

*journal für  
schulentwicklung*

---

**2/2015**  
19. Jahrgang

Thema

**Wie Fort- und Weiterbildung die  
Schulentwicklung unterstützt**

StudienVerlag

# Inhalt

## Thema

- Enikö Zala-Mezö & Marlies Krainz-Dürr*  
Wie Fort- und Weiterbildung die Schulentwicklung unterstützt  
Editorial 4
- Frank Brückel, Enikö Zala-Mezö, Rachel Guerra, Marco Snoek,  
Bert van Veldhuizen & Klemen Slabina*  
Education for the Future – drei Länder, drei Weiterbildungsstrukturen,  
ein Lehrgang zum Thema Schulentwicklung 8
- Isolde Kreis*  
„Fortbildung Kompakt“: Ein Fortbildungskonzept zur Unterstützung  
von Schulentwicklung 16
- Hanni Lötscher & Peter Imgrüth*  
Prozessbegleitung und Fachtandems unterstützen Unterrichtsentwicklung 24
- Julia Gerick & Birgit Eickelmann*  
LehrerInnenprofessionalisierung und Fortbildungsaktivitäten im Kontext  
von Schulentwicklung mit neuen Technologien 32
- Jens Winkel & Ulrike-Marie Krause*  
Unterstützung von Schulentwicklung durch Beratung und Vernetzung:  
Konzept und Tätigkeit der Arbeitsstelle Schulreform in Oldenburg 39
- Stephan Gerhard Huber & Guri Skedsmo*  
Self-Assessment und Coaching zur Förderung professioneller  
Reflexion über pädagogische Führung 46

## Methodenatelier

- Ulrich Krainz*  
Das Organisationslaboratorium und seine Bedeutung für die  
schulische Fort- und Weiterbildung 56

## Literatur-Review

63

# Das Organisationslaboratorium und seine Bedeutung für die schulische Fort- und Weiterbildung



**Ulrich Krainz, Mag. Dr., Studium der Psychologie und Bildungswissenschaft in Wien und Sydney, Universitätsassistent am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZLB) der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Sozialkompetenz und angewandte Gruppendynamik, Politische Bildung, Diversität, Inter- und Transkulturalität in Schule und Gesellschaft.**

## Die Ausgangslage

Eine Eigenart der Diskussion um Schule ist, dass eine systematische Beschäftigung mit dem Phänomen „Organisation“ deutlich unterrepräsentiert erscheint. In großen Teilen betrifft dies bereits die Lehramtsausbildung, in der Schule als eine eigene und zu gestaltende Organisation nur selten explizit thematisiert wird, aber auch in der Fort- und Weiterbildung gibt es nur wenige Angebote, die Organisation selbst zum Thema haben. In Schulentwicklungsmaßnahmen wird ein Organisationsverständnis entweder vorausgesetzt oder nur am Rande behandelt.

Als Kerngeschäft der LehrerInnenarbeit werden der eigene Unterricht und die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gesehen, was den unmittelbaren Verantwortungsbereich auf die eigene Klasse bzw. das eigene Fach beschränkt. So wichtig diese Bereiche auch sind, so führen sie gleichzeitig zu einer sukzessiven Ausblendung der organisationalen

Rahmenbedingungen, die schulische Abläufe zwangsläufig umgeben und konstituieren (Tyack & Tobin, 1994) – und weit bedeutsamer: die auch prinzipiell gestaltet, optimiert und verändert werden könnten. Nun ist das Fehlen eines Organisationsbewusstseins bis zu einem gewissen Grad für alle Organisationen typisch, die Schule stellt hierbei jedoch ein spezielles Handlungsfeld dar. Mit dem Eintritt in die Schule wird eine Situation vorgefunden, in der Rahmenbedingungen strukturiert und festgelegt sind und zwar dergestalt, dass sämtliche Abläufe und Tätigkeiten bis ins letzte Glied durchreguliert erscheinen. Freiräume eröffnen sich erst hinter den geschlossenen Klassenzimmertüren. Organisationstheoretische Beschreibungen von Schule (z.B. Grossmann, 1997) kommen deshalb zu dem Schluss, dass sich in Schulen ein eigener Berufshabitus ausbildet (klassisch Lortie, 1975), der vorwiegend die individuelle Autonomie in der Arbeitsverrichtung idealisiert, sich durch ein geringes gemeinsames Verantwortungsbewusstsein und geringe Anforderungen inhaltlicher Kooperation auszeichnet und organisatorischen Tätigkeiten skeptisch bis ablehnend gegenübersteht. Organisation wird zudem häufig mit Administration gleichgesetzt<sup>1</sup> und nicht als Möglichkeit der Gestaltung von Kommunikation verstanden, sondern lediglich als etwas Äußerliches und Lästiges angesehen, etwas, das von der eigentlichen schulischen Arbeit ablenkt.

