

Abschlussbericht der Evaluation

des Landespilotprojekts „Schulleitungs-Coaching“ in Nordrhein-Westfalen

Kassel, 25. Juni 2014

Universität Kassel

Fachbereich Erziehungswissenschaft

Abteilung Empirische Bildungsforschung

Autoren: Uwe Dezhgahi, Andrea Goldenbaum, Hans Peter Kuhn

Inhalt

1. Zusammenfassung.....	1
2. Einleitung.....	4
2.1 Beschreibung des Projekts Schulleitungs-Coaching	4
2.2 Thematische Einführung.....	5
3. Methodisches Vorgehen	10
3.1 Zum Auftrag der Evaluation.....	10
3.2 Evaluationskonzept und Untersuchungsdesign	11
4. Evaluationsbereich 1: Gestaltung der Fortbildung.....	15
4.1 Gesamtbewertung der Fortbildung	15
4.2 Bedeutung der Verknüpfung von Fortbildung und Coaching-Praxis	15
4.3 Die Gelingensbedingungen im Einzelnen	16
4.4 Bewertung des Fortbildungserfolgs.....	19
4.5 Vorschläge zur Änderung der Fortbildung.....	20
4.6 Zusammenfassung	20
5. Evaluationsbereich 2: Herausforderungen im Amt des Schulleiters	22
5.1 Herausforderung 1: Organisationsentwicklung.....	22
5.2 Herausforderung 2: Personalmanagement	23
5.3 Herausforderung 3: Selbstmanagement.....	24
6. Evaluationsbereich 3: Coaching-Schwerpunkte	25
6.1 Coaching-Schwerpunkt 1: Selbstmanagement.....	25
6.2 Coaching-Schwerpunkt 2: Personalmanagement.....	26
6.3 Coaching-Schwerpunkt 3: Organisationsentwicklung	27
6.4 Transformation von Themen im Coaching.....	27
6.5 Gruppenvergleiche zu den Coaching-Schwerpunkten.....	29
7. Evaluationsbereich 4: Grenzen des Coachings	30
7.1 Vorzüge des Einzelcoachings	30
7.2 Geeignete Coaching-Themen	31
7.3 Abgrenzung des Einzelcoachings von anderen Unterstützungsangeboten.....	31
7.4 Änderungswünsche hinsichtlich des Coaching-Settings.....	33
8. Evaluationsbereich 5: Auswirkungen des Coachings auf das System Schule	34
8.1 Auswirkungen auf das Führungshandeln	34
8.2 Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung	35
8.3 Auswirkungen auf das Kollegium.....	36
8.4 Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung	36
8.5 Kohortenvergleich	37
8.6 Auswirkungen des Coachings auf mehrere Wirkbereiche.....	38
9. Gelingensbedingungen für das Schulleitungs-Coaching	40
9.1 Rollenerwartungen an den Coach	40
9.2 Kompetenzerwartungen an den Coach	40
9.3 Einfluss der Merkmale „Schulleitungserfahrung des Coachs“ und „Coach im Ruhestand“ auf den Coachingprozess	41

9.4 Die Bedeutung der Beziehung von Coach und Coachee	42
9.5 Die Bewertung der Rahmenbedingungen des Coachings	43
10. Einordnung der Evaluationsergebnisse in die Forschungslandschaft	44
10.1 Einschätzungen zum SLC-Konzept	44
10.2 Einschätzungen der Ergebnisse zu den Herausforderungen im Amt des Schulleiters.....	48
10.3 Einschätzungen der Ergebnisse zu den Auswirkungen des Coachings	49
10.4 Einschätzungen der Ergebnisse zu den Gelingensbedingungen im Coaching.....	50
11. Literatur	53
12. Anlagen.....	57

1. Zusammenfassung

Untersuchung

Der Evaluationsauftrag zum Projekt Schulleitungs-Coaching konzentriert sich auf fünf Bereiche: Gestaltung der Fortbildung für Coachs, Definition herausfordernder Situationen für Schulleiter, Coaching-Schwerpunkte, Grenzen des Coachings und Auswirkungen des Coachings. Über den Evaluationsauftrag hinaus werden Gelingensbedingungen für das Schulleitungs-Coaching identifiziert und die Evaluationsergebnisse in die Forschungslandschaft eingeordnet. Die Datenbasis der qualitativ angelegten Untersuchung beruht auf leitfadengestützten Interviews mit sechs Coachs und 18 Coachees, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.

Evaluationsbereich 1: Gestaltung der Fortbildung

Die sechs befragten Coachs bewerten die Gestaltung der Coaching-Fortbildung hinsichtlich Konzept, Methode, Inhalt und personeller Besetzung sehr positiv und führen den Erfolg auf die Verknüpfung von Coaching-Fortbildung und Coaching-Praxis zurück.

Evaluationsbereich 2: Herausforderungen im Amt des Schulleiters

Die beiden größten Herausforderungen im Amt des Schulleiters bestehen für die befragten Coachees in den Bereichen Personalmanagement und Organisationsentwicklung. Zum Personalmanagement werden am häufigsten „Unzufriedenheit mit Kollegen“, „Einheitliche Positionierung des ums“ und „Wunsch nach Entlastung durch das Kollegium“ genannt, zur Organisationsentwicklung „Aufbau einer Schule“ und „Umbau von Schulstrukturen“.

Evaluationsbereich 3: Coaching-Schwerpunkte

Die drei häufigsten Themen im Coaching beziehen sich auf die Bereiche Selbstmanagement, Personalmanagement und Organisationsentwicklung. Im Laufe des Coaching-Prozesses nimmt die Bedeutung von Selbstmanagement zu und die fachlichen, schulbezogenen Themen werden mit der Reflexion der eigenen Person verbunden.

Wichtige Aspekte des Selbstmanagements sind „Rollenfindung“ und „Stärkung der eigenen Person“, die im Coaching in den meisten Fällen mit den Fachthemen Organisationsentwicklung und Personalmanagement verknüpft werden.

Evaluationsbereich 4: Grenzen des Coachings

Die Vorzüge des Einzelcoachings werden von den befragten Coachees in der „Individualität“, der Besprechung „persönlicher Anliegen“ sowie in der „Effektivität und Effizienz“ gesehen. Coachees haben insgesamt die Möglichkeit, Strategien für ihre schulspezifischen Anliegen in einem geschützten Raum gezielt und wirkungsvoll zu entwickeln.

Als besonders geeignet für das Coaching werden sehr persönliche Themen sowie Herausforderungen von hoher Komplexität wie das Personalmanagement erachtet. Coaching bietet sich besonders bei Anliegen mit spezifischer, klar abgrenzbarer Problematik an. Weniger geeignet sind dagegen Themen geringer Komplexität sowie Versuche der Kompensation von Defiziten in den Grundkompetenzen für die Ausübung des Amtes eines Schulleiters.

Ein Vergleich mit anderen Angeboten zur Unterstützung von Schulleitern wie Kollegiale Fallberatung, Supervision oder Fortbildung mit dem Fokus auf kognitive Auseinandersetzung mit schulspezifischen Themen verdeutlicht das Spezifische des Einzelcoachings in der Kombination einerseits von Person und Thema sowie andererseits von kognitiven und emotionalen Ebenen der Interaktion.

Evaluationsbereich 5: Auswirkungen des Coachings

Coachees berichten vor allem von Auswirkungen des Coachings auf ihr eigenes Führungshandeln. Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung, das Kollegium und die Unterrichtsentwicklung nennen sie weniger häufig.

- Auswirkungen des Coachings auf das *Führungshandeln* nehmen Coachees durch eine Veränderung folgender Bereiche wahr: „weniger Hemmungen“, „mehr Gelassenheit“, „stärkeres Selbstbewusstsein“, „höhere Reflektiertheit“, „mehr Klarheit“ und „mehr Transparenz“.
- Auswirkungen im Bereich der *Organisationsentwicklung* beziehen sich vor allem auf „institutionenbezogene Veränderungen“ und „Veränderungen der Arbeitsweise“.
- Auswirkungen auf das *Kollegium* werden von den Coachees als Folge ihres veränderten Führungshandelns wahrgenommen.
- Die Daten zu den Auswirkungen auf die *Unterrichtsentwicklung* sind eher vage und weniger belastbar. Im Datenmaterial lassen sich keine konkreten Facetten von Unterrichtsentwicklung explorieren.
- Ein Kohortenvergleich zeigt keine im Zeitverlauf zunehmende Auswirkung des Coachings auf die vier potenziellen Wirkbereiche Führungshandeln, Kollegium, Organisations- und Unterrichtsentwicklung.

Gelingsbedingungen für das Schulleitungs-Coaching

Die befragten Coachees erachten folgende Faktoren als günstig für den Coaching-Prozess bzw. für das Gelingen des Coachings:

Aus Sicht der Coachees sollte die Rolle des Coachs geprägt sein von einem distanzierten Blick auf ihre Anliegen mit hoher Fach-, Methoden- und vor allem Feldkompetenz sowie absoluter Vertraulichkeit.

Als günstig für den Coachingprozess konnten anhand der Coachee-Daten zwei Kompetenzbereiche auf Seiten der Coachs identifiziert werden: (1) eine Grundhaltung des Coachs auf der Basis von Zu-

rückhaltung, guter Beobachtungsgabe und hoher Flexibilität sowie (2) coachingbezogene Fach- und Methodenkompetenzen mit Fähigkeiten der Organisation, der Reflektion, des vielfältigen Methodeneinsatzes, der gezielten Fragestellungen und qualifizierten Rückmeldungen.

Auch die Schulleitungserfahrung und der Status (Vor-)Ruhestand der Coachs wirkten sich nach Beurteilung der Coachees positiv auf Coaching-Prozess und Coaching-Ergebnis aus. Das Insiderwissen als ehemaliger Schulleiter verleiht ihren Rückmeldungen höhere Plausibilität und Akzeptanz und wird als hohe Fach- und Feldkompetenz geschätzt. Coachs im Ruhestand haben über die zeitliche Flexibilität hinaus die Möglichkeit, sich intensiver auf die Anliegen der Coachees einlassen zu können, so dass der Ruhestand als positives Merkmal der Grundhaltung eines Coachs gewertet wird.

Für alle Coachees ist im Vorfeld des Coachings die Frage nach den persönlichen Eigenschaften ihres künftigen Coachs und der Beziehung zwischen Coach und Coachee von überaus großer Bedeutung. Diesbezügliche Befürchtungen haben sich in keinem Fall bestätigt.

Die Gestaltung der Rahmenbedingungen (z.B. Ort, Anzahl der Coachingsitzungen) ist für die befragten Coachees von untergeordneter Bedeutung für das Gelingen des Coachings. Allein die zeitliche Ausgestaltung der Coaching-Sitzungen ist ein für die Coachee relevanter Aspekt. Ein Drittel der Befragten Coachees wünscht sich mehr Coaching-Sitzungen. In dieser Gruppe sind häufiger Schulleiter, die die Problemlage an ihrer Schule als besonders schwierig einstufen. Zwei Drittel der Schulleiter sind jedoch mit dem Umfang von fünf bis sieben Coaching-Sitzungen sehr zufrieden.

2. Einleitung

2.1 Beschreibung des Projekts Schulleitungs-Coaching

Das Projekt Schulleitungs-Coaching (SLC) ist ein vom Schulmanagement NRW konzipiertes und organisiertes Angebot zur Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleitern¹ in ihrem alltäglichen Leitungshandeln. Das Ziel des Pilotprojekts ist laut Erlass, dass „zur nachhaltigen Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleitern in der Wahrnehmung ihrer Führungsaufgaben bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung längerfristige Begleitungen durch entsprechend qualifizierte Moderatorinnen und Moderatoren angeboten“ werden sollen. Grundlage des Erlasses ist die Empfehlung der Bildungskonferenz NRW aus dem Jahr 2011, „Schulleitungen als Initiatoren, Moderatoren und Koordinatoren einer nachhaltigen individuellen Förderung und einer systematischen kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung verstärkt (zu) unterstützen und (zu) qualifizieren“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2011: 6).

Dem Projekt SLC liegt nach den Ausführungen der Projektleitung (vgl. Gerland-Péus 2012) ein Konzept der Qualifizierung von Schulleitern mit einer individualisierten Ausrichtung zu Grunde, das sich durch die Orientierung an den persönlichen Bedarfen von Schulleitern bei ihren vielfältigen Aufgaben orientiert. Die zunehmenden und sich beschleunigt verändernden Anforderungen an Schulleiter und die Notwendigkeit, die Schulleiter-Rolle zum Gegenstand der Betrachtung zu machen, erfordern die Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung.

Das Schulleitungsmanagement NRW entwickelt ein individuelles, prozess- und ergebnisorientiertes Unterstützungsangebot für Schulleiter: Es orientiert sich mit dem Einzelcoaching an den Bedarfen der Einzelschule bzw. des einzelnen Schulleiters; es ist prozessorientiert, indem die individuellen Ziele über einen längeren Zeitraum bearbeitet werden, und es ist ergebnisorientiert, indem es Unterstützung bei der Lösung individueller Probleme anbietet. Das Ziel von SLC ist die „reflexive Aktivierung und Steigerung des persönlichen Kompetenzniveaus“ von Schulleitungen (Gerland-Péus 2012: 148).

Die Anforderungen an die Aufnahme der ersten Generation von Coachs war „eine vielseitige professionelle Expertise“ (Gerland-Péus 2012: 149): Leitungserfahrungen in Schule sowie Erfahrungen im Rahmen der Leitungsqualifizierung.

In der ersten Pilotphase von August 2012 bis Januar 2013 wurden die ersten sechs Coachs qualifiziert und zeitlich parallel führten sie ihre ersten Coaching-Sitzungen mit sechs Schulleitern² durch. Die

¹ Im Folgenden wird stets nur die männliche Form verwendet, um die Lesbarkeit des Berichts zu verbessern und um die Anonymität der kleinen Gruppe von Befragten sicher zu stellen. Es werden ausdrücklich Männer und Frauen angesprochen.

² Zu den Begriffen Schulleiter bzw. Coachee: Die im Projekt übliche Bezeichnung Coachee fokussiert eher auf das Setting des Coachings mit der Rollenverteilung von Coach und Coachee. Die Perspektive der Evaluation ist eine externe, die das

Coachs wurden in einer sechsmonatigen Qualifizierungsmaßnahme mit einem Umfang von 66 Stunden auf ihre Coach-Tätigkeit vorbereitet. Die Maßnahme bestand aus Coaching- und Inhalts-Modulen. Letztere beinhalteten Themen zu schulischen Transformationsprozessen, Unterrichtsentwicklung und Inklusion. Zusätzlich nahmen die Teilnehmer an Arbeitsgruppensitzungen, Kollegialen Fallberatungen sowie an Supervisionsveranstaltungen teil. In der zweiten Pilotphase von Februar bis Juli 2013 wurden weitere 20 Coachs qualifiziert, so dass 26 Coachs zur Verfügung standen. Insgesamt wurde mit 21 Schulleitern ein Coaching durchgeführt.

2.2 Thematische Einführung

Da in dem SLC-Projekt Coachings für die Berufsgruppe der Schulleiter angeboten werden, soll zunächst ein Überblick über das Beratungskonzept Coaching gegeben werden. Im Anschluss werden die mit den neuen Erwartungen an Schule verbundenen Herausforderungen an Schulleiter dargestellt, die Coaching-Anlässe für Schulleiter sein könnten.

Coaching

Coaching ist kein geschützter Begriff und er wird in der Forschung und vor allem in der Praxis für sehr unterschiedliche Praktiken verwendet. Allgemein kann Coaching als eine Beratung in beruflichen Angelegenheiten definiert werden: „Coaching ist eine professionelle Form individueller Beratung im beruflichen Kontext“ (Lippmann 2006: 19 f.). Der Bezug auf den beruflichen Kontext bedeutet jedoch nicht den Ausschluss privater Themen: „Business-Coaching ist ein professioneller, persönlichkeitsnaher und zeitlich begrenzter Begleitprozess von Führungspersonen, bei welchem berufliche Anliegen unter dem Aspekt ganzheitlicher Betrachtung einer Person bearbeitet werden“ (Heller 2010: 377). Die Merkmale dieser Definition sollen näher erläutert werden:

- Business-Coaching ist in Abgrenzung zum Personal-Coaching stärker auf den beruflichen Kontext bezogen, beinhaltet jedoch sowohl berufliche als auch private Inhalte. Rauen (2003: 64) definiert Coaching als „personenzentrierten Beratungs- und Betreuungsprozess (von Personen oder Gruppen mit Managementaufgaben), der berufliche und private Inhalte umfassen kann und zeitlich begrenzt ist“.
- Business-Coaching gilt als geeignete Beratungsform für Führungskräfte, deren Aufgaben mehr im strategischen als im operativen Geschäft liegen und eine Gelegenheit zur Reflektion ihrer Gedanken und Gefühle wünschen (Schreyögg 2010).

Coaching primär als ein Treatment für Schulleiter betrachtet. Um missverständliche Bezeichnungen zu vermeiden, passt sich die Sprachregelung der Evaluation jener des SLC-Projekts und der der Befragten an und benutzt häufiger den Begriff Coaches als den des Schulleiters.

- Business-Coaching ist insofern persönlichkeitsnah, als Führungsrollen durch die eigene Persönlichkeit ausgefüllt werden und die persönlichen Eigenanteile beruflicher Situationen im Coaching reflektiert werden.

Die Definition von Coaching als einen „Begleitprozess“ (Heller 2010: 377) verweist auf die besondere Rolle des Coachs als zurückhaltender Begleiter des Coachees im Coachingprozess und unterscheidet sich von Beratungsformen, in denen der Berater seine Tätigkeit über einen (vermeintlichen) Wissensvorsprung legitimiert. Als weitere Merkmale von Coaching wären die Lösungs- und Ergebnisorientierung des Coachings, die Position des Coachs als externe, d.h. der Organisation des Coachees nicht angehörige Fachkraft sowie die Form des Einzelcoachings als der verbreitetsten Form des Coachings zu nennen. Die Coaching-Anlässe können die Bewältigung von Krisen und Konflikten oder - positiv formuliert - die Entwicklung beruflicher Perspektiven und Erweiterung von Führungskompetenzen sein.

Neue Herausforderungen für Schulleiter

Im Folgenden werden die in der Schulleiter-Forschung diskutierten Herausforderungen für Schulleiter in der Ausübung ihres Amtes aufgeführt, die mögliche Anlässe für Coaching sein könnten. Ein besonderer Blick wird dabei auf die im Wandel befindlichen Aufgaben, Rollenvorstellungen und Berufsbilder von Schulleitern geworfen, da diese als besondere Herausforderungen gelten.

Die systematische Erforschung von Rollen, Funktionen, Handlungsfeldern und Einfluss von Schulleitung begann erst mit dem Aufkommen der Schulentwicklungstheorie in den 1990er Jahren (vgl. Huber 2008). Mit der Erkenntnis von Schule als pädagogischer Gestaltungseinheit (Fend 1986) sowie veränderten gesellschaftlichen Erwartungen an Schule und schulpolitischen Reformen hat sich die Rolle von Schule in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Mit zunehmender Schulautonomie weiten sich die Aufgaben von Schulleitung aus, die nun auch Entscheidungsbefugnisse bezüglich Personalrekrutierung, Budgetierung und pädagogischer Arbeit haben (vgl. Bonsen 2010).

Mit dem gegenwärtigen Paradigmenwechsel zu mehr Schulautonomie, Output-Steuerung und dezentralen Führungs- und Organisationsstrukturen verändert sich das Aufgabenspektrum von Schulleitung. Neben den traditionellen Verwaltungs- und Lehraufgaben nimmt sie vermehrt Managementaufgaben wahr. Es vollzieht sich ein Wandel der Schulleitungsfunktion von der Verwaltungs- und Kontrollfunktion hin zur Management- und Führungsfunktion (vgl. Wissinger 2000). Huber (2003) hat in einer vergleichenden Studie zur Schulleitungsqualität einen international einheitlichen Trend erkannt: In allen untersuchten Ländern sind Schulleiter zunehmend mit Aufgaben aus den Bereichen Kommunikation, Kooperation, Führung und Gestaltung konfrontiert. Da die Amtsübernahme nicht mehr als Anpassung an klare Rollenvorgaben verstanden wird, sondern als Aufgabe einer individuellen Rollenausgestaltung, fühlen sich die Schulleiter zur Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit verpflichtet.

Zentraler Begriff einer zunehmenden Verantwortung von Einzelschulen für die eigene Entwicklung ist der Terminus „Schulentwicklung“. Dieser umfasst einen intentionalen Prozess der Planung und Steuerung von Schule, wobei die Einzelschule der „Motor der Entwicklung“ (Dalin & Rolff 1990) ist. Schulentwicklung unterteilt sich in die „Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung“ (Rolff et al. 2000: 14) oder wird alternativ in institutionelle Schulentwicklung (Organisationsentwicklung) und pädagogische Schulentwicklung (Unterrichts- und Personalentwicklung) unterteilt (vgl. Bastians 2007).

