

Mag. Peter MAURER:

# Schulleitungsqualität durch Coaching?!

- Eine qualitative Untersuchung

<b>Einleitung:</b> .....	<b>1</b>
<b>4.1. Schulleitungsqualität - Neue und alte Anforderungen an Schulleiter</b> .....	<b>2</b>
4.1.1. Die Frage nach der Qualifizierung von Schulleitern im österreichischen Schulwesen .....	2
4.1.2. Von der Verwaltung zur Gestaltung von Schule .....	3
1.3. Merkmale einer neuen Qualität von Schulleitung .....	6
1.4. Leadership .....	10
<b>2. Eine qualitative Untersuchung von drei Beispielen für den Einstieg in die Schulleiterrolle und die Wahrnehmung der Leitungsaufgaben:</b> .....	<b>13</b>
2.1. Das Pilotinterview im Vorspann und die Entwicklung bis zum Festlegen des Designs, der Hypothesen und Variablen der Untersuchung: .....	13
2.2. Hypothesen, Vorannahmen, theoretische Grundlegung und Definition der Variablen, Kriterien für die Bewertung der einzelnen Variablen: .....	16
2.3. Der Leitfaden.....	18
<b>2.4. Die Auswertung der Interviews:</b> .....	<b>26</b>
<b>3. Literatur:</b> .....	<b>34</b>

Dieser Artikel entspricht dem 4. Kapitel meiner Diplomarbeit „Supervision und Coaching in den Schulen Österreichs und was sie zur Bewältigung der (neuen) Schulleitungsaufgaben beitragen könn(t)en“ (Institut für Bildungswissenschaft Universität Wien, Sommer 2004). Den Volltext der gesamten Diplomarbeit können Sie unter [www.petermaurer.at/mehr\\_info.htm](http://www.petermaurer.at/mehr_info.htm) downloaden oder in der Bibliothek der Universität Wien entleihen.

## ***Einleitung:***

In Kapitel 1. wird unter Berufung auf einschlägige Fachliteratur<sup>1</sup> definiert, was in dieser Arbeit und somit auch in der unter 2. folgenden qualitativen Untersuchung des Einstiegs von Schulleitern in ihre Leitungsrolle als gute Qualität von Schulleitung verstanden wird.

Dazu wird zunächst beschrieben, wie sich im Lauf der Zeit die Maßnahmen der Schulbehörde zur Qualifizierung des Leitungspersonals (1.1.) und die Anforderungen an diese (1.2.) verändert haben. Anschließend werden im Punkt 1.3. Michael SCHRATZ folgend, von den heutigen Anforderungen und Entwicklungschancen im Schulbereich ausgehend, Kriterien für Schulleitungsqualität vorgestellt, die sich aus der Frage ableiten, wie die Leitungsgrundfunktionen Administration, Führung und (sozial)pädagogische Aufgaben gesteuert und evaluiert werden müssen, damit es evolutionär zur Steigerung der Schulqualität kommt. Unter 1.4. wird „Leadership“ als ein handlungsleitendes Konzept für die Bewältigung der heutigen Schulleitungsaufgaben vorgestellt. In Unterkapitel 2.1. wird der Forschungsprozess zur Frage des Einflusses von Coaching auf die Schulleitungsqualität bis zum Vorliegen des verwendeten Untersuchungsdesigns beschrieben. Dann werden unter 2.2. die Variablen definiert, die zu untersuchenden Hypothesen aufgestellt sowie Kriterien für die Bewertung der Variablen und deren möglichen Ausprägungen festgelegt. Nach der Vorstellung des verwendeten Interviewleitfadens (2.3.) folgt die Auswertung der Interviews (2.4.). Abschließend werden die Ergebnisse in Hinblick auf die Prüfung der Hypothesen B1 bis B8 zusammengefasst, wobei unserer Fragestellung entsprechend der Fokus besonders auf die Möglichkeiten und Grenzen von Schulleitercoaching liegt.

---

<sup>1</sup> Dabei wird in erster Linie auf den Artikel „Die neue Qualität von Schulleitung - Schule als lernende Organisation“ von Michael SCHRATZ 1996 zurückgegriffen, weil er darin sehr pointiert und übersichtlich wichtige Zusammenhänge darstellt und Ergebnisse anderer Autoren zusammenfasst. Um den Rahmen der Seminararbeit nicht zu sprengen, wird hier versucht die für die theoretische Grundlegung der Variablen der Untersuchung relevanten Aspekte knapp darzustellen, weswegen im Folgenden verstärkt auf wörtliche Zitate zurückgegriffen wird.