## **Organisationskompetenz als Schlüsselqualifikation pädagogischer Professionalität**

Lehrpersonen werden in ihrer beruflichen Tätigkeit zunehmend in verschiedene Veränderungsdynamiken eingebunden, welche auch die organisationalen Strukturen von Schule berühren, sei es die Einrichtung von Steuergruppen bei Schulentwicklungsprozessen, der

vermehrte Fokus auf Projektarbeit, kollegiale Formen der Zusammenarbeit, fächer- bzw. schulübergreifende Vorhaben oder das Teamteaching (Krainz, 2013) usw. All diese Zugänge bringen die strukturellen Abläufe von Schule zwangsläufig durcheinander, lösen die vorwiegend „additive, ‚zellulare‘ Struktur der Schule als Arbeitsplatz“ (Terhart & Klieme, 2006, S. 164) auf, was auch einer Kulturveränderung gleichkommt. Die daraus resultierenden und notwendigen Aushandlungs- und Kommunikationsabläufe sind in der Schule strukturell jedoch nicht gebahnt, sie müssen erst eigens gestaltet, neu organisiert und in eine geeignete Form gebracht werden.

Zwar wird seit längerer Zeit immer wieder auf den Begriff der „lernenden Organisation“ (Senge, 1990; Argyris & Schön, 1996) verwiesen, um zu betonen, dass Schule als Gesamtorganisation dazu angehalten ist, „lernfähig“ zu werden, was diese Überlegungen jedoch für die Praxis von Lehrpersonen bedeuten, bleibt dabei meist ungeklärt. Kaum jemand hat es gelernt zu organisieren, man wird vielmehr in diverse organisationale Kontexte hineingeworfen und in deren Abläufe eingespannt, weshalb sich Fragen ihrer prinzipiellen Gestaltbarkeit scheinbar erübrigen. Organisieren als Tätigkeit beruhe demnach eher auf einem *common sense*, auf Fingerfertigkeit oder einem zwischenmenschlichen Geschick.

Wie lässt sich aber „Organisationskompetenz“ (Grossmann & Heintel, 2000) lernen und ausbilden? Zwar ist es unbestritten, dass ein kompetenter Umgang mit dem Thema Organisation mittlerweile zu den zentralen Schlüsselqualifikationen pädagogischer Professionalität gezählt werden muss, in den Curricula schulischer Fort- und Weiterbildungen sucht man eine explizite Beschäftigung mit solchen Fragestellungen aber häufig vergebens. Dazu kommt die Schwierigkeit, dass die Potenziale und Herausforderungen, die mit dem Organisieren einhergehen, sich auch nicht einfach theoretisch als kognitiven Inhalt vermitteln lassen. Auch der einfache Ruf nach „mehr Praxis“, wie

er im Kontext der LehrerInnenbildung häufig zu vernehmen ist, wird den Ansprüchen nicht gerecht. Praxiserfahrungen sind zwar wichtige Lernanlässe, jedoch werden sie nicht zwangsläufig und automatisch, sondern nur in speziell gestalteten Formaten fruchtbar (Schrittesser et al., 2014). Um handlungsrelevant zu werden, braucht es daher einen anderen Zugang, ein erfahrungsbasiertes und reflektierendes Lernen. Im Folgenden wird das Format des „Organisationslaboratoriums“ beschrieben, das u.a. in einem Kooperationsprojekt der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und der Pädagogischen Hochschule Kärnten bei der Ausbildung von schulischen Führungskräften eingesetzt wird.

## Das Organisationslaboratorium

Das Organisationslaboratorium (O-Lab) zählt neben der gruppenspezifischen Trainingsgruppe (T-Gruppe) zu den klassischen erfahrungsbasierten Laboratoriumssettings, die in enger Tradition der Gruppendynamik Lewins' (1948, 1963) stehen. Von der ehemals vorwiegend gruppenfokussierten Orientierung wurde das Thema Organisation für eigene Trainingsformate erst etwas später in den Blick genommen, die Bedeutung des organisationalen Lernens wurde aber alsbald aufgeworfen (Weick, 1965; Rehtien, 2007). Prinzipiell kann ein O-Lab unterschiedlich angelegt werden, eine wichtige Unterscheidung betrifft dabei vor allem den Grad seiner Strukturierung, ob etwa eine bestimmte Arbeitsstruktur, spezifische Rollen und Funktionen etc. im Vorfeld vorgegeben werden – so z.B. bei Planspielen – oder aber ob sich die Veranstaltung durch eine größere Strukturfreiheit auszeichnet (Krainz, 2005, S. 319; König & Schattenhofer, 2006, S. 73).