Bei der institutionellen Schulentwicklung wird die Schule als soziale Organisation verstanden und der Organisationsentwicklung liegt der systemtheoretische Gedanke zu Grunde, dass Erfolg versprechende Veränderungen innerorganisatorisch geplant und durchgeführt werden. Aus der Einzelschule wird eine „lernende Organisation“ (Fullan 1999). *Organisationsentwicklung* ist ein „offenes, planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsanforderungen und Veränderungsabsichten im sozialen System“ (Dalin et al. 1995). Faktoren erfolgreicher Schulen sind ruhiges Schulklima, hohe Leistungserwartungen, Hausaufgabenkontrolle, zuverlässige und kompetente Lehrer, Teambildung sowie gemeinsame Ziele (vgl. Steffens 2007; Rutter 1989). Unter *Unterrichtsentwicklung* wird die „systematische und gemeinsame Anstrengung zur Verbesserung des Lehrens und Lernens“ (Bastians 2007: 29) verstanden, bei der die Schulleitung die Verantwortung u.a. für die Implementierung neuer Unterrichtsformen, die Teambildung im Kollegium und die pädagogische Weiterentwicklung hat. Als wirksame Faktoren zur Verbesserung des Unterrichts haben sich u.a. effektive Klassenführung sowie didaktische, fachliche und diagnostische Kompetenzen des Lehrpersonals erwiesen (vgl. Helmke 2009). *Personalentwicklung* ist ein weiteres Instrument der inneren Schulentwicklung. Es umfasst die Bereiche Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung, in denen Schulleitung durch neue Schulgesetze mehr Kompetenzen gewonnen hat (vgl. Metz 2007).

Schulleiter nehmen somit neben den traditionellen Aufgaben von unterrichtlichen Tätigkeiten und Verwaltungsaufgaben zusätzlich verstärkt Management- und Führungsaufgaben wahr. Klassifikationssysteme von Schulleitungsaufgaben und -handlungsfeldern zeigen in den Standardwerken der Schulleitungsforschung einen deutlichen Schwerpunkt bei Führung und Management. Bartz et al. (o.J.) unterscheiden Führung, Qualitätsmanagement, Unterrichtsentwicklung, Erziehung, Selbstmanagement, Organisationsgestaltung und -entwicklung, Personalmanagement, Teamentwicklung, Kooperation in der Region sowie die Kooperation mit der Schulaufsicht. Buchen und Rolff (2006) unterscheiden die Schulleitungsaufgaben Führung und Management, Organisationsgestaltung, Personalmanagement, Unterrichtsentwicklung, Kommunikation und Beratung sowie Qualitätsmanagement.

Die Bedeutsamkeit der Schulleitungs-Kompetenzen in Führung und Management kann empirisch als belegt gelten. Bonsen et al. (2002) identifizieren die zielbezogene Führung als das wichtigste Unter-

scheidungskriterium zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schulen.³ Mit zielbezogener Führung – der im Idealfall eine vom Kollegium mitgetragene und im Schulleitbild manifestierte Vision einer Schule der Zukunft zu Grunde liegt – gibt Schulleitung die Richtung der gemeinsamen Arbeit im Kollegium vor. Sie beeinflusst die Lehrerverkooperation und darüber auch die Differenzierung und Förderung im Unterricht (vgl. Bensen 2008). Als weitere Wirkfaktoren von Schulleiter-Handeln im Bereich der Schulentwicklung gelten Innovationsförderung, Partizipation des Kollegiums sowie Organisieren.

Nach Fullan (1999) ist Innovationsförderung durch das Drängen auf innerschulische Veränderung die wichtigste Aufgabe von Schulleitung. Schulleitung agiert als „Change Agent“ (Leithwood et al. 1992) in den o.g. drei Bereichen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Die Unterstützung von Lehrpersonen und ihre Partizipation an schulischen Entscheidungsprozessen fördert Akzeptanz und Umsetzung von Schulleitungsentscheidungen. Organisieren als klassisch administrativ-bürokratische Aufgabe behält weiterhin ihre Bedeutsamkeit für Schulleitung, wird jedoch durch die neuen Führungs- und Management-Aufgaben ergänzt.

Die Vielfalt der Aufgaben und Handlungsfelder von Schulleitung mit unterschiedlichen Akteuren in unterschiedlichen Kontexten führt zu einer Rollenpluralität in der Ausübung von Schulleitungsaufgaben. Die Kommunikationen von Schulleitern sind konfliktträchtig und bergen die permanente Gefahr, von Rollenkonflikten (vgl. Laux 2011)⁴.

Wenn es keine einheitlichen Maßnahmen zur Qualitätssteigerung von Schule gibt und die Einzelschule die Verantwortung für schulische Zielsetzungen nach Bedarfseinschätzung und Schulkultur hat, sind „unterschiedliche Strategien erfolgreicher Schulführung“ (Baumert 1989: 61) möglich. Die Verantwortung für die Suche nach dem eigenen Entwicklungsweg setzt somit selbstreflexive Kompetenzen voraus. Der Paradigmenwandel in der Aufgabe von Schule hat nach Huber (2002) Konsequenzen für das Berufsbild von Schulleitung: Das breite Tätigkeitsfeld eines Schulleiters, auf das weder das Lehramtsstudium, noch die Erfahrung des Lehrerberufs vorbereitet bzw. qualifiziert, bedarf einer systematischen Qualifizierung vor Amtsantritt und der Anerkennung von Schulleitung als eigenständigem Aufgabenbereich mit eigenem Berufsbild.

Auf diesen Bedarf haben die Länder mit der Entwicklung von Unterstützungsangeboten für Schulleiter reagiert. So wurde in NRW eine obligatorische Schulleitungs-Qualifizierung eingeführt und die

³ Die Unterscheidung in erfolgreiche und weniger erfolgreiche Schulen beruht in der Studie von Bensen et al. (2002) auf der Einschätzung der jeweils zuständigen Schulämter. Dem Begriff des Schulerfolgs liegt somit eine subjektive Definition von Erfolg zu Grunde.

⁴ Laux (2011) leitet aus der Vielfalt von Handlungsfeldern von Schulleitung in der Arbeit mit unterschiedlichen Akteuren elf verschiedene Rollen ab, die ein permanentes Potenzial von Intrarollenkonflikten bergen: Schulleiter agieren als Organisationsentwickler, Personalentwickler, People Person (Ansprechperson), Lehrer, Vorbild, Homo politicus, Repräsentant, Vermittler/Mediator, Verwalter und Organisator, Architekt und Gebäudemanager sowie Finanzmensch und Unternehmer.

Auswahl geeigneter Schulleiter wurde durch ein Eignungsfeststellungsverfahren transparenter. Nicht zuletzt zielt das SLC-Projekt auf die Weiterqualifizierung von Schulleitern.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Zum Auftrag der Evaluation

Das Schulmanagement NRW hat die Universität Kassel mit der Evaluation des Projekts SLC beauftragt. Die Zielsetzung der externen Evaluationsstudie orientiert sich an der Beantwortung der im Erlass für das Pilotprojekt formulierten Fragestellungen:

Fragestellung 1: Gestaltung der Fortbildung

- Wie muss die Fortbildung der Coachs gestaltet sein?

Fragestellung 2: Herausfordernde Situationen im Amt des Schulleiters

- Wie können herausfordernde Situationen für Schulleitungen im alltäglichen Leitungshandeln definiert sein?
- Welche konkreten Herausforderungen lassen sich ermitteln und bündeln?

Fragestellung 3: Coaching-Schwerpunkte

- Was sind Coaching-Schwerpunkte?

Fragestellung 4: Grenzen des Coachings

- Wo liegen die Grenzen (auch in Abgrenzung zu anderen Beratungsangeboten) des Unterstützungsangebots SLC?

Fragestellung 5: Auswirkungen des Coachings

- Welche Veränderungen lassen sich beim Coachee ermitteln?
- Welche Auswirkungen hat das Coaching auf das System Schule?
- Welche Auswirkungen des Coachings lassen sich im zeitlichen Verlauf auf das System Schule explorieren?

Die Evaluation des Projekts beruht ausschließlich auf den mündlichen Angaben von am Projekt beteiligten Coachs und Coachees. Anhand von Daten aus leitfadengestützten Interviews mit diesen beiden Personengruppen werden die fünf Fragestellungen bearbeitet. Für den vorliegenden Zwischenbericht wurden die Interviews von sechs Coachs und 18 Coachees ausgewertet.

Über den Evaluationsauftrag hinaus werden die Gelingensbedingungen des Coachings untersucht und die Evaluationsergebnisse in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Während in Fragestellung 5 die Auswirkungen des Coachings untersucht werden, werden mit der Frage nach den Gelingensbedingungen des Coachings die Grundlagen und Ursachen (Wirkfaktoren) für erfolgreiches Coaching un-

tersucht. Die Wirkfaktoren sind die erklärenden Variablen des Coachingerfolgs; sie bilden die Grundlage für die Entwicklung eines Fragebogens zur Bewertung des Coachings durch die am Projekt beteiligten Coachees nach Abschluss ihres Coachings.

Fragestellung 6: Gelingensbedingungen des Coachings

Konkret wird den Fragen nachgegangen:

- Welche Rollenerwartungen haben Coachees an den Coach?
- Welche Kompetenzerwartungen haben Coachees an den Coach?
- Welchen Einfluss schreiben Coachees den Merkmalen „Schulleitungserfahrung des Coachs“ bzw. „Coach im Ruhestand“ zu?
- Wie erleben Coachees die Beziehung zu ihrem Coach in den Coachingsitzungen?
- Welche Bedeutung haben die Rahmenbedingungen der Coachingsitzungen für Coachees?

Zur Bewertung der Projektqualität werden die Evaluationsergebnisse in den allgemeinen Forschungsstand der Coaching- und Schulleitungsforschung eingeordnet und aus den möglichen Abweichungen Verbesserungsvorschläge abgeleitet. Des Weiteren wird das SLC-Konzept an dem Kriterienkatalog der Stiftung Warentest zu den Mindestanforderungen von Coachings gemessen.

Fragestellung 7: Einordnung des SLC-Konzepts in die aktuelle Forschungslandschaft

- Wo ist das SLC-Coaching in der aktuellen Coaching-Forschung zu verorten?

3.2 Evaluationskonzept und Untersuchungsdesign

Für empirisch wenig erforschte Bereiche wie das Schulleitungs-Coaching bieten sich offene, explorative Forschungsmethoden an, die einen Überblick über das Forschungsfeld geben können. Für die vorliegende Untersuchung fiel die Entscheidung in Abstimmung mit dem Schulmanagement NRW zugunsten der Durchführung und Auswertung von problemzentrierten Interviews mit Coachs und Coachees. Die Datenbasis beruht somit auf geschilderten Erfahrungen und Bewertungen der am Projekt Beteiligten.

Erhebungsverfahren

Als Erhebungsverfahren wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 1985) eingesetzt. Dieser offene, halbstrukturierte Interviewtyp ermöglicht den Gesprächspartnern freie Narrationen. Das problemzentrierte Interview ist dabei jedoch zentriert auf die Problemstellung, auf die der Interviewer immer wieder zurückkommt. Die Gesprächssituation ist durch eine vertrauliche und sanktionsfreie Atmosphäre gekennzeichnet. Als geeignetes Hilfsmittel der Datenerhebung hat sich die Konstruktion eines Interviewleitfadens für die Befragung der Coachs und Coachees erwiesen, der aus

Vorüberlegungen zum interessierenden Problembereich erstellt wurde (vgl. Witzel 1982, 1985). Da die Befragung der beiden Gruppen auch auf deren unterschiedliche Erfahrungshintergründe zielte, beinhalteten die Leitfäden teilweise Fragen zu unterschiedlichen Themenfeldern.⁵ Tabelle 1 veranschaulicht, zu welchen Fragestellungen Coachs und Coachees im Leitfaden jeweils befragt wurden. Nach einer Vorstellung des Evaluationsprojekts wurden die Gesprächspartner mit gezielten Frageimpulsen zu ausführlichen Narrationen bezüglich der interessierenden Segmente aufgefordert. Die mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommenen Interviews wurden nach festgelegten Transkriptionskonventionen verschriftlicht.

Tab. 1: Fragestellungen für Coachs und Coachees

Fragestellung	Coachs	Coachees
1 Gestaltung der Fortbildung	X	---
2 Herausforderungen im Amt des Schulleiters	---	X
3 Coaching-Schwerpunkte	X	X
4 Grenzen des Coachings	X	X
5 Auswirkungen des Coachings	---	X

Auswertungsmethode

Die Auswertung der Interviews erfolgte mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003). Dabei handelt es sich um eine Methode zur systematischen Beschreibung der Bedeutung von qualitativem Datenmaterial. Das Material wird durch Kategorien klassifiziert, die auf einem zuvor theoretisch entwickelten Kategoriensystem basieren.⁶ Das Kategoriensystem hat die Funktion eines Filters, indem nur das Material in der Untersuchung berücksichtigt wird, das von den Hauptkategorien erfasst wird. Die qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet sich von anderen qualitativen Auswertungsverfahren durch ihre Systematik (Überprüfen des gesamten relevanten Materials), ihre Flexibilität (Anpassung des Kategoriensystems an das Material) und ihre Reduktion auf die Analyse der relevanten Aspekte des Materials.

Sample

Die Daten der Evaluation basieren auf der Befragung von sechs Coachs der ersten Pilotphase sowie von 18 Coachees der ersten und zweiten Pilotphase. In Tabelle 2 sind die befragten Personengruppen aufgeführt: Die Gruppe der Coachees wurde anhand des Kriteriums des zeitlichen Abstands zwischen Coachingende und Befragung in drei Kohorten (K1, K2 und K3) zu jeweils sechs Personen unterteilt.

⁵ Die Interviewleitfäden sind im Anhang zu finden.

⁶ Das Kategoriensystem ist im Anhang zu finden.

Tab. 2: Auswahl von Coachs und Coachee-Kohorten

Gruppe	Pilot-phase ¹⁾	Befragungszeitpunkt	Grund-gesamtheit	Anzahl der Befragten	Monate zwischen Coaching-ende und Befragung
Coachs	1	07 bzw. 08/2013	6	6	---
Coachees K1	2	08/2013	6	6	1
Coachees K2	2	10/2013	15	6	3
Coachees K3	1	10/2013	6	6	9

¹⁾ Pilotphase 1: August 2012 – Januar 2013; Pilotphase 2: Februar – Juli 2013.

Gruppe der Coachs: Die Coachs haben alle Erfahrung in der Schulleitung und befinden sich nun im Ruhestand bzw. im Vorruhestand. Im Juli 2013 wurden fünf der sechs Coachs befragt. Sie hatten ihre Qualifizierung in der ersten Pilotphase zwischen August 2012 und Januar 2013 absolviert. Die Befragung der Coachs erfolgte während einer Fortbildung in den Räumlichkeiten des Schulmanagements NRW. Einer der sechs Coachs war zur Fortbildung nicht anwesend und wurde im August 2013 an seinem Wohnsitz interviewt. Zum Zeitpunkt der Befragung (Juli bzw. August 2013) hatten die Coachs zwei bzw. drei Coachings durchgeführt. Die Interviews dauerten zwischen 38 und 61 Minuten (M=51).

Gruppe der Coachees: In fünf ausgewählten Regionen innerhalb der fünf Regierungsbezirke von Nordrhein-Westfalen wurde Schulleitern das Angebot eines Coachings unterbreitet. Die Auswahl der Bewerber erfolgte durch das Schulmanagement NRW nach einer bestimmten Verteilung hinsichtlich der schulbezogenen und personalen Kriterien Schulform, Schulgröße, Stadt/Land sowie Geschlecht des Schulleiters und Dauer im Amt des Schulleiters.

Der Entscheidung für eine Unterteilung der Coachee-Gruppe in Kohorten lag die Frage zu Grunde, ob und ggf. wie sich die Auswirkungen des Coachings auf das System Schule im zeitlichen Verlauf verändern. Einerseits wäre denkbar, dass das Coaching erst mit zeitlicher Verzögerung Auswirkungen auf das System Schule hat, da die intendierten kognitiven und affektiven Coaching-Veränderungen erst in schulisches Handeln übersetzt werden müssten und daher verzögert wirken könnten. Im potenziellen Wirkungsbereich Unterrichtsentwicklung wäre zudem ein weiterer Transfer nötig, da Lehrkräfte zunächst die dem Coaching zuzurechnenden Impulse des Schulleiters annehmen und anschließend in Unterrichtshandeln umsetzen müssten. Andererseits wäre im zeitlichen Verlauf auch z.B. aufgrund einer nachlassenden Motivation oder einer fehlenden Unterstützung durch den Coach bei der Umsetzung vereinbarter Ziele ein Rückgang der Auswirkungen denkbar. Aus der Grundgesamtheit der Kohorten K1 und K3 wurden alle sechs Coachees befragt. Zur Vergleichbarkeit der Daten zwischen den Kohorten wurden in Kohorte 2 ebenfalls sechs Coachees aus den insgesamt 15 Coachees zur Befragung ausgewählt und zwar nach dem Kriterium einer ungefähren Gleichverteilung zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit bezüglich Schulform, Geschlecht und Region.

Die 18 befragten Coachees sind Schulleiter von sechs verschiedenen Schulformen (vgl. Tabelle 3): Acht Schulleiter leiten eine Sekundarschule und drei eine integrierte Gesamtschule. Diese elf Schulen

befinden sich im Neuaufbau, da mit der Schulreform in NRW eine neue Schulform für ein längeres gemeinsames Lernen der Schüler eingeführt wurde. Sie haben im Schuljahr 2012/13 mit dem fünften Jahrgang begonnen und vergrößern sich in jedem Schuljahr durch einen nachrückenden fünften Jahrgang, so dass im Schuljahr 2017/18 alle Jahrgangsstufen (5 – 10) an dieser Schule vertreten sein werden. Während im SLC-Projekt elf von 18 Schulleitern aus Schulen im Aufbau sind (61%), gibt es landesweit zurzeit etwa einhundert Schulen im Aufbau unter mehreren tausend allgemein- und berufsbildenden Schulen. Schulen im Aufbau sind also im SLC-Projekt vielfach überrepräsentiert. Des Weiteren gehören zur Gruppe der Befragten Schulleiter von Grundschulen (3), Berufskollegs (2) sowie Gymnasium (1) und Förderschule (1). Der Anteil der Schulleiter von Schulen im Aufbau variiert zwischen den Kohorten von 50 % (K1) bis 67 % (K2 und K3) und beträgt im Durchschnitt aller Kohorten 61 %. Die Schulen befragter Schulleiter liegen in ländlichen und städtischen Regionen verteilt über NRW und befinden sich im Zuständigkeitsbereich aller fünf Bezirksregierungen. Der Frauenanteil der befragten Coachees liegt mit 50 % knapp über dem aller am SLC-Projekt beteiligten Coachees (48 %).

Für die Evaluation wurden die sechs Schulleiter der Kohorte K1 im August 2013 und die der Kohorten K2 und K3 im Oktober 2013 jeweils an ihren Schulen befragt. Die Interviewdauer variierte zwischen den Coachees sehr stark: Die Interviews dauerten zwischen 23 und 68 Minuten (M=39).

Tab. 3: Befragte Coachees (N=18) differenziert nach Schulform und Status der Schule

Schulform	Anzahl	Schule im Aufbau	Bestehende Schule
Sekundarschule	8	X	
Gesamtschule	3	X	
Grundschule	3		X
Berufskolleg	2		X
Förderschule	1		X
Gymnasium	1		X

4. Evaluationsbereich 1: Gestaltung der Fortbildung

In diesem Kapitel wird der Evaluationsfrage nachgegangen, wie die Fortbildung für Coachs aus der Perspektive der Coachs selber gestaltet sein sollte. Datengrundlage ist die Befragung von sechs Coachs der ersten Pilotphase zu der bzw. zu den von ihnen besuchten Fortbildung(en), zu Transfermöglichkeiten des Fortbildungswissens in ihre Coaching-Praxis sowie zu ihren Änderungswünschen. Nachfolgend wird zunächst eine zusammenfassende Gesamtbewertung der Fortbildung durch die Coachs gegeben und danach die Bedeutung der Verknüpfung von Fortbildung und Coaching-Praxis erläutert. Unter diesem Blickwinkel werden Praktiken des Fortbildung-Coaching-Transfers sowie dessen Gelingenbedingungen aufgeführt. Abschließend werden Änderungswünsche der befragten Coachs am Konzept der Fortbildung genannt.

4.1 Gesamtbewertung der Fortbildung

Die Gesamtbewertung der Fortbildung ergibt durchgängig positive Rückmeldungen und nur vereinzelt werden Wünsche nach konzeptuellen Veränderungen genannt. Die folgenden zwei Interviewpassagen stehen stellvertretend für die positiven Rückmeldungen aller Befragten.⁷

„I: Wie würden Sie denn die Fortbildung gestalten? – Co1: Eigentlich nicht anders als wir das hier auch erlebt haben“ (Co1: 309-311).⁸

„Genauso würde ich es auch machen: Viel Praxisbezug und auf die Anregungen und kritischen Äußerungen eingehen und zulassen, dass der Prozess durch die Coachs auch mitgestaltet werden kann“ (Co5: 131-133).