## ***4.1. Schulleitungsqualität - Neue und alte Anforderungen an Schulleiter***

### **4.1.1. Die Frage nach der Qualifizierung von Schulleitern im österreichischen Schulwesen**

Michael SCHRATZ, Professor am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck mit den Arbeitsschwerpunkten Schulmanagement, Schulentwicklung sowie Qualitätssicherung und Innovation im Bildungswesen, weist darauf hin, dass zahlreiche Forschungsarbeiten nachgewiesen haben, „dass sich der Tätigkeitsbereich von Lehrern und Schulleitern in hohem Maße unterscheiden (vgl. etwa FISCHER 1987, BAUMERT 1989). Deshalb wird inzwischen davon ausgegangen, dass die Schulleitung für ehemalige Lehrer einen neuen Beruf darstellt, der auch einer entsprechenden Qualifizierung bedarf.“ (SCHRATZ 1996, S. 198) Die Frage nach der „Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal“ sei in Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern relativ spät in breiterem Rahmen diskutiert worden (SCHRATZ 1996, S. 198). Lange Zeit sei die „Schulung“ Neubestellter Leiter Sache der pädagogischen Institute bzw. Landesschulräte der einzelnen Bundesländer gewesen, wobei der Schwerpunkt auf den rechtlichen und administrativen Aufgaben der Schulleitung gelegen sei. (SCHRATZ 1996, S. 200) 1989 hätte eine von allen Bundesländern beschickte Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Abteilung Bildungsplanung und Schulentwicklung, einen „Entwurf für eine professionelle Qualifizierung in pädagogischen Leitungsfunktionen (FISCHER, LEEB und SCHRATZ 1989)“ verfasst. (SCHRATZ 1996, S. 200) Dieser sieht zunächst eine „Vorqualifikation“ für alle Interessenten an einer pädagogischen Leitungsfunktion vor, in der „pädagogische Führung als eigenes Berufsfeld“ „transparent“ werden soll, indem die Themen: Übersicht über die Aufgaben des Funktionsbereiches, eigene Leitungsfähigkeiten und Grundfragen schulischen Managements behandelt werden. Die zweite Phase ist als „berufsbegleitender Weiterbildungslehrgang“ konzipiert und verfolgt das Ziel der „Integration von Theorie und Praxis im Hinblick auf eine zeitgemäße Schulleitung, die den gesellschaftlichen Entwicklungen vor allem dem erweiterten Autonomiebegriff

entspricht.“ (SCHRATZ 1996, 201) SCHRATZ merkt zu dieser Entwicklung, an der er auch selbst beteiligt war, an: „Dieses berufsbegleitende Angebot stellt zwar einen ersten Schritt zur besseren Qualifizierung von Schulleitung dar, kann aber nur als Übergangslösung für die Festigung des neuen Berufsbildes Schulleitung angesehen werden. Eine systematische Ausbildung kann längerfristig erst über die Einrichtung einer strukturell befriedigend fixierten Aus- und Fortbildungseinrichtung erfolgen. Darüber hinaus sind auch Forschungsarbeiten notwendig, welche die Entwicklung im Bereich Schulleitung und deren Professionalisierung unterstützen.“ (SCHRATZ 1996, S. 204) Eine wichtige offene Frage sei in diesem Zusammenhang die Objektivität und Transparenz bei der Bestellung von Leitern: „Die parteipolitische Einflussnahme bei der Leiterbesetzung und die damit zusammenhängende fehlende Transparenz führt bis heute zu öffentlicher Kritik, einerseits von den betroffenen Lehrern bzw. von den Eltern der Schule geäußert, andererseits immer wieder in Zeitungs- und Magazinbeiträgen beklagt. (...) Im Zusammenhang mit der Einführung der Autonomie ist es unerlässlich, den vor Ort Betroffenen mehr tatsächliche Mitsprache zu ermöglichen, um die Entwicklung der Schule auch als gemeinsamen politischen Prozess zu erleben. Neben den unmittelbar Betroffenen (Lehrern, Eltern, Schüler) sollten aber auch Experten (aus Lehreraus- und -fortbildung, Wissenschaft, u.ä.) von außen eingebunden werden, um ein ‚hausinternes Lobbying‘ zu entschärfen.“ (SCHRATZ 1996, S. 206 f.) Der Prozess der Umsetzung dieses Konzeptes ist nun seit gut zehn Jahren im Gange und hat zur Folge, dass es eine Generation von jungen Schulleitern gibt, die, im Gegensatz zu ihren dienstälteren Kollegen, in den ersten Jahren der Ausübung ihrer Leitungsfunktion mit einer berufsbegleitenden Ausbildung unterstützt worden sind bzw. werden.