Das hier beschriebene O-Lab ist eine an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt entwickelte Veranstaltung (Krainz, 2005), welche die Grundprinzipien des experimentellen

Lernens, wie sie in T-Gruppen-Settings zur Anwendung kommen, auf Organisation überträgt. Neben den Erkenntnissen Lewins' werden die theoretischen Grundlagen des O-Labs auch auf die wegbereitenden Arbeiten am „European Institute for Trans-National Studies in Group and Organizational Development“ (EIT) in den 1970er Jahren zurückgeführt, die an der Universität Klagenfurt in den letzten 30 Jahren weiterentwickelt wurden (Lobnig & Lesjak, 2010, S. 2). Im Unterschied zur T-Gruppe geht es im O-Lab aber nicht um die innere Dynamik einer Gruppe, das Lernformat fokussiert auf die Dynamik zwischen sich formierenden Gruppen in Richtung Organisation. Es geht um gruppenübergreifende Phänomene, um Kooperation, Vernetzung und um Fragen ihrer Gestaltung und Steuerung. Es ist nicht zufällig, dass sich die T-Gruppe als Lernform relativ früh, wenn auch nicht sonderlich nachhaltig und nur selten institutionell verankert, im schulischen Fort- und Weiterbildungskontext durchgesetzt hat (in Österreich z.B. die Angebote der ÖGGPB – „Österreichische Gesellschaft für Gruppenpädagogik und Politische Bildung“ – in den 1980er Jahren, vgl. auch Schwarz, 1974; Krainz-Dürr, 2004; Schrittesser, 2004), das O-Lab als Methode bislang aber nur sehr wenig Berücksichtigung findet.

Konkret handelt es sich beim O-Lab um eine einwöchige Veranstaltung, die in Klausurform mit ca. 60–120 Teilnehmenden unterschiedlichster Fachrichtungen und Professionen (Studierende, Teilnehmende verschiedener Universitätslehrgänge, Berufstätige usw.) an einem eigenen Seminarort durchgeführt wird. Während der Seminarwoche ist durchgehende Anwesenheit erforderlich. Dass die Anzahl in etwa dem Lehrkörper einer durchschnittlichen Schule entspricht, wirkt sich hinsichtlich der Transferüberlegungen des dort Erfahrenen und Gelerten für Teilnehmende aus dem schulischen Kontext besonders förderlich aus. Darüber

hinaus gibt es eine Leitungsgruppe (ca. sechs TrainerInnen mit fundierter gruppenspezifischer Ausbildung<sup>2</sup>), die als „Staff“ auch in Erscheinung tritt und für den Rahmen der Veranstaltung verantwortlich ist.

Ziel des O-Labs ist es, eine Organisation zu bilden, die sich durch eine Einbeziehung aller auszeichnet und an der auch alle Personen mitzuwirken haben. Wie diese jedoch im Detail auszusehen hat, wird im Unterschied zum Planspiel *nicht* vorgegeben. Lediglich der Rahmen, Anfang und Ende sind fixiert und nicht verhandelbar (z.B. kann nicht im Konsens beschlossen werden, dass die Veranstaltung verfrüht beendet wird). Das Setting zeichnet sich somit dadurch aus, dass das Durchregulierte und Vorgegebene, was Organisationen normalerweise kennzeichnet, bewusst zurückgenommen wird. Diese „Niedrigstrukturierung“ (König & Schattenhofer, 2006, S. 78) ist ein grundlegendes Arbeitsprinzip gruppenspezifischen Lernens, das sich durch eine Leitungsverweigerung und einen Verzicht auf Vorgaben auszeichnet. So kann gewährleistet werden, dass das Leitungsthema für die sich zu entwickelnde Organisation überhaupt erst aufgeworfen wird: „The basic assumption is that a leadership vacuum fosters the competence of self-monitoring and ‚self-leading‘“ (Lobnig & Lesjak, 2010, S. 6), was ein wesentliches Merkmal einer lernenden Organisation darstellt.