4.2 Bedeutung der Verknüpfung von Fortbildung und Coaching-Praxis

Der Erfolg der Fortbildung wird von den befragten Coachs in der Verknüpfung von Fortbildung und Coaching-Praxis gesehen. Dieser Verknüpfung werden positive Auswirkungen auf die Rollenfindung der Coachs sowie auf den Lern- und Transfererfolg zugeschrieben.

„Also für mich ist das so, dass wir Fortbildungselemente haben, bevor wir diese umsetzen können und Fortbildungselemente, die wir also begleitend oder immer dazwischen passend zu dem Coaching auch. Das halte ich für sehr, sehr wichtig ... Nur vieles meine ich erst richtig verstanden zu haben, als

⁷ Aus Datenschutzgründen werden alle Zitatstellen mit Hinweis auf das Geschlecht des Coachs oder des Coachees generell in die männliche Form umgewandelt.

⁸ Bei den nach Interviewzitat in Klammern gesetzten Angaben handelt es sich um Chiffren zur Anonymisierung: (1) die ersten beiden Buchstabe kennzeichnen die jeweilige Personengruppe („Co“ steht für „Coach“ und „Ce“ für „Coachee“); (2) die erste Ziffer kennzeichnet bei den Coachees die Kohorte; (3) die zweite Ziffer bei den Coachees bzw. die eine Ziffer bei den Coachs ist eine Nummerierung innerhalb der Gruppe der Coachs bzw. innerhalb der Kohorten der Coachees. Bsp.: Co3 = Coach Nr. 3; Ce23 = Coachee Nr. 3 in der zweiten Kohorte.

ich das Coaching machte und auch merkte, was für Fehler ich gemacht habe oder auch merkte, an welchen Stellen es für den Coachee und für mich besonders produktiv wurde“ (Co1: 311-318).

Die empirischen Befunde weisen darauf hin, dass eine übergeordnete Gelingensbedingung der Fortbildung die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist. Innerhalb dieses Rahmens können, wie Abbildung 1 zeigt, inhaltliche und institutionelle Gelingensbedingungen identifiziert werden, die als Bindeglieder reflexiv zwischen Coaching-Fortbildung und Coaching-Praxis wirken. Zu den inhaltlichen Bindegliedern zählen Klärung der Coaching-Aufgaben und der Coach-Rolle, Übertragbarkeit von Fortbildungselementen in die Coaching-Praxis sowie die zeitliche Parallelität von Fortbildung und Coaching. Zu den institutionellen Bindegliedern zählen Kollegiale Fallberatungsgruppe, Supervision und Professionelle Projektleitung.



Abb. 1: Modell der Gelingensbedingungen der Fortbildung für Coaches

4.3 Die Gelingensbedingungen im Einzelnen

Die aus der Datenanalyse entwickelten und in Abbildung 1 dargestellten Gelingensbedingungen werden im Folgenden in ihrer Wirksamkeit aus Sicht der Befragten erläutert.

Gelingensbedingung 1: Klärung der Coaching-Aufgaben und der Coach-Rolle

Aus der Sicht der befragten Coaches schärft die Theorie-Praxis-Reflektion den Blick auf die zentralen Coaching-Aufgaben und hilft bei der Rollenfindung des Coaches. Die anfängliche Unsicherheit und die starken Belastungsgefühle weichen der souveränen Übernahme einer klaren Coach-Rolle.

Beim ersten Coaching fehlte einem Coach die „Gelassenheit“; er verspürte den „Drang, alles sofort beantworten zu müssen“ (Co1: 177 f.). Ein anderer Coach verspürte in den ersten Sitzungen den Impuls, auf die Fragen des Coachees zu schnell mit Ratschlägen zu reagieren: „Das kennst du ja auch, ja das kannst du sagen: ‚Mach's mal so! Und wenn's nicht klappt, dann machst du das und das!‘“ (Co4: 244 f.). Mit dem Bewusstsein, dass Coaching keine „Expertenrat-Beratung“ (Co1: 582 f.), sondern die Unterstützung des Coachees bei der Entwicklung alternativer Sichtweisen und Lösungsansätzen ist, und dem Erproben von Coaching-Methoden veränderte sich das Rollenverständnis der Coachs.

Doch die Möglichkeit des Abgleitens in die Beraterrolle ist dem Projektkonzept immanent, da das Coaching explizit von Systemkennern durchgeführt wird. Coach und Coachee können auf die Feldkompetenz des Coachs rekurrieren und das „ist natürlich auch eine Falle“ (Co3: 118), weil der Coach sehr schnell verleitet wird, den Fall in bekannte Muster einzuordnen: „Naja, ich weiß schon, wovon er (der Coachee, Anm. d. Verf.) redet (und habe) die Lösung im Hinterkopf!“ (Co3: 118-120).

Die Coachs erleben sich in einem Spannungsverhältnis zwischen der in der Fortbildung vermittelten Rolle eines aktiv zuhörenden, zur Reflektion der Coachee-Sichtweise anregenden Coachs einerseits und der Rolle des mit Feldkompetenz und breitem Erfahrungshintergrund ausgestatteten ehemaligen Schulleiters andererseits, der auf die Schilderung seiner Schulleiter-Erfahrungen positives Feedback seitens der Coachees erhält. Die Coachs finden ihre Rolle im individuellen Ausbalancieren von „reinem“ Coaching und Beratung.

Gelingensbedingung 2: Übertragbarkeit von Fortbildungselementen

Die Praxisnähe der Fortbildung fördert den reflexiven Theorie-Praxis-Bezug. Anregungen aus der Fortbildung werden regelmäßig in der Coaching-Praxis ausprobiert und diese Erfahrungen werden individuell und ergänzend in der Fortbildung reflektiert. Die Inhalte und Methoden der Fortbildung werden für die Zielgruppe der Schulleiter und die Aufgaben des Schulleitungs-Coachings als passend bzw. angemessen bezeichnet.

„(D)as, was wir jetzt so an Methoden und Möglichkeiten, Hintergründen für den Coaching-Prozess, für den Einstieg darin, erhalten haben, fand ich das sehr, sehr stimmig, sehr passend zu dem, was wir machen können“ (Co3: 301-303).

Von allen Coachs werden der hohe Praxisbezug und die leichte Übertragbarkeit der Anregungen in die Coaching-Praxis genannt. Hilfreich waren dabei folgende Fortbildungselemente:

- Anregungen zur Strukturierung der Coaching-Sitzungen
- Praxisnahe und effektive Methoden und Techniken des Coachings
- Zirkuläre Prozesse von Anregungen aus der Fortbildung, Anwendung im Coaching und Rückmeldung in die Fortbildung.

Die Fortbildung war zum einen durch die Besprechung realer Fälle praxisorientiert, da z.B. „*der Trainer immer jeweils häufig mit einfließen lässt an der Stelle, wie sich seine Kunden häufiger dann verhalten*“ (Co2: 213-215), und zum anderen durch die Anregung zum Einsatz der Methoden, „*um von der Dominanz des Verbalen wegzukommen, mal Bilder zu machen und ja das habe ich zunehmend eingesetzt*“ (Co1: 330-332). Coachs machen die Erfahrung, dass die in ihrer früheren Schulleiterfunktion bedeutsamen kommunikativen Verfahren („*Dominanz des Verbalen*“) im Coaching nicht zielführend sind, dass sie sich zurücknehmen und auf Signale der nonverbale Kommunikation verstärkt achten müssen.

Gelingensbedingung 3: Zeitliche Parallelität von Fortbildung und Coaching

Eine Notwendigkeit des reflexiven Theorie-Praxis-Bezugs ist die zeitliche Parallelität von Fortbildung und Coaching. Um Fortbildungsimpulse im Coaching zu erproben und deren Erfahrungen in der Fortbildung zu reflektieren, ist die gleichzeitige Durchführung von Coaching und Fortbildung zwingend.

„Ich habe jetzt endlich kapiert, was Coaching heißt. Es ist so, dass durch die Fortbildungsmodule wurde das jedes Mal weiter vertieft. Und da wir parallel dazu oder da ich parallel dazu probieren konnte, hat das unwahrscheinlich viel gebracht. Also ich denke gerade dieser Einstieg, Fortbildung mit dem entsprechenden Ausprobieren, ist die optimale Lösung“ (Co4: 17-20).

Gelingensbedingung 4: Kollegiale Fallberatungsgruppe

Ein institutionelles Bindeglied zwischen Theorie und Praxis ist die kollegiale Fallberatungsgruppe, die aus den Teilnehmern einer Fortbildungsgruppe unter Moderation der Projektleitung besteht. Die Coachs stellen Fälle aus ihrer Praxis vor und diskutieren vor dem Hintergrund des gleichen Erfahrungshintergrunds als Coach und (ehemalige) Schulleiter alternative Perspektiven und Herangehensweisen im Coaching. Sie erleben den kollegialen Austausch als hilfreich für das Verständnis von z.B. schwierigen Coaching-Fällen. Als vorteilhaft wird die Pluralität der Sichtweisen gesehen, die nach Einschätzung der Coachs durch ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Schulformen während ihrer aktiven Schulleiterzeit gefördert wird.

„Wir haben auch Wert darauf gelegt, dass wir in solchen kollegialen Fallbesprechungsgruppen gearbeitet haben. Also die Verzahnung von unserer Coaching-Praxis mit der Reflektion auf das, was wir da gemacht haben. Die hat mich, hat uns alle glaube ich, auch wirklich weiter gebracht“ (Co1: 359-362).

Gelingensbedingung 5: Supervision

Die Supervision war wichtig für die Besprechung und Lösung problematischer Coaching-Situationen. So hatten beispielsweise mehrere Coachs Probleme im Umgang mit dem großen Redebedarf ihres Coachees meist zu Beginn des Coaching-Prozesses und fühlten sich in ihrem Coaching-Handeln über-

fordert und unzufrieden. Einer der Coachs beschreibt die Funktion der Supervision zur Klärung schwieriger Fälle:

„Da habe ich selbst nach der Sitzung auch gesagt: ‚Och, da hast du sicher nicht gut reagiert. Das hättest du sicher besser machen können.‘ Wie, ist mir auch nicht eingefallen. Aber die Supervision gehört ja auch mit zur Fortbildung. Brachte es da ein, konnte es in die Runde hineingeben und da haben wir uns ausgetauscht: Welche Möglichkeiten hätten bestanden, diesen Redeschwall ja so ein bisschen zu kanalisieren und was verbirgt sich hinter dem Redeschwall? Also diese Supervisionstage sind einfach unbedingt notwendig“ (Co5: 192-197).

Gelingensbedingung 6: Professionalität der Projektleitung

Ein weiteres Erfolgskriterium für den gelungenen Theorie-Praxis-Bezug ist die professionelle Leitung im Projekt. Zur Projektleitung gehören nach dem Verständnis der Coachs die beiden Projektmitarbeiterinnen des Schulmanagement NRW und die Supervisorin. Insbesondere die fachliche und methodische Kompetenz der Supervisorin wird durchgängig sehr hoch eingeschätzt.

„Dann, was ich ganz, ganz, ganz hoch bewerte - also kann ich gar nicht oft genug sagen das ‚Ganz‘ - das ist die Ausbildung von der Frau (Name der Supervisorin, Anm. d. Verf.), die also so praxisnah gelaufen ist. Und ich hatte jetzt ja die Chance, die Gelegenheit, sie sogar jetzt im zweiten Durchgang noch mal in ähnlicher Form mitzumachen, wo ich sagen muss, davon habe ich unwahrscheinlich viel mitgenommen und kann ich ganz viel umsetzen, ganz viel gebrauchen“ (Co4: 321-325).

4.4 Bewertung des Fortbildungserfolgs

Grundlage für die Bewertung des Fortbildungserfolgs sind die zuvor genannten Kriterien. Danach ist die Fortbildung für die Coachs in mehrfacher Hinsicht hilfreich.

- Die Fortbildung hilft, die Rolle als Coach zu klären und die Coachs erleben dadurch eine Entlastung in der Leitung des Coachings.
- Die Erprobung von kreativen Methoden des Coachings und der Einsatz von Fragetechniken erleichtern den Transfer in die Coaching-Praxis.
- Die Reflektion problematischer Coaching-Erfahrungen in der Supervision und in der kollegialen Fallberatungsgruppe eröffnet alternative Perspektiven und Herangehensweisen.
- Die Supervision ist institutionell bedeutsam, bekommt aber durch die eingesetzte Supervisorin eine überragende Stellung. Ihre fachliche und methodische Kompetenz wird als ein entscheidender Faktor des Fortbildungserfolgs angesehen.
- Die Fortbildung ist produktorientiert. Die Coachs erhalten über die Fortbildung nach Selbsteinschätzung einen „Handwerkskoffer“ (Co3: 306) bzw. einen „Methodenkasten“ (Co5: 285) zur selbstständigen Durchführung und Reflektion von Schulleitungs-Coachings.

4.5 Vorschläge zur Änderung der Fortbildung

Die Rahmenbedingungen der Fortbildung (Ort und Zeit der Coaching-Sitzungen) hatten für die Befragten eine geringe Bedeutung und wurden nur am Rande erwähnt. Die Kritik an der aufwändigen Anreise der Coachs zu den Fortbildungstagen wurde durch die Einsicht in deren Unvermeidbarkeit sowie der hohen Bedeutsamkeit des Projekts relativiert. Zur Ausbildungsdauer differieren die Meinungen zwischen „Auch der Umfang reicht. Mehr sollte es nicht sein“ (Co5: 140 f.) und „Weniger gut finde ich die Zeit. Also die ist eigentlich zu kurz. Doppelt so lang wäre angenehmer“ (Co3: 356 f.), wobei dieser Coach ergänzend hinzufügt, dass eine mehrmalige Fortbildungsteilnahme sinnvoll ist, er an einem zweiten Fortbildungsgang teilnimmt und dies „eine gute Erweiterung (ist). Ich würde es auch noch ein drittes Mal machen“ (Co3: 360). Es scheint, dass das Modell der kurzen Lehrgänge mit der Option der Teilnahme an weiteren Fortbildungsdurchgängen aus Sicht der Befragten vorteilhaft ist.

Über den Rahmen der Fortbildung hinaus sollte nach Ansicht mehrerer Coachs die Supervision fortgeführt werden:

„... auch wenn die Fortbildung zu Ende ist und wir dann im Prinzip selbstständig die Schulleiter coachen. Aber wir sollten dann so im Jahr, meine Vorstellung wäre so drei oder vier Mal zusammenkommen, um gewisse Dinge anzusprechen. Supervision einfach durchzuführen“ (Co5: 198-201).

Ein weiterer Wunsch bezieht sich auf die Erhöhung der Zahl qualifizierter Coachs, um perspektivisch allen Schulleitern mit Coaching-Bedarf ein flächendeckendes Coaching-Angebot machen zu können. Coachs im aktiven Dienst als Schulleiter sollten zugleich von bestimmten Schulleitertätigkeiten befreit werden, um diese für die zeitaufwändige Coach-Tätigkeit zu entlasten.

Kritische Rückmeldungen der Coachs zu den Qualitäten einzelner Referenten bzw. zu bestimmten Fortbildungsthemen hatte unmittelbare Auswirkung auf die Konzeption des folgenden Fortbildungsdurchgangs. Ein Coach realisierte Veränderungen der Fortbildung bei seiner zweiten Fortbildungsteilnahme, die er den Erfahrungen aus dem ersten Fortbildungsdurchgang zuschreibt.

„Da merkte man gewisse Veränderungen. d.h. also ein System, Fortbildungssystem, das gewisse Dinge aufnimmt und auch weiterentwickelt“ (Co5: 137 f.).

4.6 Zusammenfassung

Die Befragung von sechs Coachs ergab hinsichtlich der Gestaltung der Coaching-Fortbildung folgende Ergebnisse:

- Die Coaching-Fortbildung wird hinsichtlich Konzept, Methode, Inhalt und personeller Besetzung sehr positiv bewertet.
- Den Rahmen für den Erfolg der Fortbildung bildet die Verknüpfung von Coaching-Fortbildung und Coaching-Praxis.

- Die speziellen Erfolgsfaktoren innerhalb dieses Rahmens sind:
 - Klärung der Coaching-Aufgaben und der Coach-Rolle
 - Übertragbarkeit von Fortbildungselementen
 - Zeitliche Parallelität von Fortbildung und Coaching
 - Kollegiale Fallberatungsgruppe
 - Supervision
 - Professionelle Projektleitung
- Die in der Fortbildung gelernten und erprobten Methoden und Techniken werden von den Coaches in der Coaching-Praxis angewendet und als hilfreich beschrieben.
- Die Coaches erleben eine zunehmende Professionalisierung ihrer Tätigkeit.
- Das Fortbildungssystem reagiert auf Rückmeldungen der Teilnehmer.
- Das Konzept der kurzen Lehrgänge mit der Option mehrmaliger Teilnahme hat sich bewährt.
- Eine Fortsetzung der Supervision über die Fortbildungsphase hinaus scheint überlegenswert zu sein.

5. Evaluationsbereich 2: Herausforderungen im Amt des Schulleiters

Alle befragten Coachees (N=18) wurden nach den für sie persönlich größten Herausforderungen im Amt als Schulleiter an der entsprechenden Schule befragt. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse beruhen also auf Selbstauskünften und sind auf Grund der geringen Fallzahl nicht verallgemeinerbar. Die von den Coachees in den Interviews genannten herausfordernden Aufgabenbereiche (Mehrfachnennungen waren möglich und erwünscht) wurden thematischen Kategorien zugeordnet; zudem wurde jeweils die Anzahl von Fällen ermittelt und datenbasiert gebildete Facetten dieser Aufgabenbereiche identifiziert.

Nach Einschätzung der Schulleiter liegen die größten Herausforderungen in den Bereichen *Organisationsentwicklung* und *Personalmanagement* (von jeweils 12 Coachees genannt), gefolgt von *Selbstmanagement* (7), *Kommunikation* (4) und *Unterrichtsentwicklung* (3). *Kooperation* (1), *Elternarbeit* (0) sowie *Erziehung* (0) werden nicht bzw. nur einmal als Herausforderung bezeichnet (vgl. Abbildung 2).

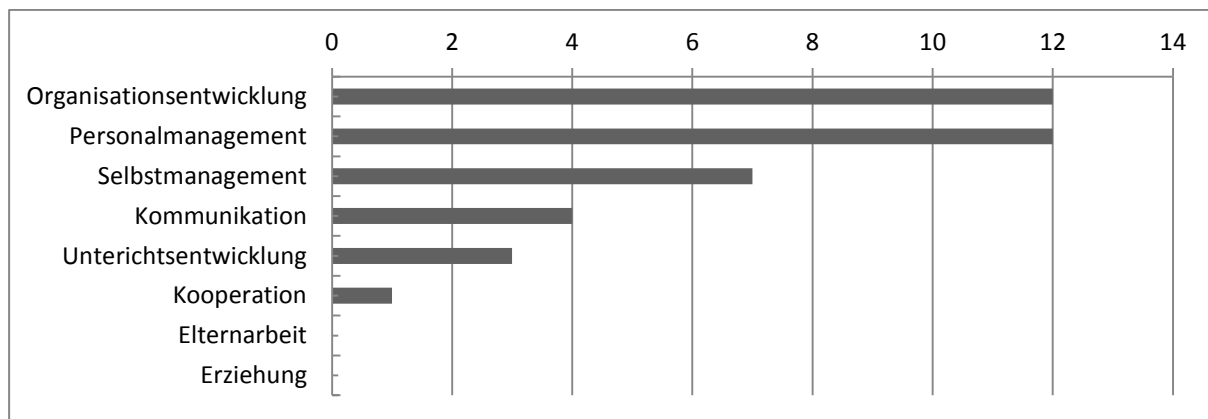


Abb. 2: Herausforderungen für Schulleiter (N=18; Mehrfachnennungen)

Im Folgenden werden die drei am häufigsten genannten Herausforderungen anhand des Datenmaterials näher beschrieben.

5.1 Herausforderung 1: Organisationsentwicklung

Die Herausforderungen im Bereich der Organisationsentwicklung lassen sich in zwei Hauptgruppen unterteilen:

1. AUFBAU EINER SCHULE (6)
2. UMBAU VON SCHULSTRUKTUREN (3)
3. Sonstiges (3)

Ad 1.: Coachees nehmen fehlende bzw. von ihnen als ungeeignet eingeschätzte Schulstrukturen als Belastung wahr. So müssen sich Schulleiter von Schulen im Neuaufbau in viele Aufgabenfelder einarbeiten, ohne auf bestehende Strukturen zurückgreifen zu können. Aufgrund von fehlenden Struktu-

ren stellt das Kollegium nur begrenzt eine Entlastung für die Schulleitung dar. Vielmehr ist die neue personelle Zusammensetzung des Kollegiums eine zusätzliche Belastung für die Schulleitung, da die neuen Kollegen begleitet und integriert werden müssen.

