungsformate, die mit Organisationen in Veränderungen arbeiten, müssen „die organisations- und professionsbezogenen Verschiebungen mit vollzieh[en]“ (Siller, 2008, S. 277). So muss sich auch das Beratungsformat der Supervision „aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen und entsprechender Marktbedingungen neuen Herausforderungen stellen“ (Schibli & Supersaxo, 2009, S. 247). Somit werden eine Weiterentwicklung, eine Überarbeitung oder eine Neukonzeptionierung von Supervisionsangeboten im schulpädagogischen Bereich unabdingbar.

Denn erst durch gut konzeptualisierte und bewusst gesetzte professionelle Angebote an Supervision im Handlungsfeld Schule kann Supervision als Instrument zur Professionalisierung von Lehrpersonen dienen, sich in diesem Feld etablieren und einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Organisation Schule leisten.

Literatur

- Bauer-Polt, H. (2007). *Supervision: 10 Jahre systemische Supervision im Schulbereich*. bm:bwk.
- Buer, F. (2009). Worum es in der Beratung von Professionals im Grunde geht: Sinnfindung in der Arbeit durch verantwortetes Streben Glück. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 55–71). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, A., & Kolbe, F. -U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 857–877). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eberling, W. (2016). Supervision und Coaching. In M. Dick, W. Marotzki, & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. UTB.
- Forster, E. (2013). Reflexivität. In *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–597).
- Griewatz, H.-P., Heuckmann, B., & Asshoff, R. (2021). Supervision/Coaching in der Lehrer*innenbildung: Einblicke in die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4(1), 1–22. <https://doi.org/10.11576/hlz-3567> (Zugriff: 14.01.2022)
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki, & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–61). UTB.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung—Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2*. (S. 63–98). Leykam.
- Idel, T.-S., Schütz, A., & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz, & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Budrich.
- Judy, M., & Knopf, W. (2016). *Im Spiegel der Kompetenzen. Supervision und Coaching in Europa. Konzepte und Kompetenzen* (1. Auflage). Facultas.
- Judy, M. (2016). ECVision. Supervision und Coaching in Europa: Konzepte und Kompetenzen. In M. Judy, W. Knopf (Hrsg.), *Im Spiegel der Kompetenzen. Supervision und Coaching in Europa. Konzepte und Kompetenzen*. (1. Auflage). Facultas.
- Klein, U. (2010). *Supervision und Weiterbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krall, H. (2008). Supervision und Coaching zwischen Praxisberatung und Praxisforschung—Forschen und beraten, was der Fall ist. In H. Krall, E. Mikula, & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 15–26). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krall, H., Mikula, E., & Jansche, W. (Hrsg.). (2008). *Supervision und Coaching: Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (1. Auflage). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mieg, H. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki, & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–39). UTB.
- Mietz, J., & Kunigkeit, H. (2009). Supervision und Organisationsentwicklung in der Institution Schule zwischen Eigenverantwortung und Fremdorganisation. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 305–325). Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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* (1. Auflage, S. 164–182). Psychosozial-Verlag.
- Mogg, C. (2020). *Gesundheitsförderung durch Supervision – zur Wirksamkeit von Einzelsupervision als Unterstützungsmaßnahme für Lehrkräfte. Heft 1*, 84–110. <https://doi.org/10.31244/zfe.2020.01.05> (Zugriff: 13.01.2022)

- Möller, H. (2012). *Was ist gute Supervision? Grundlagen—Merkmale—Methoden*. University Press.
- Ortenburger, A. (2016). Lehrer und Lehrerinnen. In M. Dick, W. Marotzki, & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 559–565). UTB.
- ÖVS. (2021). *Was ist Supervision?* <https://www.oevs.or.at/oevs-fuer-kundinnen/beratungsformate> (Zugriff: 16.12.2021)
- QMS. (2022). Qualitätsmanagementsystem für Schulen. <https://www.qms.at/> (Zugriff: 20.03.2022)
- Rauschenberger (2021). Kollegiale Beratung - Chancen und Herausforderungen innerhalb der Schulentwicklung. *R&E-Source*, 15. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/872/984> (Zugriff: 20.03.2022)
- Reibnegger, H., Oberreiter, E., Mittermayr, B., & Kremmayr, B. (2020). Supervision im pädagogischen Kontext als Anknüpfungspunkt für organisationales Lernen: Motive und wahrgenommene Wirkungen. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), 121–152.
- Schibli, S., & Supersaxo, K. (2009). *Einführung in die Supervision* (1. Auflage). Haupt Verlag.
- Schön, D. -A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. -A. (1988). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schreiber-Barsch, S., & Stang, R. (2021). *Lernwelt Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven*. De Gruyter.
- Schreyögg, A. (2000). Coaching für die Schulentwicklung. *Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management*, 3, 213–224.
- Siller, G. (2008). *Professionalisierung durch Supervision. Perspektiven im Wandlungsprozess sozialer Organisationen*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Kessel, L. (2015). Professionalität, Professionalisierung, Professionelles Handeln im Kontext von Supervision und Lehrsupervision. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 22(4), 363–384. <https://doi.org/10.1007/s11613-015-0436-y> (Zugriff: 16.12.2021)