Das Prinzip des Lernens in Strukturfreiheit eröffnet somit einen Raum, innerhalb dessen sich Selbstregulation entfalten kann. Nach einigen wenigen einführenden Worten durch die Leitungsgruppe fangen die Teilnehmenden an, sich hinsichtlich der eigenen Vorstellungen zu organisieren. Da hierfür aber die unterschiedlichsten Interessen, Bewegungs- und Gestaltungsmöglichkeiten bestehen, führt dies unweigerlich zu notwendigen Ab- und Aussprachen, einem großen Kommunikationsaufwand, Sub-Gruppenbildungen usw.

In Form eines Erfahrungslernens sind die Teilnehmenden in die von ihnen selbst

initiierten und gestalteten organisationalen Vorgänge mit hineingenommen, stehen diesen somit nicht distanziert gegenüber oder werden einfach theoretisch belehrt, sondern spüren und erleben die damit einhergehenden Phänomene „am eigenen Leib“.

Um nicht nur operativ tätig zu sein und irgendwelche Aktionen zu setzen, sondern das Gesamtgeschehen im Blick zu behalten und zu analysieren, wird im O-Lab vom „Staff“ eine Reflexionsebene eingeführt, die es möglich macht, über die Prozessfortschritte und die laufende Organisationsentwicklung gemeinsam nachzudenken. Erst die Reflexion ermöglicht ein Verständnis der jeweiligen „Organisationsdynamik“ (Pesendorfer, 1993), die bei den Aushandlungsprozessen entstandenen Phänomene und Prozesse werden somit selbst zum Gegenstand der Analyse (König & Schattenhofer, 2006, S. 73). Daher sind im O-Lab verpflichtende Zeitgefäße reserviert, in denen man auf die Meta-Ebene steigt und vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte vom „Staff“ zur Reflexion angeregt wird. Der Organisationsentwicklungsprozess wird daher von Zeit zu Zeit mit gesetzten Interventionen unterstützt. Der Charakter der Interventionen ist aber ebenfalls kein vorgebender oder anweisender, sondern ein fragender und problematisierender, um ein Bewusstsein für jene Themen und Problemstellungen zu schaffen, mit denen die zu entwickelnde Organisation gerade beschäftigt ist.

## Lernpotenziale

Aufgrund der beschriebenen Strukturfreiheit ist jedes O-Lab einzigartig, sowohl hinsichtlich Entwicklungsverlauf als auch Erscheinungsform. Prognosen über den konkreten Verlauf sind daher nur beschränkt möglich. Auf der Ebene des Grundsätzlichen werden aber – trotz der Vielfalt an Möglichkeiten – stets typische Problemfelder ersichtlich, die mit der Praxis

des Organisierens einhergehen und damit auch für reflexive Lernprozesse im Sinne einer Organisationskompetenz genutzt werden können. Zu den zentralen Lernfeldern zählen demnach:

### **Die Notwendigkeit kollektiver Willensbildung**

Um zu sinnvollen Entscheidungen zu kommen, braucht es Diskussion. Die Frage ist, ob diese in ausreichendem Maß und mit allen relevanten Personen geführt wird. Im O-Lab muss man sich mit anderen abstimmen, da man alleine nichts entscheiden, entwickeln oder gestalten kann. Dies gilt für Einzelpersonen wie für Gruppen von Menschen gleichermaßen, die ohne einer Einbeziehung und Berücksichtigung anderer nicht auskommen. Die damit einhergehenden Aushandlungserfordernisse korrigieren allfällige Höhenflüge auf der Ebene der Machbarkeit und machen Verhandlungsspielräume und Manövriermöglichkeiten deutlich. Im Zuge des Interagierens gewinnt der Prozess an kollektiver Gestaltungskraft und es entsteht eine zunehmende Einsicht in ihre grundsätzliche Notwendigkeit.

### **Der Unterschied von formell vs. informell**

Wie in allen Organisationen gibt es auch im O-Lab sichtbare und unsichtbare Netzwerke, Kommunikationsflüsse und (heimliche) Hierarchien. Mit dem Aufteilen in Subgruppen tauchen etwa Fragen der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit auf. Bei der Größenordnung eines O-Labs kann man nicht zu allen zugehörig sein, die Veranstaltung segmentiert sich, meist jedoch im Informellen. Nicht alle Prozesse und Informationen sind daher öffentlich und transparent, oft unterwandern sie sogar die formale Struktur der Organisation, z.B. wenn man sich plötzlich nicht an Absprachen hält, als Subgruppe vorwiegend eigene Interessen verfolgt, sich als ein Netzwerk mit loser Mitgliedschaft versteht und daher ständig wechselnde Mitglieder hat, man still und heimlich ein „Gegenprogramm“ zur