Ad 2.: Schulleiter bestehender Schulen sehen die größten Herausforderungen in der Umgestaltung der als ungeeignet bewerteten schulischen Strukturen sowie in der Einbindung des Kollegiums in die vom Schulleiter als notwendig angesehenen Umgestaltungsprozesse. Als Ursachen struktureller Probleme werden genannt: fehlende Einsicht des Kollegiums in die Notwendigkeit der schulischen Anpassung an veränderte Umweltbedingungen (demographischer Wandel, Änderung der Bildungslandschaft durch Einführung neuer Schulformen, verstärkte Konkurrenz zwischen den Schulen in der Region) sowie ein autoritärer oder vernachlässigender Führungsstil früherer Schulleiter mit der Folge des Rückzugs des Kollegiums aus der Verantwortungsübernahme für die Organisationsentwicklung.

Unter dem Vorgänger des befragten Schulleiters war *„die Schule nicht so streng durchorganisiert wie andere ... (Schulform, Anm. d. Verf.), die so 'ne klare Organisationsstruktur haben, auch so 'ne gewisse hierarchische Struktur, weil ... (Schulform, Anm. d. Verf.) eben relativ groß sind. Das war an dieser Schule hier so ein bisschen verpönt in der Vergangenheit“* (Ce34: 26-28).

5.2 Herausforderung 2: Personalmanagement

Die drei am häufigsten genannten Herausforderungen im Bereich des Personalmanagements sind:

1. UNZUFRIEDENHEIT MIT KOLLEGEN (8)
2. EINHEITLICHE POSITIONIERUNG DES KOLLEGIUMS (6)
3. WUNSCH NACH ENTLASTUNG DURCH KOLLEGIUM (4)

Ad 1.: Die *Unzufriedenheit der Coachees* mit einzelnen oder mehreren Kollegen bezieht sich auf deren Arbeitsmotivation, ihr schulisches Engagement sowie bei Sekundarschulen auf die fehlende Reflektion der Bedeutung des Konzepts eines längeren gemeinsamen Lernens für die praktische pädagogische bzw. unterrichtliche Tätigkeit.

„Also da hab ich den Eindruck sehr schnell gewonnen, dass eine deutliche Mehrzahl der Kolleginnen und Kollegen jetzt nicht genau wusste, worauf sie sich einlassen – ne? Worauf sie sich einlassen, welche Herausforderung diese Schulform inhaltlich und konzeptionell bietet“ (Ce33: 36-39).

Ad 2.: Das Kollegium wird bezüglich der Berufsbiographie, Motivation und Einstellung als sehr heterogen erlebt und der Schulleiter ist gewillt, eine *einheitliche Position* im Kollegium herauszubilden.

„Wie gelingt es einem, ein... dass das Kollegium gut zueinander findet, denn das Kollegium ist auch von ganz vielen unterschiedlichen Schulen gekommen“ (Ce22: 41 f.).

Ad 3.: Die eigene Arbeitsbelastung wird als übermäßig groß wahrgenommen, so dass der *Wunsch einer Entlastung* durch das Kollegium geäußert wird. Problematisch ist für Coachees zum einen die Un-

gewissheit, ob Kollegen die ihnen übertragenen Aufgaben gewissenhaft erfüllen werden sowie zum anderen die Hemmung, Kollegen mit der Delegation von Aufgaben zusätzlich zu belasten.

5.3 Herausforderung 3: Selbstmanagement

Neben der Organisationsentwicklung und dem Personalmanagement ist die drittgrößte Herausforderung *Selbstmanagement* (7). Selbstmanagement tangiert die Themen:

1. ROLLENFINDUNG / ROLLENKLARHEIT (3)
2. STÄRKUNG DER EIGENEN PERSON (2)
3. LEITUNG (2)

Die Herausforderungen im Bereich des Selbstmanagements werden an dieser Stelle nicht näher erläutert. Im Kapitel 6 „Coaching-Schwerpunkte“ werden die Facetten der o.g. Kategorien detailliert dargestellt.

6. Evaluationsbereich 3: Coaching-Schwerpunkte

Eine Fragestellung der Evaluation bezieht sich auf die Themenschwerpunkte der durchgeführten Coachings. Die Kategorien zur Auswertung der Interviewdaten entsprechen den Kategorien der Herausforderungen für Schulleitungen (vgl. Kapitel 5). Im Unterschied zu den Herausforderungen richtete sich die Befragung nach den Coaching-Schwerpunkten nicht nur an die Coachees (N=18), sondern auch an die Coachs (N=6). Die in den Interviews genannten Coaching-Schwerpunkte (Mehrfachnennungen waren möglich und erwünscht) wurden thematischen Kategorien zugeordnet. Zudem wurde jeweils die Anzahl von Fällen pro Kategorie ermittelt und Facetten der am häufigsten genannten Kategorien aus dem Datenmaterial herausgearbeitet. Abbildung 3 gibt einen Überblick über die von Coachs und Coachees genannten Coaching-Schwerpunkte.

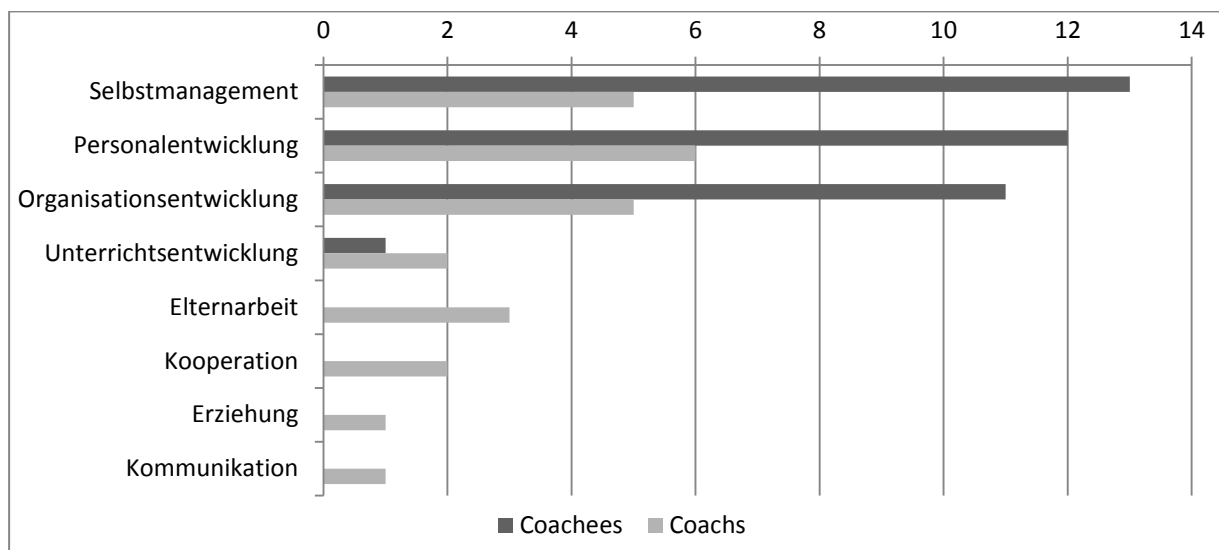


Abb. 3: Coaching-Schwerpunkte, Angaben von Coachees (N=18; Mehrfachnennungen) und Coachs (N=6; Mehrfachnennungen)

In Abbildung 3 ist die Anzahl der Befragten aufgeführt, die die diversen Schulleitungsaufgaben als Coaching-Thema genannt haben. Die am häufigsten von den Coachees genannten Coaching-Themen sind: *Selbstmanagement* (13), *Personalmanagement* (12) und *Organisationsentwicklung* (11).

Während die Coaching-Themen fast aller Coachees in den o.g. drei Bereichen liegen, nennen die Coachs ein breiteres Themenspektrum, d.h. Themen zu acht Aufgabenfeldern von Schulleitungen. Dies ist höchstwahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die Coachs aufgrund ihrer Fortbildung und der häufigeren Coaching-Durchführung auf mehr Coaching-Erfahrungen und ein breiteres Coaching-Wissen zurückgreifen können.

6.1 Coaching-Schwerpunkt 1: Selbstmanagement

Im Coaching-Bereich Selbstmanagement werden folgenden Themen behandelt (Mehrfachnennungen waren möglich):

1. ROLLENFINDUNG (7)
2. STÄRKUNG DER EIGENEN PERSON (7)
3. SELBSTREFLEKTION (3)
4. BERUFSBIOGRAPHIE (3)

Im Folgenden soll auf die Themen *Rollenfindung* und *Stärkung der eigenen Person* näher eingegangen werden, da sie am häufigsten genannt wurden und sehr unterschiedliche Facetten aufweisen.

Ad 1.: Im Datenmaterial lassen sich folgende *Facetten von Rollenfindung* identifizieren, die Rollenwechsel der Schulleiter in unterschiedlichen Varianten umfassen:

- Wechsel der Schulform
- Rollenwechsel durch Statuswechsel z.B. von der Lehrperson zum Schulleiter
- Abgrenzung gegenüber dem Amtsvorgänger
- Rollenwechsel zur eigenen Entlastung
- Rollenwechsel von einem primär privaten Rollenverständnis zu einer professionellen Rollenübernahme
- Rollenfindung in einem neuen Kollegium

Ad 2.: Gründe für die Thematisierung des Bereichs *Stärkung der eigenen Person* sind nach Angaben der Befragten Coachees:

- Arbeitsüberlastung
- Konflikte mit Kollegen
- Unzufriedenheit mit den eigenen Arbeitsstrategien

6.2 Coaching-Schwerpunkt 2: Personalmanagement

Die Themenfelder im Bereich Personalmanagement sind folgende:

1. KONFLIKTE (10)
2. PERSONALENTWICKLUNG (6)
3. KOMMUNIKATION (6)
4. MOTIVATION (3)

Ad 1.: Unterscheidet man die *Konflikte* nach dem Kriterium der an ihnen beteiligten Personen bzw. Gruppen, so dominieren Konflikte zwischen Schulleitung und Kollegium bzw. die Ängste der Schulleiter vor Konfliktgesprächen mit Kollegen (7). Konflikte innerhalb des Kollegiums bzw. innerhalb des Schulleitungs-Teams sind relativ selten (3).

Ad 2.: Themen der *Personalentwicklung* waren: Neuorientierung der Personalentwicklung mit Wechsel des Schulleiters, Klärung der Stellenbesetzung (2), Verknüpfung von Entwicklungsgesprächen mit

Aufgaben der Schulentwicklung bzw. des pädagogischen Konzepts (2), Aufzeigen von persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten.

Ad 3.: Themen der Kommunikation im *Personalmanagement* waren: Gerechtigkeit und Transparenz im Kollegium (2), Aufbrechen verfestigter Strukturen, Aufgabendelegation und Kontrollpflicht sowie speziell die Kommunikation in einem sich vergrößernden Kollegium.

Ad 4.: Zum Thema *Motivation* zählen Kritik am Kollegium hinsichtlich deren Engagement und Motivation sowie die Antizipation nachlassender Motivation nach der Anfangseuphorie in Schulen im Aufbau (2).

6.3 Coaching-Schwerpunkt 3: Organisationsentwicklung

Innerhalb des Coaching-Schwerpunkts Organisationsentwicklung lassen sich drei Themenfelder identifizieren:

1. SCHULORGANISATION UND SCHULSTRUKTUR (15)
2. SCHULENTWICKLUNGSPROZESSE (7)
3. SCHULPROFIL (4)

Ad 1.: Quantitativ überwiegt der Bereich *Schulorganisation und Schulstruktur* deutlich. Thematisch sind dabei erwartungsgemäß Unterschiede zwischen Schulen im Aufbau und bestehenden Schulen festzustellen: Während sich Schulleiter an Schulen im Aufbau im Coaching mit Fragen des Schulzusammenschlusses, der Schaffung neuer Strukturen und der Organisation neuer schulischer Angebote beschäftigen, stehen Schulleiter an bestehenden Schulen primär vor der Aufgabe, verfestigte Strukturen an veränderte Bedingungen anzupassen.

Ad 2.: Im Bereich der Schulentwicklungsprozesse wurden folgende Themen besprochen: Antizipation künftiger Organisationsaufgaben (3), Bestandsaufnahme und Reflektion der Organisationsziele, das System Schule in Bewegung setzen sowie konkret der langfristige Organisationsaufbau in Schulen im Aufbau mit Problemen des wachsenden Kollegiums und der offenen Raumfrage.

Ad 3.: Im Themenbereich *Schulprofil* waren Fragen der Anpassung der Schule an veränderte Umweltbedingungen (2), der gezielten Entwicklung eines Schulprofils sowie die Implementierung des Konzepts eines längeren gemeinsamen Lernens in das Schulprofil relevant.

6.4 Transformation von Themen im Coaching

Ein Vergleich zwischen den drei von Coachees am häufigsten genannten Herausforderungen für Schulleitungen mit den drei von ihnen am häufigsten genannten Coaching-Schwerpunkten zeigt, dass Personalmanagement und Organisationsentwicklung in beiden Bereichen eine hohe Relevanz haben (vgl. Abbildung 4). Ein deutlicher Unterschied ist jedoch beim Selbstmanagement festzustellen: Wäh-

rend nur sieben Coachees Selbstmanagement zu den großen Herausforderungen im Amt des Schulleiters zählen, thematisiert eine große Mehrheit der Coachees (13) diesen Bereich im Coaching. Diese Diskrepanz lässt sich u.a. auf eine Themenverschiebung im Coaching zurückführen: Coachees hatten häufig zu Beginn des Coachings die Vorstellung, sich ausschließlich bzw. vornehmlich mit Sachthemen zu beschäftigen, doch im Coaching-Verlauf weiteten sie dann das jeweilige Thema auf die Reflektion ihrer Person aus. So haben elf Coachees im Coaching sowohl die Sachthemen Personalmanagement und/oder Organisationsentwicklung als auch Aspekte des Selbstmanagements thematisiert und somit die sächliche und persönliche Ebene verknüpft.

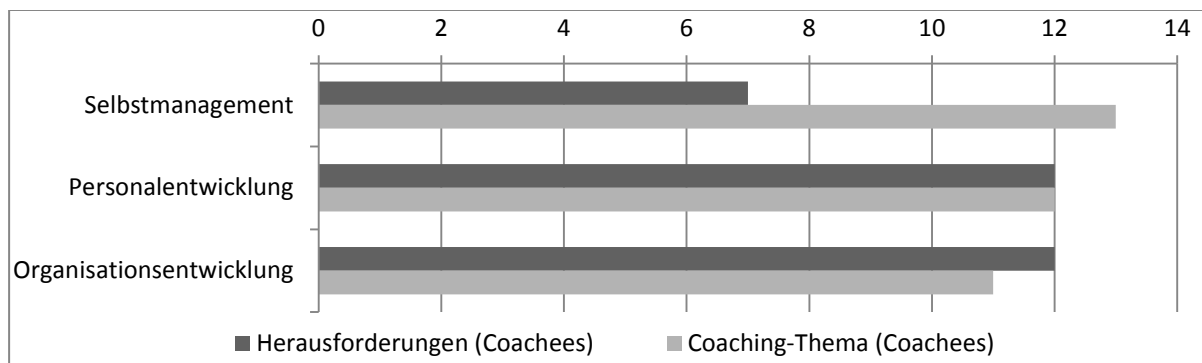


Abb. 4: Vergleich der drei am häufigsten genannten Coaching-Themen mit den drei am häufigsten genannten Herausforderungen im Amt des Schulleiters von Coachees (N=18)

Sowohl die Sachthemen als auch die Introspektion und Selbstreflexionen haben in den durchgeführten Coachings eine hohe Relevanz. Bei der Mehrheit der Befragten wurde eine Balance aus Sachthemen und Selbstmanagement hergestellt bzw. verschob sich der Schwerpunkt im Coaching von einem Sachthema zum Selbstmanagement.

„Also wir (der Schulleiter und sein Stellvertreter, Anm. d. Verf.) hatten uns das ja viel konkreter vorgestellt. Also wir hatten uns ja wirklich vorgestellt, dass das tatsächlich konkret in Richtung auf Schulentwicklung und in Richtung auf Kollegium geht. Mit 'ner ähnlichen Fragestellung eigentlich war unsere Idee jetzt gewesen und ja nicht nur meine, sondern tatsächlich auch unsere Idee, wir gucken uns das jetzt noch mal genau an: wo stehen wir, mit welchen Kollegen sind Konflikte drin, wo ist was vielleicht zu erwarten, wer geht uns immer durch die Lappen? Da wär das, so Themen, so hatten wir uns das vorgestellt. Dadurch, dass das jetzt in diese Richtung ging: ‚Bist kein Schulrat geworden, bist jetzt wieder in 'ner Klasse, da hast du noch 'ne Menge Frust zu verarbeiten. Wo stehst du da? Wie willst du jetzt dein Schulleitungshandeln so gestalten, dass du nicht komplett als Verlierer frustriert die nächsten 20 Jahre da in der Schule rumwaberst? Wie kannst du die Struktur setzen, dass du glücklich und zufrieden bist und deine Schule auch?‘“ (Ce24: 376-386).

„Das Team rückte immer weiter in den Hintergrund und ICH immer weiter in den Vordergrund als derjenige, der dann den größten Einfluss auf das Team hat... haben muss“ (Ce34: 98 f.).

Unklar bleibt, ob diese Themenverschiebung auf den Coach, auf die Interaktion von Coach und Coachee oder auf die Reflektion des Coachees zwischen den Coaching-Sitzungen zurückzuführen ist.

6.5 Gruppenvergleiche zu den Coaching-Schwerpunkten

Der Status der Schule zeigt keine wesentlichen Unterschiede bezüglich der Coaching-Schwerpunkte: Bei Schulleitern an Schulen im Aufbau (N=11) dominiert *Selbstmanagement* (36%) vor *Personalmanagement* (32%) und *Organisationsentwicklung* (24%), während bei Schulleitern an bestehenden Schulen (N=7) *Organisationsentwicklung* (36%) vor *Selbstmanagement* und *Personalmanagement* rangiert (jeweils 28%).

Auch ein Kohortenvergleich zeigt keine größeren Unterschiede. Es dominieren in allen Kohorten die o.g. drei Coaching-Themen. Dieser erwartungskonforme Befund deutet darauf hin, dass durch die Evaluation das gesamte Themenspektrum des Coachings (weitgehend) erfasst wird.

7. Evaluationsbereich 4: Grenzen des Coachings

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wo die Grenzen des Schulleitungs-Coachings in der Konzeption dieses Projektes liegen. Dazu werden auf der Basis der Daten der 18 befragten Coachees zunächst die Vorzüge des Settings „Einzelcoaching“ dargestellt, dann für das Coaching als geeignet bezeichnete Themen aufgeführt und den als nicht geeignet eingeschätzten gegenübergestellt. Die Grenzen des Einzelcoachings werden in Abgrenzung zu anderen Unterstützungsangeboten für Schulleiter entwickelt. Abschließend werden Änderungswünsche der Interviewpartner hinsichtlich des Coaching-Settings berichtet.

7.1 Vorzüge des Einzelcoachings

Die Vorzüge des Einzelcoachings können in drei datenbasiert gebildeten Kategorien zusammengefasst werden:

1. INDIVIDUALITÄT
2. PERSÖNLICHE ANLIEGEN
3. EFFEKTIVITÄT UND EFFIZIENZ

Ad 1.: Unter *Individualität* fallen Aspekte des Unterstützungsangebots, die die Einzigartigkeit der Person des Coachees, seiner Fälle und seiner Schule berücksichtigen. Das Besondere des Einzelcoachings ist die Berücksichtigung der einzelschulspezifischen Problemlage. Die Problematiken ähneln sich schulübergreifend, doch die Problemkonstellation ist schulspezifisch.

„Ich glaube, jeder bringt halt so sein eigenes Päckchen mit. Jede Schule ist anders, jeder Mensch ist anders, jede Situation, die man aus dem Vormittag mit ins Coaching bringt, is'ne andere. Das (Gruppen-Coaching, Anm. d. Verf.) hätte es, glaube ich, zusätzlich verkompliziert“ (Ce34: 139-142).

Ad 2.: Die Kategorie *Persönliche Anliegen* umfasst sowohl das Thema als auch die Intensität, mit der die Themen im Coaching besprochen wurden. Für die Besprechung tiefgehender persönlicher Anliegen war die Frage der Diskretion immens wichtig.

„Ich fand es (das Coaching, Anm. d. Verf.) sehr gut, weil ich im Mittelpunkt stand und meine Gedanken und Probleme. Das und die gesamte Zeit mir zugutekam“ (Ce32: 221 f.).

„Es (das Coaching, Anm. d. Verf.) war wie in einem geschlossenen Raum. Man musste nicht das Gefühl haben, dass irgendwas nach außen transportiert wird. Man konnte konkret über Einzelfälle sprechen hier auch (Ce35: 115-117).

Ad 3.: Die *Effektivität* und *Effizienz* des Einzelcoachings wird auch in Abgrenzung zu anderen (Gruppen-) Angeboten positiv hervorgehoben.

„Ich fand es (das Einzelcoaching, Anm. d. Verf.) unheimlich positiv, weil es unheimlich effektiv ist. Ich hab immer das Problem, auch wenn ich zu Fortbildungen fahre, dass die nicht passgenau sind, und dass ich da relativ viel Zeit verschwende und dieses Einzelcoaching geht auf meine Bedürfnisse ein, die ich in dieser aktuellen Situation habe, und von daher empfinde ich das als wirklich optimale Unterstützung im Alltag“ (Ce13: 169-172).

Während des Coachings konnten aktuelle Themen der Schule sofort in den Coaching-Sitzungen besprochen werden. Der Coachee konnte *„ganz spontan sagen: ‚Ja, das hab ich grad mit dem Kollegen da besprochen‘ – ne, und dann konnte man das gleich wieder aufgreifen. Und da weitermachen, das war eigentlich ganz hilfreich“ (Ce21: 195-197).*

7.2 Geeignete Coaching-Themen

Die für das Coaching als besonders geeignet bezeichneten Themen lassen sich in zwei datenbasiert gebildeten Kategorien zusammenfassen:

1. PERSÖNLICHES
2. HERAUSFORDERUNGEN HOHER KOMPLEXITÄT

Ad 1.: Unter die Kategorie *Persönliches* fallen Themen wie Rollenfindung, persönliche Probleme, die im beruflichen Kontext mit niemandem besprochen werden können, sowie Themen im Schnittfeld von Schule und eigener Person.

Ad 2.: Unter *Herausforderungen hoher Komplexität* werden Aufgaben verstanden, zu deren Lösung es keine standardisierten Verfahren und Methoden gibt. Das gilt besonders bei Fragen des Personalmanagements und der Organisationsentwicklung, die beide als sehr anspruchsvoll erlebt werden.

In Abgrenzung zu den als geeignet eingestuften Themen des Coachings lassen sich die als ungeeignet bezeichneten ebenfalls zwei datenbasiert gebildeten Kategorien zuordnen:

1. THEMEN GERINGER KOMPLEXITÄT
2. GRUNDKOMPETENZEN FÜR DIE AUSÜBUNG DES AMTES

Ad 1.: Von *geringer Komplexität* gelten Themen wie: technische Anliegen, Verwaltungs- und normale Leitungsaufgaben, Geschäftsverteilung, inhaltliche bzw. pädagogische Fragen, Konzeptarbeit, spezielle Anliegen.

Ad 2.: Ungeeignet ist das Angebot auch für Schulleiter, wenn diesen zum Beispiel die für die Ausübung des Amtes notwendigen Grundkompetenzen fehlen.

7.3 Abgrenzung des Einzelcoachings von anderen Unterstützungsangeboten

Die Coachees wurden im Interview zu einem Vergleich ihres Einzelcoachings mit anderen Unterstützungsangeboten für Schulleiter aufgefordert, an denen sie teilgenommen bzw. von denen sie Kennt-

nisse haben. Der Vergleich bezieht sich auf die Gruppenangebote Supervision, kollegiale Fallberatung und Schulleiter-Fortbildung sowie auf das Einzelcoaching durch einen Senior Expert aus der Wirtschaft.

Tab. 4: Vergleich von Einzelcoaching mit anderen Unterstützungsangeboten für Schulleiter

Kriterium	Einzelcoaching	Alternative Unterstützungsangebote
Vorteil	Autonomie Passung	Pluralität der Meinungen Mehr Input
Nachteil	---	Passungs- bzw. Relevanzprobleme
Gegenstand	Person	Thema
Ebene der Interaktion	auch emotional	ausschließlich kognitiv
Rahmenbedingungen	zeitlich flexibel	Problem des Zeitmangels

Eine Gegenüberstellung von Einzelcoaching mit anderen Unterstützungsangeboten für Schulleiter verdeutlicht die Möglichkeiten und Grenzen des Einzelcoachings (vgl. Tabelle 4). Gruppenangebote sind gut geeignet für eine ausschließlich kognitive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand in Form von Input und Diskussion. Sie haben jedoch den Nachteil, dass sie zum Teil inhaltlich nicht zu dem spezifischen Anliegen des Schulleiters passen.

„Wenn ich mir vorstelle, diese acht Sitzungen wären in Form von Supervision gelaufen oder so in kollegialer Fallberatung so etwas in der Richtung, und es wäre moderiert worden von einem Coach, dann hätte ich vielleicht fünf Mal gesagt: ‚Ja, aber das ist doch gar nicht mein Problem. Das ist zwar nett, dass ich dem Kollegen jetzt helfen kann ...‘“ (Ce32: 241-244).

„Ein Gruppencoaching fänd ich auch nicht schlecht, dass man noch mal so hört, was andere so für Sorgen, für Probleme oder für Anliegen haben und das, da lernt man ja auch was draus, das finde ich ja auch ganz interessant. Und dass man dann seine Sachen mit einbringen kann und dann guckt man, dass man da nicht so im eigenen Saft brät. Jetzt hab ich alles, was wir hier so machen, aber wenn ich jetzt mal natürlich die anderen hören würde, kommen einem wieder neue Ideen, dann kann man wieder ...“ (Ce21: 303-307).

„So unterschiedliche Sichtweisen ergeben sich, das kann bereichern, das kann aber auch einfach Dinge behindern“ (Ce33: 249 f.).

Einzelcoaching hingegen hat seine Vorzüge für Schulleiter, die ein berufs- bzw. schulspezifisches Anliegen haben und die eine Bereitschaft mitbringen, persönliche Anteile an schulischen Herausforderungen sowie ihre emotionalen Verstrickungen zu thematisieren. Umgekehrt zeigt das Angebot dort seine Grenzen, wo ein themenorientierter Zugang auf rein kognitiver Ebene bevorzugt wird.

Dieses Ergebnis unterstreicht den zuvor erläuterten Befund zu den Coaching-Schwerpunkten, bei denen häufig eine Verknüpfung von Sach- und persönlichen Aspekten festzustellen war (vgl. Kapitel 5). Das Coaching scheint demnach besonders gut für die Bewältigung komplexer Aufgaben der Organisations- und Personalentwicklung zu sein, für die der Coachee eine Einsicht und Bereitschaft zur Reflexion seiner eigenen Anteile und seiner Emotionalität zeigt. Das Coaching unterscheidet sich somit wesentlich von anderen Angeboten hinsichtlich seiner Ziele, Themen und Methoden.

7.4 Änderungswünsche hinsichtlich des Coaching-Settings

Zwei Drittel der Vorschläge zur Verbesserung des Coachings beziehen sich auf die Häufigkeit bzw. Rhythmisierung der Coaching-Sitzungen: Coachees wünschen sich ein zweites Coaching bzw. hätten sich eine Verlängerung ihres Coachings gewünscht (4) oder schlagen eine Verteilung der Coaching-Sitzungen über ein Schuljahr vor, um in einer Prozessbegleitung schulische Entwicklungsprozesse zu reflektieren (3). Coachees, die eine höhere Anzahl von Coachingsitzungen wünschen, berichten auch häufiger von besonders schwierigen Problemlagen in ihrer Schule.

Weitere von einzelnen Coachees genannte Vorschläge sind:

- Coachs sollten am regulären Schulalltag teilnehmen. (1)
- Coachs könnten sich thematisch spezialisieren. (1)
- Das Coaching sollte nicht nur als Einzelcoaching angeboten werden, sondern für ein Schulleitungs-Team geöffnet werden. (1)

Nur ein Coachee hat sich kritisch zum Konzept des Einzelcoachings geäußert und es doppeldeutig als „Luxus“ bezeichnet, womit er sowohl die besonders günstigen Bedingungen als auch das Verschwendende des Angebots ansprach.

„Ich fand das im Grunde Luxus“ (Ce26: 200). „Und – in unserem Fall würde ich sagen, war es fast schon überflüssiger Luxus“ (Ce26: 203 f.). „Muss ich ganz ehrlich sagen. Hätte ich das Geld nicht investiert“ (Ce26: 211 f.).

Darüber hinausgehend war die große Mehrheit der Befragten für eine Fortsetzung des Projekts sowie eine Ausweitung der Zielgruppe. Insbesondere Schulleiter mit Coaching-Vorbehalten sollten gezielt zur Teilnahme bewegt werden.

8. Evaluationsbereich 5: Auswirkungen des Coachings auf das System Schule

In den Interviews wurden die 18 Coachees zu den von ihnen an sich selber wahrgenommenen Veränderungen durch das Coaching sowie zu den von ihnen wahrgenommenen Auswirkungen des Coachings auf das System der Einzelschule befragt. In der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse werden diese beiden Fragestellungen zusammengefasst und in vier Aspekte möglicher Auswirkungen von Coaching unterteilt: Führungshandeln, Kollegium, Organisations- und Unterrichtsentwicklung.

Die Ergebnisse der Auswirkungen zu diesen in den Interviews vorgegebenen Kategorien zeigen, dass die Mehrheit der Interviewpartner Auswirkungen auf ihr Führungshandeln (16), etwa die Hälfte der Befragten auf Organisationsentwicklung (10) bzw. auf das Kollegium (9) wahrnimmt und in sieben Fällen Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung gesehen werden (vgl. Abbildung 5).

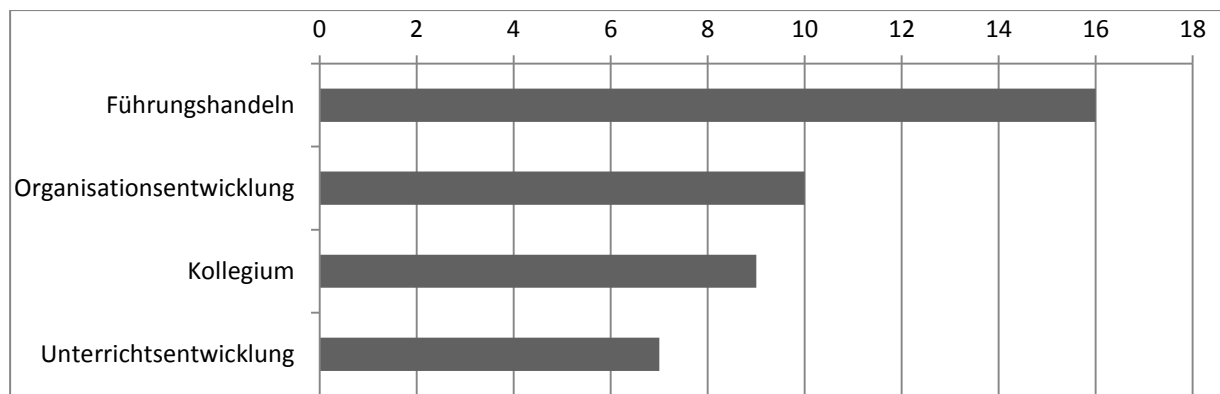


Abb. 5: Auswirkungen des Coachings auf vier Ebenen des schulischen Systems aus der Sicht von Coachees (N=18)

8.1 Auswirkungen auf das Führungshandeln

Unter Führungshandeln werden alle für das berufliche Handeln eines Schulleiters relevanten Einstellungen, Haltungen und Handlungen des Coachees subsumiert. 16 der 18 Befragten nehmen Auswirkungen des Coachings auf ihr Führungshandeln wahr. Die Facetten der Auswirkung des Coachings auf das Führungshandeln sind:

1. WENIGER HEMMUNGEN (3)
2. MEHR GELASSENHEIT (3)
3. STÄRKERES SELBSTBEWUSSTSEIN (3)
4. HÖHERE REFLEKTIERTHEIT (3)
5. MEHR KLARHEIT (2)
6. MEHR TRANSPARENZ (1)
7. Sonstiges (1)
8. Keine verwertbaren Angaben (2)

„Mein Selbstbewusstsein ist natürlich auch in diesem Coaching ein bisschen gestärkt worden. Dass mir einer mal gesagt hat: ‚Das könnt ihr ruhig machen, das machen Sie mal...‘ und so. Das fand ich auch ganz gut“ (Ce21: 262-264).

„Und mit einem gewissen Abstand war es zwar traurig, dass es (das Coaching, Anm. d. Verf.) ein Ende hatte, aber es war letztlich auch gut, weil ich erinnere mich jetzt oft an diese Gespräche und versuche jetzt einfach auch für mich zu überlegen, wenn ich genügend Zeit habe, eine Entscheidung zu treffen, wie hätten wir das möglicherweise im Coaching besprochen und... ja einfach strukturierter an solche Sachen heranzugehen“ (Ce32: 188-192).

8.2 Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung

Die Auswertung der Daten zu den Auswirkungen des Coachings auf die Organisationsentwicklung zeigt fünf formal abgrenzbare Gruppen:

- Zehn Coachees stellen tatsächliche Veränderungen fest.
- Ein Coachee erwartet langfristig Veränderungen.
- Zwei Coachees stellen keine Veränderungen fest und sehen auch keinen Bedarf an Organisationsentwicklung für ihre Schule.
- Vier Coachees stellen keine Veränderungen fest. Sie haben einen schulischen Bedarf an Organisationsentwicklung, doch hat dieses Thema in der Schule nicht höchste Priorität.
- Ein Coachee macht keine verwertbaren Angaben.

Die Aussagen jener Coachees, die Veränderungen im Bereich Organisationsentwicklung an ihrer Schule wahrgenommen haben, können in zwei Hauptgruppen unterteilt werden:

1. INSTITUTIONEN BEZOGENE VERÄNDERUNGEN (4)
2. VERÄNDERUNGEN DER ARBEITSWEISE (5)
3. Sonstiges (1)

Ad 1.: Zu den *Institutionen bezogenen Veränderungen* zählen die Organisation einer Fachgruppe, die Verbesserung des Beratungsangebotes sowie die Einführung einer Schwerpunktklasse und einer Schulentwicklungskonferenz.

„Diese Lehrerkonferenzen waren auch nicht wirklich so, dass sie die Schulentwicklung weiter gebracht haben, also haben wir dann gemeinsam auch entwickelt, dass wir eine Schulentwicklungskonferenz brauchen“ (Ce23: 197-199).

Ad 2.: Zu den *Veränderungen der Arbeitsweise* zählen z.B. die Umstrukturierung der Arbeit in der Schulentwicklungskonferenz oder – wie im folgenden Interviewbeispiel – die Strukturierung von Problemen zum weiteren Aufbau der Schule durch die Entwicklung einer Prioritätenliste für die Organisationsentwicklung.

„Im Rahmen der Schulentwicklung hat es ja insofern Einfluss gehabt, dass bestimmte Sachen, also die Schulentwicklungspunkte, also wie es weiter geht, noch mal strukturiert wurde. Das habe ich dann für mich getan aus den Gesprächen heraus und Prioritäten, ich hab dann meine Prioritätsvorschläge an den (Person im Schulleitungsteam, Anm. d. Verf.) weiter gegeben und habe gesagt: ‚So, also ich hab mir noch mal die und die Gedanken dazu gemacht. Das und das brauchen wir noch alles, das ist alles offen bei uns, aber wir können natürlich nicht alles gleichzeitig machen, sondern wir müssen einen Punkt suchen, an dem wir jetzt für eine bestimmte Zeit erst mal arbeiten – mein Vorschlag ist das.‘ Und die Lehrerkonferenzen zu dem Thema Schulentwicklung in der Zeit hab auch ich geleitet“ (Ce32: 356-363).

8.3 Auswirkungen auf das Kollegium

Die Hälfte der Befragten nimmt Auswirkungen des Coachings auf das Kollegium wahr, die über das Führungshandeln vermittelt werden.

„Einfluss auf's Kollegium hatte das (das Coaching, Anm. d. Verf.) auf alle Fälle einfach dadurch, dass unsere Rollen (die Rolle des Coachees und die des stellvertretenden Schulleiters, Anm. d. Verf.) und unsere Art von Zusammenarbeit eigentlich sich dadurch noch mal gefestigt hat, und ich glaube, dass das Kollegium davon profitiert einfach, wenn die Schulleitung auch in kontroversen Fragen einer Meinung ist. Also, und die Meinung ist dann so ... also ... ich nehm' mal ein Beispiel: wir sind in einer Lehrerkonferenz und es kommt 'ne Frage, und ... (Name des Konrektors, Anm. d. Verf.) sagt spontan ‚ja‘ und ich sag spontan ‚nein‘. Wenn das sein kann – oder wenn das auch ist, und wir sagen dann als nächstes: ‚mhm‘ – alles lacht erst mal – und dann sagen wir: ‚So, da müssen wir noch mal drüber sprechen. Ihr kriegt spätestens nächste Woche 'ne Meinung von uns, dann ist das klar.‘ Diese ... ich glaub, das ist gut so was“ (Ce24: 367-374).

„Mit meiner Person, mit meiner Stärkung hat es natürlich auch ..., gibt diese Struktur oder die klarere Sicht, dass auch, denke ich, gebe ich mit meiner Person auch in die Konferenzen und auch im Auftreten gegenüber den Kollegen oder einzelnen Kollegen auch“ (Ce14: 141-143).

Der Coachee erlebt durch das Coaching im Kollegium ein „besseres Standing: Meine Entscheidung zählt mehr“ (Ce34: 301).

8.4 Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung

Die Aussagen zu den Auswirkungen des Coachings auf die Unterrichtsentwicklung bleiben insgesamt recht vage.

- Sieben Coachees nehmen Auswirkungen des Coachings auf die Unterrichtsentwicklung wahr, wobei bei vier der sieben Coachees unklar bleibt, ob die Auswirkungen eindeutig auf das Coaching zurückzuführen sind.

- Zwei Coachees erwarten langfristig Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung über die Kontrolle der Gremienarbeit bzw. vermittelt über die Auswirkungen auf das Kollegium.
- Fünf Coachees haben das Thema Unterrichtsentwicklung im Coaching nicht behandelt, weil sie entweder keinen Bedarf hatten (2) oder ein anderes Thema priorisiert wurde (2) bzw. aus einem nicht genannten Grund (1).
- Vier Coachees machten keine Angaben zu diesem Thema.

In beiden nachstehenden Zitaten wird die Einführung von Hospitationen erwähnt, jedoch können die Daten nicht eindeutig ursächlich auf das Coaching zurückgeführt werden.

„Denn wir haben konkret auch noch mal Unterrichtsentwicklungsprozesse angesprochen und die hab ich in den Konferenzen auch so weiter geben können. Und das hat mit Sicherheit auch – wir haben Hospitationen, also gemeinsam hab ich also Hospitationen installiert am Anfang in den Klassen“ (Ce25: 145-147).

„Wir haben bei uns im Kollegium eingeführt in der Zeit Hospita... äh kollegiale Hospitation, was ja für viele Kollegen auch so ein rotes Tuch ist, weil ich einfach der Meinung bin, was ... wir sind sowieso nackt und bloß ja?“ (Ce26: 336-338) „I: Ja. Und das gab Widerstände im Kollegium? – Ce26: Ja, die wollen das nicht, weil Kollegen denken immer: ‚Keiner kriegt mit, wie ich unterrichte.‘ Und ich finde das immer total interessant, weil es kriegen ja nun mal 300 Mann am Tag mit, dass ich schlechten Unterricht mache – nämlich die Schüler“ (Ce26: 343-346).

8.5 Kohortenvergleich

Um eine mögliche längerfristige Auswirkung des Coachings auf das System Schule zu untersuchen, wurden drei Kohorten von jeweils sechs Coachees mit unterschiedlichem Zeitabstand zwischen Coachingende und Befragung gebildet. Coachees der Kohorte 1 (K1) wurden einen Monat, Coachees der Kohorte 2 drei Monate und Coachees der Kohorte 3 neun Monate nach Coachingende interviewt (vgl. Tabelle 2).

Der Kohortenbildung bzw. dem Kohortenvergleich liegt die Frage nach dem zeitlichen Verlauf der Auswirkungen des Coachings auf das System Schule zu Grunde. Ein Anstieg der Bedeutung der Auswirkungen in einem der untersuchten Bereiche (z.B. Unterrichtsentwicklung) würde sich in Abb. 6 dadurch zeigen, dass die Gerade von Kohorte 1 zu Kohorte 3 ansteigt. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss jedoch beachtet werden, dass hier keine längsschnittlichen Daten vorliegen, sondern jeweils unterschiedliche Personen (bzw. Kohorten) den Zeitverlauf abbilden – Längsschnittdaten würden dann vorliegen, wenn die gleiche Person (Coachee) drei Mal befragt worden wäre (jeweils einen Monat, drei Monate und neun Monate nach Coachingende). Insgesamt zeigt Abb. 6 ein inkonsistentes Bild. Während Auswirkungen auf das Führungshandeln in Kohorte 1 (einen Monat nach Coachingende) und in Kohorte 3 (neun Monate nach Coachingende) jeweils von allen sechs befragten Coa-

chees genannt wurde, gaben dies in Kohorte 2 (drei Monate nach Coachingende) nur vier der sechs Befragten an. Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung wurden in allen drei Kohorten am seltensten genannt, in Kohorte 2 (von 3 Coachees genannt) jedoch häufiger als in den Kohorten 1 und 3 (von jeweils 2 Coachees genannt). Das inkonsistente Bild der Auswirkungen des Coachings im zeitlichen Verlauf kann unterschiedliche Gründe haben, was auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht hinlänglich erklärt werden kann. Wie die Interviews gezeigt haben, sind die Ausführungen der Befragten zu den Auswirkungen auf das Führungshandeln jedoch nicht nur häufiger, sondern auch spezifischer, während die Ausführungen zu den Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität eher vage bleiben.