offiziellen Linie entwickelt usw. Organisational gesehen handelt es sich bei solchen Phänomenen nicht einfach um vernachlässigbare Freiheitsgrade oder Partialinteressen. Sie betreffen das Gesamtsystem unmittelbar, weshalb sich die Frage stellt, wie man damit umgehen soll, wie relevante Informationen kommuniziert und Verhandlungsräume eingerichtet werden können, damit unterschiedliche Interessen nicht nur registriert und verstanden, sondern auch ausgehandelt werden und letztlich zu verantworteten organisationalen Entscheidungen führen.

### **Denken in Strukturen und Prozessen**

Ab einer gewissen Größenordnung sozialer Gebilde ist nicht mehr alles durch direkte Kommunikation *face-to-face* besprech- bzw. verhandelbar. Die Etablierung von geeigneten Kommunikationsarchitekturen und Entscheidungsstrukturen ist daher unvermeidlich. Da dergleichen ebenfalls nicht einfach vorgegeben werden kann, geht es darum, Organisation als Prozess zu begreifen. Im O-Lab lernt man sich in eine zielgerichtete Entwicklung zu begeben, sich zu fragen, welche Schritte und Strukturen zur Zielerreichung notwendig sind und was es dabei alles zu bedenken gibt. Ein Denken in organisationsbezogenen Prozessen bedeutet somit an der Organisationsstruktur selbst anzustoßen, mit dieser zu hantieren und sie zu gestalten.

### **Bearbeitung von Schnittstellenproblemen**

Organisieren bedeutet eine Balanceleistung von Partialinteressen und Gesamtinteresse. Um zu sinnvollen Entscheidungen zu kommen und um die Weiterentwicklung zu garantieren, kann auch nicht alles im Kollektiv besprochen werden. Die Größenordnung der Veranstaltung zwingt zu „intimeren“ Verhandlungen (z.B. Ausschüsse, Arbeitsgruppen), in denen sich die unterschiedlichen Interessen abbilden. Zwischen den Teilbereichen

und der Gesamtorganisation müssen daher Schnittstellen eingerichtet werden. Es geht um die Herstellung von Verbindungen, z.B. in Form von GruppensprecherInnen oder RepräsentantInnen, die an die jeweiligen Teilgruppen angeschlossen sind (in Schulen etwa Projekt- oder Steuergruppen usw.).

Die Repräsentierenden lernen die Notwendigkeit der Vermittlung und Kompromissbildung. Sie sehen sich plötzlich mit zwei Gruppenzugehörigkeiten konfrontiert, einer doppelten Mitgliedschaft. Man gehört sowohl zur Kerngruppe, aus der man stammt, als auch zum neuen Kreis der Verhandelnden (Pesendorfer, 1993, S. 225ff.). Da sich dort die verschiedensten Interessenlagen bündeln, die es zu bearbeiten und dann zu entscheiden gilt, führt das unweigerlich zu Spannungen, Frustration und Enttäuschungen. Die Repräsentierten erleben, dass es organisational gesehen nicht möglich ist, überall selbst persönlich mit dabei zu sein, und lernen so mit dem Unterschied von Partial- und Gesamtinteresse umzugehen. Man erfährt, was es heißt, sich ein- und unterordnen zu müssen, wie solche Prozesse entstehen und sich anfühlen, und man lernt, die unterschiedlichen Reaktionen der Menschen auf solche Verhältnisse kennen und verstehen.

### Funktionales Verständnis von Führung

Nicht zuletzt ermöglicht das O-Lab ein Lernen über Führung und Steuerung. In der Veranstaltung wird ständig geleitet und geführt, auch wenn einem das nicht immer bewusst ist. So hat jede Entscheidung, aber auch Nichtentscheidung Einfluss auf das Gesamtgeschehen und gibt eine bestimmte Richtung vor. Im Laufe des Prozesses entsteht die Einsicht, dass Führung nicht in einer Person konzentriert sein muss, sondern kommunikativ bearbeitet, partizipativ gestaltet und verantwortet werden kann, wenn etwa Personen in einer Sprecherfunktion agieren und so ihre Interessen vertreten. Führung

funktional zu begreifen, bedeutet daher ein Ausloten von Möglichkeiten und Grenzen der Mitbestimmung und Selbststeuerung, eine Etablierung von Analysefähigkeit und das Setzen von Gestaltungsimpulsen.