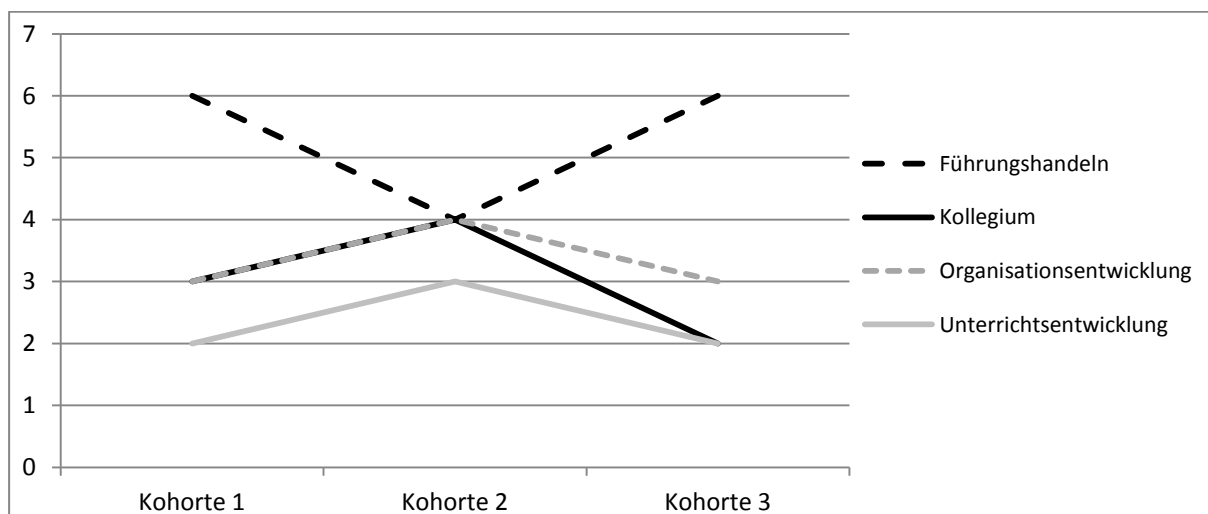


Abb. 6: Auswirkungen des Coachings in vier Wirkungsbereichen aus der Sicht von 18 Coachees in drei Kohorten

8.6 Auswirkungen des Coachings auf mehrere Wirkungsbereiche

Da die Coachees in der Wahl ihrer Coaching-Themen relativ frei sind, ist bei einem Vergleich zwischen den Coachees davon auszugehen, dass eine unterschiedliche Anzahl von Wirkungsbereichen genannt wird. Abbildung 7 zeigt, dass alle Coachees von Auswirkungen des Coachings auf das System Schule berichten, die meisten Coachees (8) Auswirkungen in zwei Wirkungsbereichen und sieben Coachees Auswirkungen in drei und mehr Wirkungsbereichen wahrnahmen. Der Durchschnittswert liegt bei $M=2,3$.

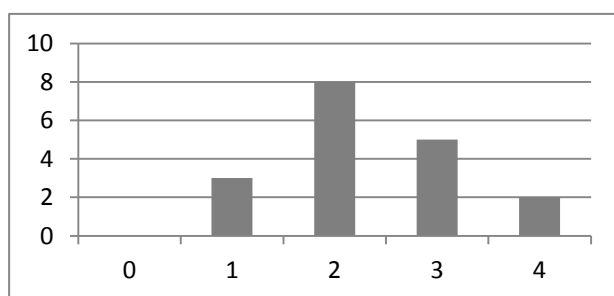


Abb. 7: Anzahl der Wirkungsbereiche im System Schule pro Coachee

Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass die Anzahl der Wirkungsbereiche kein Indikator für die Güte des Coachings ist, da z.B. die Fokussierung auf ein Coaching-Thema mit Auswirkungen auf diesen einen Wirkungsbereich konzeptkonform ist und ebenso als Erfolg gewertet werden kann.

9. Gelingensbedingungen für das Schulleitungs-Coaching

Eine Besonderheit des Coachings gegenüber anderen Fortbildungsangeboten ist, dass dessen Verlauf und Ergebnis primär das Produkt der Interaktion von Coach und Coachee ist und nicht z.B. auf dem inhaltlichen Input eines Referenten beruht. Neben den persönlichen Merkmalen dieser beiden Akteure ist ihre Beziehung die entscheidende Größe beim Gelingen von Coaching. Um die für das Schulleitungs-Coaching relevanten Wirkfaktoren zu bestimmen, werden über den Evaluationsauftrag hinaus die von den befragten Coachees (N=18) als günstig für den Coachingprozess bzw. für das Gelingen des Coachings genannten Faktoren identifiziert und erläutert. Konkret wird den Fragen nachgegangen:

1. Welche Rollenerwartungen haben Coachees an den Coach?
2. Welche Kompetenzerwartungen haben Coachees an den Coach?
3. Welche Bedeutung schreiben Coachees den Merkmalen „Schulleitungserfahrung des Coachs“ bzw. „Coach im Ruhestand“ zu?
4. Wie erleben Coachees die Beziehung zu ihrem Coach in den Coachingsitzungen?
5. Welche Bedeutung haben die Rahmenbedingungen der Coachingsitzungen für Coachees?

9.1 Rollenerwartungen an den Coach

Coachees erwarten von Coachs die Perspektive eines Beobachters mit Distanz zum Alltagsgeschäft, der ihren Blickwinkel erweitert, der sie vor „Betriebsblindheit“ bewahrt und ihnen als Ersatz für die im schulischen Kontext fehlenden Ansprechpartner dient. Die über die eigene Schulleitungsfunktion erworbene Feldkompetenz des Coachs erleichtert die Kommunikation und die Beziehung auf gleicher Ebene. Die von dem Coach erwartete Art der Unterstützung variiert in der Einschätzung der Coachees stark: Während die Mehrzahl der Coachees eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten durch den Coach erwarten, wünschen einige Coachees vor allem eine Bestätigung ihrer Problemwahrnehmung und -einschätzung durch den Coach

9.2 Kompetenzerwartungen an den Coach

Die Coachees werden sowohl nach den von ihnen erwarteten Kompetenzen eines Coachs als auch nach den faktischen Kompetenzen ihres Coachs befragt, zum einen um über die Feststellung von subjektiv wahrgenommenen Kompetenzdefiziten Anregungen für die Erweiterung des Fortbildungsangebotes zu bekommen und zum anderen um die für die Coachees bedeutsamen Coach-Kompetenzen zu erschließen. Da die Coachees die von ihnen als wichtig eingeschätzten Coach-Kompetenzen auch bei ihren Coachs feststellten, gibt es keine Abweichung zwischen erwarteter und erfahrener Coach-Kompetenz.

Aus den Daten konnten acht Kategorien extrahiert werden, die sich zu zwei Hauptkategorien von Coach-Kompetenzen zusammenfassen lassen: Kategorie 1: „Persönliche Eigenschaften bzw. Grundhaltung von Coaches“ sowie Kategorie 2: „Fach- und Methodenkompetenz von Coaches“.

Kategorie 1: PERSÖNLICHE EIGENSCHAFTEN BZW. GRUNDHALTUNG VON COACHS

- ZURÜCKHALTUNG
Geduld, Zuhören, Ruhe, Empathie
- BEOBACHTEN
distanzierter Blick, Beobachtungsgabe, Sicht von außen
- FLEXIBILITÄT
zeitlich und thematisch flexibel, anpassungsfähig und offen

Kategorie 2: FACH- UND METHODENKOMPETENZ VON COACHS

- ORGANISIEREN
Vorbereitung, Aufbau, Klarheit, Kontinuität in den Thematiken
- REFLEKTIEREN
Strukturieren, Spiegeln, distanzierter Blick, kritische Fragen stellen, zum Nachdenken anregen, Rückmeldungen geben, Analyse- und Differenzierungsfähigkeit
- VIELFÄLTIGE METHODEN KENNEN UND SIE SITUATIONS- UND ZIELGERECHT EINSETZEN
- GEZIELT FRAGEN STELLEN
- SITUATIONEN UND COACHEE-MEINUNGEN BEWERTEN UND EINORDNEN

9.3 Einfluss der Merkmale „Schulleitungserfahrung des Coachs“ und „Coach im Ruhestand“ auf den Coachingprozess

Die Merkmale „Schulleitungserfahrung des Coachs“ und „Status des Coachs: Ruhestand“ sind aus der Sicht der befragten Coachees einflussreiche Faktoren für den Coaching-Prozess.

Merkmal „Schulleitungserfahrung des Coachs“

Die Schulleitungserfahrung der Coachs wird von allen befragten Coachees positiv hervorgehoben. Sie wirkt sich in mehrfacher Weise positiv auf das Coaching aus:

- Verständnis für die Anliegen des Coachees
- Sachgerechte Bewertung von Problematiken bzw. Entscheidungen des Coachees durch den Coach
- Erweiterung der Handlungsoptionen des Coachees durch Berichte des Coachs von eigenen Schulleitungserfahrungen

Die Aussagen der Coachees in den Interviews verdeutlichen, dass der Faktor Schulleitungserfahrung des Coachs nicht ausschließlich auf Faktenwissen reduzierbar ist, sondern dass das implizite Wissen des Coachs über Prozesse und Strukturen im Schulleitungshandeln die Verständigung zwischen Coach und Coachee erleichtert. Schulleitungserfahrung ist aus Sicht der Befragten ein entscheidender Faktor für die Coaching-Methode der gezielten Fragestellung und das Bewerten von Schulleitungssituationen. Die Schulleitungserfahrung hat somit in der Wahrnehmung der Coachees Einfluss sowohl auf die Fach- als auch auf die Methodenkompetenz des Coachs.

Merkmal „Coach im Ruhestand“

Fast alle Coachees hatten einen Coach, der sich während des Coachings bereits im Ruhestand bzw. Vorruhestand befand (17). Diesen Status werteten alle Befragten positiv für das Coaching:

- Die Coachs waren zeitlich sehr flexibel, was angesichts des Zeitmangels der Coachees sehr von Vorteil war.
- Sie waren nicht dem Alltagsstress im Amt ausgesetzt und konnten sich konzentriert auf die Anliegen des Coachees einlassen.

Der Faktor „Ruhestand“ wirkt sich positiv auf die Merkmale „Flexibilität“ und „Zurückhaltung“ aus, die bereits als entscheidende Faktoren der Coach-Kompetenzen bezeichnet wurden.

9.4 Die Bedeutung der Beziehung von Coach und Coachee

Die Qualität der Beziehung zwischen Coach und Coachee ist für die Coachees von zentraler Bedeutung. Dies wird daran deutlich, dass sich alle Coachees vor dem Erstkontakt Gedanken zu den persönlichen Eigenschaften ihres Coachs sowie zur Entwicklung ihrer Beziehung machten. Ausdruck dieser Erwartungen war die häufig gewählte Formulierung: ‚Die Chemie muss stimmen‘. Die Coachees zeigten sich nach dem Kennenlernen des Coachs erleichtert, dass ihre diesbezüglichen Befürchtungen in keinem Fall eintraten. Alle Befragten äußerten sich positiv über die Beziehung zu ihrem Coach.

Die Qualität der Beziehungen war teils persönlich, teils distanziert. Von den neun Coachees, die ihre Beziehung zum Coach näher beschrieben, charakterisierten sieben diese als „persönlich“ und zwei als „distanziert“:

- Kategorie 1: Persönliche Beziehung zum Coach⁹
„vertrauensvoll“ (4), „super angenehm“ (1), „entspannt“ (1), „intensiv“ und „eng“ (1), „herzlich“ (1) und „sehr persönlich“ (1), „offen“ (1).

⁹ In der folgenden Auflistung sind Mehrfachnennungen aufgeführt, so dass die Summe die o.g. Gesamtzahl von neun Coachees übersteigt.

- Kategorie 2: Distanzierte Beziehung zum Coach:
„kollegial-distanziert“ (1) bzw. „bewusst distanziert“ (1).

9.5 Die Bewertung der Rahmenbedingungen des Coachings

Die Coachees wurden nach Ort, Anzahl, Frequenz und Dauer der Coachingsitzung sowie einer Bewertung der Rahmenbedingungen befragt. Die Wahl des Coachingortes legten generell die Coachees fest: Sie entschieden sich entweder zwecks Reduzierung des zeitlichen Aufwands für den Schulstandort oder wählten bewusst einen anderen Ort als die Schule, wie z.B. den Wohnsitz des Coachs, um mit der räumlichen auch eine gedankliche Distanz zur Schule herzustellen. Die durchschnittlich fünf Coachingsitzungen erfolgten in einem zwei- bis vierwöchigen Abstand ($M = 3$ Wochen), dauerten zwischen anderthalb und zwei, in Ausnahmefällen bis zu drei Stunden. Die Festlegung der Rahmenbedingungen war für die Coachees unproblematisch und hatte für sie keinen entscheidenden Einfluss auf die Qualität des Coachings. Die Mehrheit der Coachees fand die Anzahl der Coachingsitzungen ausreichend; nur Coachees mit einem komplexeren Coaching-Anliegen hatten einen höheren Bedarf an Coachingsitzungen.

10. Einordnung der Evaluationsergebnisse in die Forschungslandschaft

In diesem Kapitel werden die in den vorherigen Kapiteln ausgeführten Evaluationsergebnisse mit Befunden der Schulleiter- und Coaching-Forschung verglichen und in die Forschungslandschaft eingeordnet. Konkret werden das SLC-Konzept, die Herausforderungen der befragten Coachees im Amt als Schulleiter, die Auswirkungen des Coachings auf das System Schule sowie die Gelingensbedingungen im Coaching mit empirischen Befunden und theoretischen Erkenntnissen der Schulleiter- und Coaching-Forschung verglichen und bewertet.

10.1 Einschätzungen zum SLC-Konzept

Coachings werden in sehr unterschiedlichen Formen durchgeführt und lassen sich nach einer Vielzahl von Kriterien unterscheiden. Im Folgenden soll zum einen anhand der in der Coaching-Forschung relevanten Unterscheidungskriterien von Coaching eine Einordnung des SLC vorgenommen werden und zum anderen die im Konzept genannten SLC-Spezifika mit den empirischen Befunden und theoretischen Kenntnissen der Coachingforschung bewertet werden. Im Folgenden werden die Kriterien zur Unterteilung unterschiedlicher Coaching-Formate und zur Einordnung des SLC-Konzepts aufgeführt:

- Kriterium 1: Schulleitungs-Coaching als Business-Coaching
- Kriterium 2: Einzelcoaching
- Kriterium 3: Individualisiertes Coaching
- Kriterium 4: Performance vs. Development-Coaching
- Kriterium 5: Prozessorientiertes Coaching
- Kriterium 6: Lösungs- und ergebnisorientiertes Coaching
- Kriterium 7: Coach im Ruhestand
- Kriterium 8: Coach mit Schulleitungserfahrung
- Kriterium 9: Face-to-Face-Coaching
- Kriterium 10: Freiwilligkeitsprinzip

Kriterium 1: Schulleitungs-Coaching als Business-Coaching

Business-Coaching wird gemeinhin als eine Personalentwicklungsmaßnahme für Führungskräfte verstanden, deren berufliches Tätigkeitsfeld weniger durch operative, als durch strategische Aufgaben gekennzeichnet ist (vgl. Schreyögg 2010). Da die mit dem Paradigma der Eigenverantwortlichkeit der Schule verbundenen neuen Aufgaben von Schulleitern in zunehmendem Maße Managementaufgaben sind (vgl. Huber 2008; Wissinger 2000), kann das Schulleitungs-Coaching als Business-Coaching bezeichnet werden. Coaching wird zunehmend auch außerhalb von Wirtschaftsorganisationen prakti-

ziert (vgl. Heller 2010) und die Schulleiter-Befragung bestätigt einen Coaching-Bedarf in Schule (vgl. Kap. 9), so dass das Angebot eines Coachings für Schulleitung sinnvoll erscheint.

Kriterium 2: Einzelcoaching

Coaching hat nachgewiesene Effekte auf Lernen und berufliche Praxis unabhängig davon, ob es als Selbst-, Einzel- oder Gruppen-Coaching praktiziert wird (vgl. Offermanns 2004; Spence & Grant 2007). Die Zielerreichung wird in Einzel- und Gruppencoaching im gleichen Maße sichergestellt, doch bezüglich Zufriedenheit und Selbstreflexivität zeigt Einzelcoaching stärkere Effekte (vgl. Offermanns 2004). Da die Förderung der Selbstreflexivität explizites SLC-Projektziel ist (vgl. Gerland-Péus 2012) und deren Zunahme von den befragten Coachees in der Studie bestätigt wird (vgl. Kap. 8), scheint das Einzelcoaching die geeignete Coaching-Form zu sein¹⁰.

Kriterium 3: Individualisiertes Coaching

Coaching ist üblicherweise in dem Sinne individualisiert, dass der Coachee das Coaching-Thema bestimmt. Er hat die Freiheit (und Verantwortung) der thematischen Ausgestaltung des Coachings und letztendlich entscheidet er über Coaching-Ziele, -Inhalte und Intensität ihrer Bearbeitung (vgl. Greif 2008). Das SLC-Konzept ist in einem weiteren Sinne individualisiert, da der Coachee als Leiter der Organisation dieser bezüglich des Coachings nicht rechenschaftspflichtig ist und damit die Einschränkungen des traditionellen Dreiecksverhältnisses im Coaching von Coach, Coachee und Organisation des Coachees nicht gegeben sind. Es obliegt allein dem Schulleiter, ob er sich für ein Coaching entscheidet, wie er dieses inhaltlich ausfüllt und ob er die Teilnahme dem Kollegium mitteilt. Einschränkung erfährt das Coaching allein durch die Projektvorgaben, die Teil der Zielvereinbarung sind.

Die empirischen Daten belegen, dass Zielsetzung und Coaching-Inhalte an der für Coachings üblichen Schnittstelle von Person und Organisation durchgeführt werden. Nach dem Konzeptverständnis der Coachees wäre es aber auch möglich, dass das Coaching ausschließlich für Zwecke der Person und nicht der Organisation genutzt werden (z.B. Karriereplanung außerhalb der Institution Schule). De facto führt die Betonung des individualisierten Ansatzes im Konzept dazu, dass das Coaching eher als eine persönliche Unterstützung des Schulleiters wahrgenommen wird als eine Personalentwicklungs-Maßnahme.

¹⁰ Interessant wäre ein Vergleich der Evaluationsergebnisse dieser Studie mit den Ergebnissen des vom bayrischen Kultusministeriums geförderten Projekts „Coaching – ein Instrument zur Professionalisierung von Schulleitungsteams“, bei dem im Unterschied zum SLC-Projekt Gruppen-Coachings mit Schulleitern durchgeführt wurden (vgl. Drexler et al. 2009).

Kriterium 4: Performance- oder Development-Coaching

Differenziert nach Coaching-Themen und Intensität der Bearbeitung kann Coaching in Skills-, Performance- und Development-Coaching klassifiziert werden¹¹ (vgl. Segers et al. 2011). Die konzeptionelle Rahmengestaltung mit der Beschränkung auf durchschnittlich 5-7 Sitzungen sowie einer Ergebnisorientierung legt ein Performance-Coaching im SLC-Projekt nahe, jedoch ist durch das Offenhalten der Zielgröße¹² (vgl. Bewertung des individualisierten Coachings) auch ein Development-Coaching mit Fokussierung auf die Person des Schulleiters möglich (z.B. Work-Life-Balance, Karriereplanung), wie es in einigen Coaching-Fällen praktiziert wurde (vgl. Kap. 6).

Kriterium 5: Prozessorientiertes Coaching

Coaching ist eine Form der Prozessberatung, in der der Berater nicht als Wissensvermittler wie in der Fach- bzw. Expertenberatung auftritt, sondern primär seine Verantwortung auf die Gestaltung und den Prozess des Coachings beschränkt (vgl. Schein 2003). Prozessberatung geht von den Annahmen aus, dass der Coachee über die Kompetenzen zur Lösung seiner Anliegen selbst verfügt, der Coach ihn zur Aktivierung seiner Ressourcen anregt und bei der Umsetzung der Coaching-Ergebnisse im beruflichen Handlungskontext unterstützt (vgl. Greif 2008). Umstritten ist sowohl in der Coaching-Forschung und -Praxis (vgl. Guggenberg 2011; Schreyögg 2010) als auch unter den befragten Coaches und Coachees in der vorliegenden Untersuchung, ob Coaching reine Prozessberatung ist oder zusätzlich Elemente von Fachberatung enthalten sollte. Mehrheitlich wünschten sich Coachees zusätzlich zur Prozessberatung Elemente von Fachberatung wie Erfahrungsberichte, inhaltliche Stellungnahmen und vereinzelt auch Ratschläge von ihren Coaches (vgl. Kap. 9).

Da die Positionen zu dieser Frage innerhalb der Gruppe der Coaches uneinheitlich zu sein scheint, wäre zu überlegen, dieses Thema zum einen in der Coach-Fortbildung zu vertiefen und zum anderen im Coaching mit dem Coachee zu reflektieren, da auch die Coachees unterschiedliche Erwartungen bezüglich der inhaltlichen Rückmeldungen des Coaches haben. Ziel des Coachings sollte es sein, dass sich

¹¹ In Anlehnung an Fillery-Travis (2006) unterscheidet Segers (2011) drei Arten von Coachings anhand der Kriterien Themen, Dauer, Intensität des Coachings. Als Skills-Coaching wird ein kurzzeitiges, auf niedrigem Mitarbeiterslevel des Coachees gelegenes Coaching bezeichnet, bei dem die Organisation die Coachingziele vorgibt. Das Performance-Coaching zielt auf die Veränderung des individuellen Leistungspotenzials. Die Coachingziele werden vom Coachee festgelegt; Themen des über mehrere Monate dauernden Coachings können z.B. Klarheit, Führung, Teambildung sein. Development-Coaching (oder auch Life-, Private-, Personal-, Tiefen- oder therapeutisches Coaching genannt) zielt auf die Persönlichkeit des Coachees, sein Denken und seine Gefühle. Die Coaching-Dauer ist sehr lange, weil persönliche Werte, Motivationen etc. nur langfristig veränderbar sind. Das SLC ist auf dem mittleren Niveau eines Performance-Coachings zu verorten. Sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Coaching-Schwerpunkte sprechen dafür. Vereinzelt sind Elemente des Development-Coachings in besonderen schulischen Krisenfällen sowie in Fragen der beruflichen Weiterentwicklung erkennbar.

¹² Ein Beispiel für eingeschränkte Freiheit in der Zieldefinition des Schulleiters im Coaching ist das Programm „Coaching Leaders to Attain Student Success (CLASS)“ der Universität Kalifornien (vgl. Bloom et al. 2003). Die Zielgröße – Verbesserung der Unterrichtsqualität gemessen an dem Indikator der Entwicklung von Schüler-Leistungen – wird von dem Projekt vorgegeben und der Coachee wählt innerhalb dieser Vorgabe die aus seiner Expertensicht relevanten Coaching-Themen zur maximalen Zielerreichung aus.

Coach und Coachee frühzeitig über ihre Erwartungen an den Coach und seine Interventionsformen verständigen.

Kriterium 6: Lösungs- und ergebnisorientiertes Coaching

Coaching (insbesondere Performance-Coaching) ist lösungs- und ergebnisorientiert: Das Ziel des Coachings ist die Suche nach Lösungen für das im Coachingprozess definierte Problem sowie der Transfer dieser Lösung in berufliches Handeln. Klare Zielsetzung sowie Unterstützung des Coachs bei der Umsetzung sind wichtige Wirkfaktoren des Coachings (vgl. Greif 2008). Die Lösungsorientierung des SLC-Projekts bestätigt sich durch die Berichte der Coachs: Zum einen wurde in der Fortbildung die hohe Bedeutsamkeit von Zielfindung und Reflektion des Coachings hinsichtlich der Zielorientierung hervorgehoben (vgl. Kap. 4) und zum anderen waren die Coachs in der Coaching-Praxis bestrebt, Coachees von der Problemorientierung weg und zur Zielorientierung hin zu bewegen (vgl. Kap. 7).

Die Ergebnisorientierung manifestiert sich in den Berichten von Coachs und Coachees über die Vereinbarung von Transferaufgaben zum Ende einer Coaching-Sitzung (häufig „Hausaufgaben“ genannt), die die Umsetzung einer in der Sitzung erzielten Lösung in Schulhandeln beinhaltet. Zu Beginn der Folgesitzung wurden der Transfer und dessen Ergebnis reflektiert (vgl. Kap. 7).

Kriterium 7: Merkmale „Coach im Ruhestand“ und „Coach mit Schulleitungserfahrung“

Die Merkmale „Coach im Ruhestand“ sowie „Coach mit Schulleitungserfahrung“ wurden bereits als wichtige Gelingensbedingung im Coaching ausgeführt (vgl. Kap. 9.3). Der Faktor „Coach im Ruhestand“ wirkt sich nach Einschätzung der Coachees positiv auf die Gestaltung der Coachingsitzungen aus, da die Coachs zeitlich relativ flexibel sind, und die Befreiung von Schulleiterverpflichtungen ermöglicht ihnen eine stärkere Konzentration auf die Anliegen ihrer Coachees. Der Faktor „Coach mit Schulleitungserfahrung“ wird als unabdingbare Voraussetzung des Coachings angesehen, da dieser nach Einschätzung der Coachees die fachliche und methodische Qualität des Coachs ermöglicht (vgl. Kap. 9.3).

Kriterium 8: Face-to-face-Coaching

Neben dem face-to-face-Coaching gibt es Coachings per Telefon oder Skype. Da jedoch die Qualität der Beziehung von Coach und Coachee sowohl von den Befragten als auch in der Forschung als wichtige Gelingensbedingung verstanden wird (vgl. Greif 2008), sollte trotz der vereinzelt berichteten Unannehmlichkeiten durch lange Anreisewege auf die face-to-face Form nicht verzichtet werden.

Kriterium 9: Freiwilligkeitsprinzip

Das Prinzip der Freiwilligkeit an der Teilnahme des SLC-Projekts wird von den Befragten durchgängig bejaht. Wie bereits erläutert, setzt Coaching die Bereitschaft des Coachees zur Selbst- und Problem-

reflektion voraus (vgl. Greif 2008) und Coaching-Erfolge werden primär auf die Qualität der Interaktion zurückgeführt, die wiederum Offenheit und Ehrlichkeit der Gedanken und Gefühle des Coachees sowie ein Verhältnis des Vertrauens und der Vertraulichkeit von Coach und Coachee voraussetzt (vgl. Ely et al. 2008; Ting & Hart 2004). Eine verpflichtende Teilnahme von Schulleitungen am Coaching würde den Grundvoraussetzungen für das Gelingen von Coaching widersprechen.

Die in dem SLC-Projekt erkennbar hohe Bereitschaft der Coachees zur Problem- und Selbstreflektion, zum Einlassen auf Coaching-Techniken und zur Mitarbeit in den Coaching-Sitzungen sowie beim Transfer lässt eine Positivselektion aus der Gruppe der Schulleiter in NRW vermuten, da sie sich den in der Schulleiterforschung genannten zunehmenden Herausforderungen als Manager in besonderem Maße stellen.

Umgekehrt vertreten die befragten Coachs und Coachees die Meinung, dass das SLC-Projektangebot Schulleiter mit dem größten Coaching-Bedarf nicht erreichen wird, weil diese die Notwendigkeit einer Selbstreflektion nicht erkennen und Kollegien unter Schulleitern mit geringer Selbstreflexivität besonders leiden würden. Die Frage bleibt offen, ob und ggf. wie das SLC-Projekt diese Zielgruppe im Sinne einer organisationalen Unterstützung gezielt ansprechen möchte oder ob es sich vom Selbstverständnis her eher als eine persönliche Unterstützungsmaßnahme für Schulleiter versteht.

10.2 Einschätzungen der Ergebnisse zu den Herausforderungen im Amt des Schulleiters

Die Befragung der Coachees zu ihren persönlich größten Herausforderungen im Amt des Schulleiters hatte im Bereich der Organisationsentwicklung die Themen *Aufbau einer Schule* bzw. *Umbau von Schulstrukturen* sowie im Personalmanagement *Unzufriedenheit mit Kollegen, einheitliche Positionierung des Kollegiums* und *Wunsch nach Entlastung durch das Kollegium* ergeben.

Diese Befunde decken sich nur teilweise mit den in der Schulleiterforschung genannten aktuellen Herausforderungen von Schulleitern, die durch drei Problemkomplexe beschrieben werden können:

- Hohe Belastung
[Zeitstress (vgl. Warwas 2009); Belastung durch zunehmende Verwaltungsaufgaben bei zusätzlichen Managementaufgaben (vgl. Huber 2010); Zeitmanagement (vgl. Warwas 2009), emotionale Erschöpfung (vgl. Harazd et al. 2009)]
- Schwierigkeiten im Umgang mit Eltern und in der Zusammenarbeit mit Kollegen (vgl. Uhrendoff & Brehm 2007) sowie
- Rollenproblematik
[Praxischock beim Übergang von der Lehrperson in die Schulleitung (vgl. Storath 1995), Rollenkonflikte im Kollegium und Verschlechterung der Beziehungen zu den ehemaligen Kollegen]

(vgl. Storath 1995), Rollenunklarheit durch die Doppelrolle von Lehrperson und Schulleiter (vgl. Wissinger 1994), Rollenvielfalt von Schulleitung (vgl. Laux 2011); berufliches Selbstverständnis von Schulleitern (vgl. Warwas 2009), Typen von Berufsauffassung (vgl. Languth 2006) sowie bei Ablehnung der Vorgesetztenrolle (vgl. Warwas 2009)]

Die Abweichungen der Evaluationsbefunde von denen der Schulleiter-Forschung können mit den besonderen Herausforderungen der befragten Schulleiter erklärt werden, die Schulen im Aufbau bzw. Schulen mit als besonders problematisch erlebten Schulstrukturen leiten¹³. Diesbezüglich dürfte die Auswahl der am Projekt beteiligten Coachees zu einer – möglicherweise vom SLC-Projekt intendierten – Überrepräsentation von Schulleitern mit besonders schwierigen schulischen Herausforderungen im Vergleich zu allen Schulleitern in NRW geführt haben. Betrachtet man neben den empirischen Befunden zu den Herausforderungen im Amt des Schulleiters auch die zu den Coaching-Schwerpunkten, dann decken sich die Befunde der Schulleiterforschung mit den Evaluationsergebnissen: häufige und durch Unzufriedenheit verschiedener Akteure veranlasste Kommunikationen sowie eine Vielzahl von Facetten der Rollenproblematik.

10.3 Einschätzungen der Ergebnisse zu den Auswirkungen des Coachings

Zur Bewertung der Wirksamkeit von Weiterbildungen hat sich das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1998) bewährt. Ebene 1: Reaktion (z.B. Teilnehmerzufriedenheit), Ebene 2: Lernfortschritt (sowohl des kognitiven als auch des affektiven Lernens), Ebene 3: Transfer im beruflichen Handeln, Ebene 4: Ergebnis für die Organisation. Mit aufsteigender Ebene nimmt die Aussagekraft der Wirksamkeit, jedoch auch der Aufwand der Evaluation zu.

In der Coaching-Forschung gibt es empirische Belege für positive Effekte von Coaching auf allen vier Evaluationsebenen (vgl. Tab. 5).

In dieser Evaluationsstudie wurde neben der Zufriedenheit auf der ersten Ebene vor allem auf der dritten Ebene der Transfer von Ergebnissen des Coachings in berufliches Handeln im schulischen Kontext sowie auf der zweiten Ebene der Lernfortschritt über die Selbsteinschätzung der Coachees erhoben.

Coachees stellten unter vier möglichen schulischen Wirkungsbereichen – Veränderungen im Führungshandeln, im Kollegium sowie Organisations- und Unterrichtsentwicklung – am häufigsten Veränderungen im eigenen Führungshandeln fest. Diese Ergebnisse gewinnen durch die konkrete Erläuterung der häufig beispielhaft geschilderten Veränderung im Führungshandeln an Plausibilität und

¹³ Es sei zudem daran erinnert, dass die Schulen im Aufbau mit ihren besonderen Herausforderungen im Projekt weit überrepräsentiert sind (vgl. Kap. 3.2).

werden auch durch die Metaanalyse von Ely et al. (2008) bestätigt: Führungsverhalten und Selbsteinschätzung sind danach die beiden am stärksten von Coaching bewirkten Veränderungen des Coachees. Konkret führte das Coaching in der vorliegenden Studie zu Abbau von Hemmungen, Zunahme von Gelassenheit, Steigerung von Selbstbewusstsein, Selbstreflexivität und Klarheit. Auf der Ebene der Organisationsentwicklung wurden institutionenbezogene Veränderungen sowie Veränderungen der Arbeitsweise festgestellt. Veränderungen im Kollegium führen die befragten Coachees auf ihr Führungshandeln zurück. Die berichteten Einflüsse auf die Unterrichtsentwicklung befragter Coachees bleiben dagegen vage und unspezifisch, so dass sie nicht weiter kategorisiert werden konnten.

Tab. 5: Coaching-Forschung nach dem Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick

Evaluationsebene	Coaching-Forschung
Ebene 1: Reaktion	Abbau von Belastung (vgl. Gyllensten & Palmer 2005)
Ebene 2: Lernfortschritt	Lernfortschritt (vgl. Bowles et al. 2007) Selbstreflektion (vgl. Mäthner et al. 2005) Selbstwirksamkeit (vgl. Evers et al. 2006) Problemklarheit (vgl. Finn et al. 2007) Offenheit für Erfahrungen (vgl. Offermanns 2004) Soziale Kompetenzen (vgl. Spence & Grant 2007)
Ebene 3: Transfer in berufliches Handeln	Leistungssteigerung (vgl. Bowles et al. 2007)
Ebene 4: Ergebnis für die Organisation	organisatorische Veränderungen nach Einschätzung von Kollegen des Coachees auf unterschiedlichen Hierarchieebenen (vgl. Orenstein 2006) monetärer Nutzen gemessen am Return on Investment – ROI (vgl. Anderson 2004; Künzli & Rietiker 2009)

10.4 Einschätzungen der Ergebnisse zu den Gelingensbedingungen im Coaching

Die Befragung der Coachees ergab fünf relevante Wirkfaktoren im Coaching, die im Folgenden mit empirischen Befunden anderer Untersuchungen verglichen werden sollen. Die evaluierten Wirkfaktoren sind den Coaching-Akteuren und ihrer Interaktion zuzurechnen und damit konform zum Wirkfaktoren-Modell von Greif (2008), das die Besonderheit des Coachings im Vergleich zu anderen Personalentwicklungsmaßnahmen in der zentralen Bedeutung der Merkmale von Coach und Coachee sowie deren Interaktion verortet.

Rolle des Coachs: Der distanzierte Blick

Coachees erwarten von ihren Coachs einen distanzierten Blick auf ihre Anliegen. Eine Perspektive von außen, die nur ein externer Coach einnehmen kann. – Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Selbstverständnis von Coachs, die sich primär über ihre Rolle als Prozessberater („Hilfe zur Selbsthilfe“) definieren (vgl. Heller 2010).

Kompetenzen des Coachs

Es konnten zwei Kompetenzbereiche für Coachs identifiziert werden: (1) eine Grundhaltung des Coachs auf der Basis von Zurückhaltung, guter Beobachtungsgabe und hoher Flexibilität sowie (2) auf Coaching bezogene Fach- und Methodenkompetenzen mit den Fähigkeiten Organisieren, Reflektieren, vielfältige Methoden einsetzen, gezielte Fragen stellen und qualifizierte Rückmeldungen geben. – Die Bedeutung dieser Kompetenzbereiche wird von Heller (2010) bestätigt.

Merkmale des Coachs: Schulleitungserfahrung und Status Ruhestand

Die Merkmale „Schulleitungserfahrung“ und „Ruhestand“ wirkten sich nach Aussagen der Coachees positiv auf Coaching-Prozess und Coaching-Ergebnis aus. Das Insiderwissen als ehemalige Schulleiter verleiht ihren Rückmeldungen höhere Plausibilität und Akzeptanz und wird als hohe Fach- und Feldkompetenz geschätzt. Coachs im Ruhestand haben über die zeitliche Flexibilität hinaus die Möglichkeit, sich intensiver auf die Anliegen der Coachees einzulassen, so dass der Ruhestand als positives Merkmal eines Coachs gewertet wird. – Ein wichtiger Wirkfaktor des Coaching ist nach Sue-Chan und Latham (2004) die fachliche Glaubwürdigkeit des Coachs, die im SLC-Projekt durch das Coach-Merkmal „Schulleitungserfahrung“ gewährleistet bzw. verstärkt wird.

Die Beziehung von Coach und Coachee

Für alle Coachees war im Vorfeld des Coachings die Frage nach den persönlichen Eigenschaften ihres künftigen Coachs und der Beziehung zwischen Coach und Coachee von überaus großer Bedeutung. Diesbezügliche Befürchtungen haben sich in keinem Fall bestätigt. Ein wichtiger Aspekt der Beziehung ist das Vertrauen des Coachees in die Verschwiegenheit des Coachs. – Unumstritten ist in der Forschung die zentrale Bedeutung der Qualität der Coach-Coachee-Beziehung (vgl. Behrendt 2004; Mäthner et al. 2005; Runde & Bastians 2005). Die drei entscheidenden Faktoren: Wertschätzung¹⁴, Unterstützung und Ressourcenaktivierung¹⁵ (vgl. Greif 2008) wirken sich positiv auf den Coaching-Prozess und auf das Coaching-Ergebnis aus: Bei hoher Wertschätzung und großer emotionaler Unter-

¹⁴ Für die humanistische Psychologie zählt die Wertschätzung des Klienten neben der Empathie und der Kongruenz zu den Grundprinzipien der therapeutischen Beziehung (vgl. Rogers 1972).

¹⁵ Unter Ressourcenaktivierung wird die Unterstützung des Coachs bei der Wahrnehmung der Stärken des Coachees verstanden („Hilfe zur Selbsthilfe“).

stützung des Coachs ist die Coach-Coachee-Beziehung besser und die Selbstreflektion stärker. Coachs, die die Ressourcen des Coachees stärker aktivieren und sie stärker bei der Umsetzung der im Coaching vereinbarten Schritten unterstützen, bewegen Coachees stärker zu Verhaltensänderungen im beruflichen Kontext (vgl. Schmidt & Bildat 2012). Die von den Coachees erwartete Diskretion der Coachs wird in der Metastudie von Ely et al. (2008) bestätigt: Vertrauen („Trust“) und Vertraulichkeit („Confidentiality“) sind zentrale Beziehungsfaktoren.

Rahmenbedingungen

Die konzeptuellen Rahmenbedingungen wurden als günstig, die Rahmenbedingungen des Settings als wenig relevant bewertet. – In der Metaanalyse von 49 Coaching-Studien aus den USA haben Ely et al. (2008) eine durchschnittliche Coaching-Dauer von 3 - 7 Phasen (Sitzungen) über 3 - 8 Monate festgestellt. Diese Rahmenbedingungen entsprechen jenen des hier evaluierten SLC-Projekts mit durchschnittlich fünf bis sieben Sitzungen über ein Schulhalbjahr.

Ein abschließender Vergleich des SLC-Projekts mit dem Schulleiter-Gruppencoaching im Projekt „Coaching – ein Instrument zur Professionalisierung von Schulleitungsteams“ (Drexler et al. 2009) bestätigt zum einen die in dieser Evaluation generierten Einflussfaktoren sowie die Qualität des Coachings im SLC-Projekt. Die in der Evaluation des Projekts für Schulleiter an bayerischen Förderschulen identifizierten fünf Wirkfaktoren im Coaching werden in Beziehung zu den Ergebnissen dieser Evaluationsstudie gesetzt:

1. Vertrauensvolle Beziehung von Coach und Coachee auf Augenhöhe

SLC-Projekt: Alle Coachees bezeichnen die Beziehung zu ihrem Coach als vertrauensvoll.

2. Klarer Coaching-Auftrag

In den meisten Fällen wurde ein klarer Coaching-Auftrag erteilt.

3. Ziel-, prozess- und personenbezogener Einsatz von Methoden und Techniken

Die Studie kann kein Urteil über die Qualität des Methodeneinsatzes und der Techniken fällen, da dies nicht Teil des Auftrags war.

4. Regelmäßiges Überprüfen der Zielerreichung und Transparenz im methodischen Vorgehen

Das regelmäßige Überprüfen der Zielerreichung wurde von Coachs und Coachees bestätigt.

5. Bereitschaft des Coachees zur Reflektion der eigenen Arbeitssituation und des eigenen Führungsverhaltens.

Die Evaluation des SLC-Projekts zeigt, dass sowohl Coachs als auch Coachees die Bereitschaft zur Selbstreflektion der Coachees als hoch bewerten.