### Resümee

Das O-Lab und seine Lernpotenziale sind im Sinne einer pädagogischen Professionalität nicht nur für schulische Führungskräfte oder für Personen, die mit schulentwicklungsbezogenen Maßnahmen zu tun haben, bedeutsam, sondern für alle in Schulen tätigen Lehrpersonen. Die Teilnahme trägt zu einer Schärfung des Bewusstseins für organisationsbezogene Prozesse bei, den Grundparametern des Funktionierens von größeren sozialen Gebilden und den Bedingungen der eigenen Handlungsmöglichkeit. Hat man einmal die Brille aufgesetzt und den Fokus auf organisationale Prozesse eingestellt, so wird man auch das „Normalprogramm“ schulischer Abläufe mit anderen Augen sehen. Die Veränderung der Blickrichtung ist ein wesentlicher Schritt für die Einsicht in die prinzipielle Gestaltbarkeit der sozialen Welt und in diesem Sinne auch der schulischen Abläufe und Arbeitsprozesse.

### Anmerkungen

- 1 Diese Gleichsetzung wird auch dadurch unterstützt, dass Lehrpersonen häufig tatsächlich neben ihrer Lehrtätigkeit administrative Aufgaben übernehmen müssen, da kein eigenes Personal dafür zur Verfügung steht.
- 2 „Fundiert“ meint in diesem Zusammenhang aber nicht einfach nur eine Aneignung der jeweiligen Theorien, sondern eine langjährige, erfahrungsbasierte Ausbildung, die sowohl Selbsterfahrung in und mit Gruppen als auch diverse Praxisprojekte innerhalb wie außerhalb organisationaler Gebilde umfasst.

### Literatur

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Grossmann, R. (Hrsg.) (1997). *Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität. iff texte (Band 2)*. Wien-New York: Springer Verlag.
- Grossmann, R. & Heintel, P. (2000). Vermittlung von Organisationskompetenz. In: P. Heintel & L. Krainz (Hrsg.), *Weiter Bildung? Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus Theorie und Praxis. iff texte (Band 7)*. Wien-New York: Springer Verlag, S. 49–60.
- Krainz, E. E. (2005). Erfahrungslernen in Laboratoriumssettings: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung. In: G. Falk, P. Heintel & E. E. Krainz (Hrsg.), *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement (Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik 3)*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 311–326.
- Krainz, U. (2013). Vom Einzelkämpfertum zur Teamkultur: Organisationstheoretische Anmerkungen zum Teamteaching. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam, S. 209–228.
- Krainz-Dürr, M. (2004). Das T-Gruppenmodell – Lernen mit Langzeitwirkung. In: *journal für schulentwicklung 2/2004*. Innsbruck-Wien: Studienverlag, S. 58–66.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics*. New York-Evanston-London: Harper & Row Publishers.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*. Bern-Stuttgart: Huber Verlag.
- Lobnig, H. & Lesjak, B. (2010). *The Organization Laboratory – An Experimental Setting for Learning Process Skills and Mindsets*. Paper presented at the Conference „Management Makes the World go Around. Learning for the Future in Management and Organizations“; School of Management, Organization Development and Technology (M/O/T), Vienna, Dec 2–4, 2010.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher – A Sociological Study*. Chicago: University Press.
- Pesendorfer, B. (1993). Organisationsdynamik. In: G. Schwarz, P. Heintel, M. Weyrer & H. Stattler (Hrsg.), *Gruppendynamik. Geschichte und Zukunft*. WUV-Universitätsverlag, S. 205–238.
- Rechtien, W. (2007). *Angewandte Gruppendynamik*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Schrittesser, I. (2004). Professional Communities: Mögliche Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In: B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Münster: LIT-Verlag, S. 131–150.
- Schrittesser, I., Malmberg, I., Mateus-Berr, R. & Steger, M. (2014). (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung*. Wien: new academic press.
- Schwarz, G. (1974) (Hrsg.). *Gruppendynamik für die Schule*. Wien-München: Verlag Jugend und Volk.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Currency and Doubleday.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik 52(2)*, S. 163–166.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). ‚The Grammar‘ of Schooling. Why has it been so hard to change. In: *American Educational Research Journal 31(3)*, pp. 453–479.
- Weick, K. E. (1965). Laboratory Experimentation with Organizations. In: J. G. March (Ed.). *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand Mc Nally & Company, pp. 194–260.

Kontakt  
ulrich.krainz@univie.ac.at