11. Literatur

- Anderson, M.C. (2004). *Executive Briefing: The business impact of Leadership Coaching at a professional Services Firm*. MetrixGlobal, LLC. Retrieved 22.01.2009. URL: <http://www.cylient.com/images/pdfs/MetrixGlobalROlofCoachingProfSvsExecBrief.pdf> (letzter Zugriff: 04.02.2014).
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bartz, A., Dammann, M. Huber, S.G., Klieme, T. Kloft, C. & Schreiner, M. (Hrsg.) (o.J.). *PraxisWissen Schulleitung, Loseblattsammlung*. Kronach: Carl Link.
- Baumert, J. (1989): Schulleitung in der empirischen Forschung. In H.S. Rosenbusch & J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch 50* (S. 52-63). Braunschweig: SL-Verlag.
- Behrendt, P. (2004). *Was kann Psychodrama zu einem erfolgreichen Coaching beitragen? Eine wirkfaktorenorientierte Prozessanalyse im Transfercoaching*. Unveröff. Diplomarbeit an der Universität Freiburg i.Br.
- Bloom, G., Castagna, C., & Warren, B. (2003). More than mentors: Principal coaching. *Leadership* 32, 20-23.
- Bonsen, M., von der Gathen, J. & Pfeiffer, H. (2002). Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. *Jahrbuch der Schulentwicklung* 12, 287-322.
- Bonsen, M. (2008). *Schulleitung und Schulqualität – Forschungsergebnisse zur wirksamen Schulleitung*. Präsentation auf der PorfiS Startveranstaltung am 12.12.2008 in Bremen. URL: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Wirksamkeit%20von%20Schulleitung%20Vortrag%20Bonsen%202008-12-12.pdf> (letzter Zugriff: 04.02.2014).
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 277-294). Wiesbaden: VS.
- Bowles, S., Cunningham, J.L., De La Rosa & G .M., Picano, J. (2007). *Coaching leaders in middle and executive managment: Goals, performance*, URL: <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet;jsessionid=8C370D1929B719AC1E2C2560962CBF10?contentType=Article&Filename=Published/EmeraldFullTextArticle/Articles/0220280501.htm> (letzter Zugriff: 04.02.2014).
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2006). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Dalin, P., Rolff, H.G. & Buchen, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch*. Bönen/ Westfalen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Drexler, A., Uffelman, P., Stippler, M. & Möller, H. (2009). Schulleitungscoaching – Konzeption und Ausbildungs-evaluation. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 16, 35-53.
- Ely, K., Boyce, L.A., Nelson, J.K., Zaccaro, S.J., Hernez-Broome, G. & Whyman, W. (2008). *Evaluating Leadership Coaching: A Review and Integrated Framework*. URL: <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dtic.mil%2Fcgi-bin%2FGetTRDoc%3FAD%3DADA524494&ei=xYfmUtjiEobMswaXq4CIDg&usq=AFQjCNGCKUzAAk9VZGapllwvV8DFZsuwVg&sig2=tgZnKsNd2MYUkGPUD0g19w&bvm=bv.59930103,d.Yms&cad=rjt> (letzter Zugriff: 04.02.2014).
- Evers, W.J.G., Browsers, A. & Tomic, W. (2006). A quasi-experimental Study on Management Coaching Effectiveness. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 58, 174–182.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Einheit. *Die Deutsche Schule* 78, 275-293.

- Fillery-Travis, A. & Lane, D. (2006). Does coaching work or are we asking the wrong question? *International Coaching Psychology Review* 1, 23-36.
- Finn, F. A., Mason, C. M. & Bradley, L. M. (2007). Doing Well with Executive Coaching: Psychological and Behavioral Impacts. In G. Solomon (Hrsg.), *Proceedings Academy of Management, Annual Meeting Proceedings: Doing Well By Doing Good* (S. 1-34). Philadelphia, USA.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gerland-Péus, S. (2012). *Coaching für Schulleiterinnen und Schulleiter. Neues Unterstützungs-, Professionalisierungs- und Qualifizierungselement*. URL: http://www.medien-und-bildung.lvr.de/media/schulmanagement_nrw/texte/SchulleitungscoachingSLC_SchulVw.pdf (letzter Zugriff: 4.10.2013).
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion: Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Guggenberg, L. v. (2011). Mit beiden Augen sieht man besser. Ein integrierter Ansatz aus Fachberatung und Prozessberatung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 18, 383-397.
- Gyllenstein, K. & Palmer, S. (2005). Can Coaching Reduce Workplace Stress? A Quasi-Experimental Study. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 3, 75-85.
- Harazd, B., Gieske, M. & Rolff H.-G. (2009). „Gesundheitsförderung in der Schule - Ein gesundes Lehrerkollegium durch Salutogenes Leitungshandeln.“ *Die Deutsche Schule* 101, 353-363.
- Heller, G. (2010). Business Coach – nicht nur fürs Business. Inwieweit wird durch Business-Coaching auch eine allgemeine Entwicklung der Persönlichkeit verfolgt? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 17, 335-346.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 44-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, S.G. (2002). Trends in der Qualifikation von Schulleitern. In J. Wissinger & S.G. Huber, *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S.215-233). Opladen: Leske und Budrich.
- Huber, S.G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2008): Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Internationale Trends, die Frage der Zuständigkeit und Anregung für Deutschland. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (S.142-154). Köln, Neuwied: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2010). *Professionelles Schulleitungshandeln – Einführung von Innovationen in der Schule*. Vortrag in Halle am 12.06.2010. URL: http://www.bildungsla.de/files/589132bc1133d04fc7c356826b652d73/huber_sachsenanhalt_psl_h_10_06_12.pdf (letzter Zugriff: 04.02.2014).
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco/CA: Berrett-Koehler.
- Künzli, H. & Rietiker, J. (2009). *Return on Investment im Führungskräfte-Coaching*. Unveröff. Bericht aus dem Departement P, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Languth, M. (2006). *Schulleiterinnen und Schulleiter im Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Zielvorgaben und alltäglicher Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Berufsauffassung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Dissertation an der Georg-August-Universität Göttingen*. URL: <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2007/languth/languth.pdf> (letzter Zugriff: 19. Juni 2013).
- Laux, A. (2011). *Schulleitung im Mittelpunkt schulischer Gesundheit. Eine Studie zu der Gesundheit schulischer Führungskräfte und ihrer Rolle für die Lehrergesundheit*. Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam: URL <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2012/5977/> (letzter Zugriff: 04.02.2014).
- Leithwood, K.A. & Poplin, M.S (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership* 49, 8-12.

- Lippmann, E. (2006). *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Berlin: Springer.
- Mäthner, E., Jansen, A. & Bachmann, T. (2005). Wirksamkeit und Wirkfaktoren im Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 55-76). Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Metz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Kempten: Klinkhard.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011). *Bildungskonferenz. Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen*. URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Bildungskonferenz/Empfehlungen/Empfehlungen_Individuelle_Foerderung_110517_NEU_.pdf (letzter Zugriff: 4.10.2013).
- Offermanns, M. (2004). *Braucht Coaching einen Coach? Eine evaluative Pilotstudie*. Stuttgart: ibidem.
- Orenstein, R.L. (2006). Measuring Executive Coaching Efficacy? The Answer Was Right Here All The Time. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 58, 106–116.
- Rauen, C. (2003). *Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich*. Göttingen: Hogrefe.
- Rogers, C.R. (1972). *Die nicht direktive Beratung: Counseling and Psychotherapy*. Frankfurt: Fischer.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Runde, B. & Bastians, F. (2005). *Internes Coaching bei der Polizei NRW – eine multimodale Evaluationsstudie. Beitrag zum Coaching-Kongress 4.-5.3.2005*, Frankfurt/M.
- Rutter, M. (1989). School influences on children's behavior and development. *Pediatrics* 65, 208-220.
- Schein, E. H. (2003) *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung*. Bergisch-Gladbach: EHP.
- Schmidt, M. & Bildat, L. (2012). Transfermessung von Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 19, 473-486.
- Schreyögg, A. (2010). Ist Coaching reine Prozessberatung oder sind hier auch andere Beratungsmodelle relevant? *OSC* 17, 119-132.
- Schulmanagement NRW (2013). *Schulleitungscoaching (SLC). Qualifizierung der Coaches*. Unveröffentlichtes Manuskript vom 2.10.2013, Düsseldorf.
- Segers, J., Vloeberghs, D., Hendrickx, E. & Inceoglu, I. (2011). Structuring and Understanding the Coaching Industry: The Coaching Cube. *Academy of Management Learning & Education* 10, 204-221.
- Spence, G. B., & Grant, A. M. (2007). Profession and peer life coaching and the enhancement of goal striving and well-being: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology* 2, 185-194.
- Steffens, U. (2007). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – ihre Entwicklung im Überblick. In J. v. Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 21-51). Frankfurt a.M.
- Stiftung Warentest (2013). *Coachen im beruflichen Kontext. Was eine gute Einstiegsqualifizierung bieten sollte*. URL: <http://www.test.de/Coachen-lernen-Was-ein-guter-Lehrgang-fuer-Einsteiger-bieten-sollte-4605169-0/> (letzter Zugriff am 17.1.2014).
- Storath, R. (1995). *"Praxisschock" bei Schulleitern? Eine Untersuchung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter*. Berlin: Luchterhand.
- Sue-Chan, C. & Latham, G. P. (2004). The Relative Effectiveness of External, Peer, and Self-Coaches. *Applied Psychology-An International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale* 53, 260-278.
- Ting, S. & Hart, E. W. (2004). Formal coaching. In C. D. McCauley & E. Van Velsor (Hrsg.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (116-150). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Uhlendorff, H. & Brehm, M. (2007). Schulleitung, Lehrer und Burn-out. Burn-out-Prozesse und Symptome. *Schulmanagement* 4, 14-17.

- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *ZfE* 12, 475-498.
- Wissinger, J. (1994). Schulleiter - Beruf und Lehreridentität - Zum Rollenkonflikt von Schulleiterinnen und Schulleitern. Ein Beitrag zur Schulentwicklungsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie* 14, 38-57.
- Wissinger, J. (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 851-865.
- Wissinger, J. (2002). Schulleitung im internationalen Vergleich – Ergebnisse der TIMSS-Schulleiterbefragung, in J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 45-61). Opladen: Leske und Budrich.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-256). Weinheim und Basel: Beltz.

12. Anlagen

- Leitfaden für Interviews mit Coachs
- Leitfaden für Interviews mit Coachees (Erste Befragungsgruppe)
- Leitfaden für Interviews mit Coachees (Zweite Befragungsgruppe)
- Kategoriensystem

Leitfaden für die Interviews der Coaches

Interviewtermine: 11. bzw. 15. Juli 2013

Impuls

Bitte beschreiben Sie Ihre Arbeit als Coach mit Ihrem Klienten?

Schwerpunktsetzung im Coaching

- 1.1 Was sind für Ihren Klienten Coaching-Anlässe?
- 1.2 Wie viel Zeit haben Sie zusammen mit Ihrem Klienten für die einzelnen Themen ungefähr aufgewendet?
- 1.3 Wie häufig und wie regelmäßig ist Ihr Kontakt als Coach mit Ihrem Klienten?
- 1.4 Wo liegen aus Ihrer Sicht bislang Coaching-Schwerpunkte?
- 1.5 Welche Themen waren Ihnen aus Ihrer Schulleiterpraxis bekannt bzw. unbekannt?

Verlauf des Coachings

- 2.1 Wenn Sie an die erste und an die letzte Coaching-Sitzung denken. Wie würden Sie den Verlauf des Coaching-Prozesses zusammenfassend beschreiben?
- 2.2 Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihnen und dem Klienten beschreiben? Wie würden Sie die Rollenverteilung bezeichnen?

Fortbildung zum Coach

- 3.1 Wie sollte aus Ihrer Sicht die Fortbildung von Coaches für Schulleitungen gestaltet sein?
- 3.2 Waren die Methoden der Coaching-Fortbildung hilfreich?
- 3.3 Was würden Sie sich in Bezug auf Ihre Fortbildung anders/ vertiefter wünschen?

Nutzen des Coachings

- 4.1 Für welche Anliegen/Probleme eignet sich aus Ihrer Sicht das Coaching-Angebot für Schulleitungen?
- 4.2 Welchen Nutzen haben aus Ihrer Sicht Schulleiter allgemein durch ein Coaching?

4.3 Welchen Nutzen sieht Ihr Klient in dem Coaching?

4.4 Welchen Nutzen sehen Sie für Ihren Klienten in dem Coaching?

4.5 Wofür ist das Coaching-Angebot für Schulleitungen aus Ihrer Sicht nicht geeignet?

4.6 Welche Maßnahmen wären Ihrer Meinung nach besser geeignet?

Bewertung des Coachings

5.1 Wie würden Sie das Coaching global bewerten?

5.2 Was klappte gut? / Was klappte nicht so gut?

5.3 Beschreiben Sie Situationen, in denen Sie das Gefühl hatten, Ihrem Klienten bei der Bewältigung eines Problems geholfen zu haben. Wie sah Ihre Unterstützung konkret aus?

5.4 Was würden Sie sich allgemein in Bezug auf das Projekt wünschen?

Ergänzungsmöglichkeit

6. Möchten Sie noch weitere Aspekte des Themas nennen, die Sie für relevant halten und die noch nicht berücksichtigt wurden?

Nachfrage

7. Dürfte ich Sie für Rückfragen zum Interview kontaktieren? Würden Sie mir Ihre E-Mail-Adresse nennen?

Leitfaden für die Interviews der Schulleiter

Interviewtermine: vorauss. vom 26. - 28. August 2013

Einleitung

Kurzvorstellung des Evaluationsprojekts

Herausfordernde Situationen

1.1 Was sind für Sie persönlich die größten Herausforderungen in Ihrer Funktion als Schulleiter?

Schwerpunktsetzung im Coaching

2.1 Bitte beschreiben Sie, wie Sie zum Coaching kamen?

2.2 Welche Themen wurden in Ihrem Coaching behandelt?

Merkmale des Coachs

3.1 Wie gut fühlten Sie sich mit Ihren Anliegen bei Ihrem Coach aufgehoben?

3.2 Welche Eigenschaften bzw. Qualitäten Ihres Coaches fanden Sie hilfreich?

Nutzen des Coachings

4.1 Inwiefern hat das Coaching bei Ihnen etwas verändert?

(Stichworte: Führungshandeln, Kollegium, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung)

Bewertung des Coachings

5.1 Wie bewerten Sie die Rahmenbedingungen des Coachings?

(Stichworte: Ort, Zeit, Dauer, Konzept des Einzelcoachings)

5.2 Wie würden Sie Ihr Coaching bewerten?

5.2.1. Was klappte gut? / Was klappte nicht so gut?

5.2.2. Wie beurteilen Sie den Verlauf des Coachingprozesses?

5.2.3. Wie bewerten Sie die Beziehung zu Ihrem Coach?

5.3 Was würden Sie sich für Ihr nächstes Coaching zusätzlich wünschen?

5.4 Für welche Anliegen eignet sich aus Ihrer Sicht das Coachingangebot für Schulleiter und für welche Anliegen nicht?

Ergänzungsmöglichkeit

6. Möchten Sie noch weitere Aspekte des Themas nennen, die Sie für relevant halten und die noch nicht berücksichtigt wurden?

Nachfrage

7. Dürfte ich Sie für Rückfragen zum Interview kontaktieren? Würden Sie mir Ihre E-Mail-Adresse nennen?

Leitfaden für die Interviews der Schulleiter

Interviewtermine: vom 26. - 28. August 2013 und vom 14. - 17. Oktober

Einleitung: Kurzvorstellung des Evaluationsprojekts

Faktenfragen: (Schulform, Jahre im Amt, frühere Tätigkeit, Ort/Anzahl und Dauer der Coachingsitzungen)

Herausfordernde Situationen

1. Was sind für Sie persönlich die drei größten Herausforderungen in Ihrer Funktion als Schulleiter?

Schwerpunktsetzung im Coaching

2. Welche Themen wurden in Ihrem Coaching behandelt?

Merkmale des Coachs

3.1 Welche Eigenschaften bzw. Qualitäten Ihres Coachs fanden Sie hilfreich?

3.2 Wie bewerten Sie die Beziehung zu Ihrem Coach?

Grenzen des Coachings

4.1 Wie bewerten Sie das Konzept des Einzelcoachings?

4.2 Für welche Anliegen eignet sich aus Ihrer Sicht das Coachingangebot für Schulleiter und für welche Anliegen nicht?

4.3 Haben Sie Erfahrungen mit anderen Unterstützungsangeboten für Schulleiter? (nachfragen: mit Supervision?)

4.4 Wo liegen die Vorteile bzw. Nachteile anderer Angebote gegenüber dem Coaching?

Auswirkungen des Coachings

5. Inwiefern hat das Coaching bei Ihnen etwas verändert?
(Stichworte: Führungshandeln, Kollegium, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung)

Bewertung des Coachings

6.1 Wie bewerten Sie die Dauer des Coachings?

6.2 Was klappte in Ihrem Coaching gut? / Was klappte nicht so gut?

6.3 Wie beurteilen Sie den Verlauf des Coachingprozesses?

6.4 Was würden Sie sich für Ihr nächstes Coaching zusätzlich wünschen?

Ergänzungsmöglichkeit

7. Möchten Sie noch weitere Aspekte des Themas nennen, die Sie für relevant halten und die noch nicht berücksichtigt wurden?.

Nachfrage

8. Dürfte ich Sie für Rückfragen zum Interview kontaktieren? Würden Sie mir Ihre E-Mail-Adresse nennen?

Kategoriensystem (Stand: 1.08.2013)

A) Herausfordernde Situationen für Schulleitungen

- A1 Unterrichtsentwicklung
- A2 Erziehung / Konflikte mit Schülern
- A3 Selbstmanagement
 - A3.1 Rollenfindung
 - A3.2 Persönliche Entwicklung
 - A3.3 Berufsbiographie
 - A3.4 Selbstreflexion
 - A3.5 Stärkung der eigenen Person (Gesundheit, Entlastung)
- A4 Organisationsentwicklung (Schulprofil, Schulstrukturen, Schulprozesse)
- A5 Personalmanagement/ Teamentwicklung / Konflikte im Kollegium
- A6 Kooperationen (in der Region, mit externen Institutionen)
- A7 Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit
- A8 Arbeit mit Eltern (Zusammenarbeit und Konflikte)

B) Coaching-Anlässe und Coaching-Schwerpunkte

- B1 Unterrichtsentwicklung
- B2 Erziehung / Konflikte mit Schülern
- B3 Selbstmanagement
 - B3.1 Rollenfindung
 - B3.2 Persönliche Entwicklung
 - B3.3 Berufsbiographie
 - B3.4 Selbstreflexion
 - B3.5 Stärkung der eigenen Person (Gesundheit, Entlastung)
 - B3.6 Leitung
- B4 Organisationsentwicklung (Schulprofil, Schulstrukturen, Schulprozesse)
- B5 Personalmanagement/ Teamentwicklung / Konflikte im Kollegium
- B6 Kooperationen (in der Region, mit externen Institutionen)
- B7 Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit
- B8 Arbeit mit Eltern (Zusammenarbeit und Konflikte)

C) Grenzen des Coachings

- C1 Merkmale im Bereich des Coachees
 - C1.1 Thematisch ungeeignetes Anliegen (z.B. fachliche Probleme)
 - C1.2 Ungeeignete Haltung des Coachees
(z.B. fehlende Veränderungsbereitschaft, unrealistische Erwartungen)
 - C1.3 Problematische Umstände der Teilnahme (z.B. Verpflichtung zur Teilnahme)
 - C1.4 Psychische Probleme des Coachees
- C2 Merkmale im Bereich des Coachs
 - C2.1 Ungeeignete Grundhaltung des Coachs (z.B. fehlende Empathie)
 - C2.2 Fehlende bzw. nicht ausreichende Qualifikation
 - C2.3 Erfahrungen als Schulleiter
 - C2.4 Status: Ruhestand
- C3 Merkmale in der Beziehung von Coach und Coachee

C4 Rahmenbedingungen

D) Gestaltung der Fortbildung für Coachs

- D1 Konzept
- D2 Rahmenbedingungen
- D3 Methoden/Vermittlung
- D4 Inhalte
- D5 Ergebnisse
 - D5.1 Wissenszuwachs
 - D5.1 Transfer in die Coachingpraxis

E) Veränderungen beim Coachee

(Die Kategorie E wurde im Verlauf der Evaluation der Kategorie F zugeordnet und bildet die Subkategorie F1.)

F) Auswirkungen auf Schul- und Unterrichtsentwicklung (Auskunft Schulleiter)

- F1 Führungshandeln
- F2 Kollegium
- F3 Schulentwicklung
- F4 Unterrichtsentwicklung

G) Gelingensbedingungen von Coaching

- G1 Merkmale im Bereich des Coachees
 - G1.1 Thematisch gut geeignete Anliegen
 - G1.2 Geeignete Haltung des Coachees
(z.B. ausgeprägte Veränderungsbereitschaft, günstige Persönlichkeitseigenschaften/ Motivationsstruktur/ realistische Erwartungen)
 - G1.3 Günstige Umstände der Teilnahme
- G2 Merkmale im Bereich des Coachs
 - G2.1 Günstige Grundhaltung des Coachs (z.B. Empathie)
 - G2.2 Hohe Qualifikation
 - G2.3 Erfahrungen als Schulleiter
 - G2.4 Status: Ruhestand
- G3 Merkmale in der Beziehung von Coach und Coachee
- G4 Rahmenbedingungen des Coachings

H) Coaching

- H1 Verlauf
- H2 Rollenverständnis Coach
- H3 Rahmenbedingungen/Konzept
- H4 Beziehung Coach und Coachee
- H5 Zukunft
- H6 Zielgruppe