#### **4.1.2. Von der Verwaltung zur Gestaltung von Schule**

Wie die gesetzliche Grundlage für die Schulleitung zeigt, liegt die Tätigkeit von Schuldirektoren „im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Berichterstattung einerseits und Beratungsaufgaben andererseits.“ (SCHRATZ 1996, S. 176)

#### **§ 56 Schulunterrichtsgesetz:**

- (1) Der Schulleiter ist zur Besorgung aller Angelegenheiten nach diesem Bundesgesetz zuständig, sofern dieses nicht die Zuständigkeit anderer schulischer Organe oder der Schulbehörde festlegt.
- (2) Der Schulleiter ist der unmittelbare Vorgesetzte aller in der Schule tätigen Lehrer und sonstigen Bediensteten. Ihm obliegt die Leitung der Schule und die Pflege der Verbindung zwischen der Schule, den Schülern und den Erziehungsberechtigten, bei Berufsschulen auch den Lehrberechtigten.
- (3) Der Schulleiter hat die Lehrer in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit (§17) zu beraten und sich vom Stand des Unterrichtes und von den Leistungen der Schüler regelmäßig zu überzeugen.
- (4) Außer den ihm obliegenden unterrichtlichen, erzieherischen und administrativen Aufgaben hat er für die Einhaltung aller Rechtsvorschriften und schulbehördlichen Weisungen sowie für die Führung der Amtsschriften der Schule und die Ordnung in der Schule zu sorgen. Für die Beaufsichtigung der Schüler im Sinne des § 51 Abs. 3 hat er eine Diensterteilung zu treffen. Er hat dem Schulerhalter wahrgenommene Mängel der Schulliegenschaften und ihrer Einrichtungen zu melden.

**Abb. 1:** Anforderungen an Schulleiter im Österr. SCHUG (nach SCHRATZ 1996, S. 176)

Aus diesem Verständnis der Schulorganisation ergeben sich entsprechende Anforderungen an die Qualifikation von Schulleitern, „die eine möglichst reibungsfreie Verwaltung von Schule ermöglichen“, deren hierarchisch strukturierte Rahmenbedingungen „über den Verordnungsweg von ‚oben nach unten‘ reguliert“ werden. Daraus ergäbe sich laut SCHRATZ vielfach auch heute noch ein Verständnis von Schulleitung, in dem es um effiziente Schuladministration und Exekution von Vorgaben geht und die pädagogische Führung vernachlässigt wird (SCHRATZ 1996, S. 176 f.). Allerdings wird „bei zunehmender Komplexität praktischer Anforderungen (...) ein Verständnis von schulischer Arbeit ‚als Gesetze ausführen‘ kontraproduktiv. Diese Arbeit müsste vielmehr ‚als gesetzliche Spielräume kreativ, verantwortungs-bewusst und situationsgemäß interpretieren‘ verstanden werden.“ (POSCH et al. 1992 nach SCHRATZ 1996, S. 177)

In den letzten Jahren sei Schulleitung zunehmend „zur sozialpolitischen Aufgabe und zum Konfliktmanagement geworden, was sich nicht zuletzt in reißerischen Buch- bzw. Zeitschriftenaufmachern widerspiegelt<sup>2</sup>.“ Deswegen sei die Schule den Eltern gegenüber zunehmend aufklärungspflichtig und neben der „Innenpolitik‘ schulischer Leitung“ würde „auch die Öffnung der Schule nach außen, sozusagen die ‚Außenpolitik‘, im Rahmen der autonomen Entwicklung des Schulsystems eine immer größere Rolle“ spielen, „allerdings nicht nur deshalb, weil die Medien die Schule mit reißerischer Themenformulierung vor die Fernsehkamera bringen, sondern auch wegen der gesamtgesellschaftlichen und politischen Veränderungen“, wie z.B. der „zunehmenden Migrationsbewegungen und den damit verbunden Integrationsproblemen.“ (SCHRATZ 1996, S. 178). Dieser Kontext führe nicht nur zu neuen Anforderungen an die Schulleitung sondern würde auch „Handlungsspielräume“ zur Gestaltung der eignen Schule und darüber hinaus der Gesellschaft eröffnen (SCHRATZ 1996, S. 178 f.). Um diese zu nützen brauche es aber von allen Beteiligten die Bereitschaft umzudenken, die sich am Perspektivenwechsel von „Ich und meine Klasse“ zu „Wir und unsere Schule“ festmachen lässt, „also einen Entwicklungsschritt von der Mikroebene (Unterricht und Didaktik) zur Makroebene (Personal und Organisation). (SCHRATZ 1996, S. 179).

**„Daher brauchen Schulen von heute ‚Schulleiter mit einem Aufgabenverständnis, das weit über traditionelle Tätigkeiten wie etwa Schule verwalten, organisieren und repräsentieren hinausreicht. Vielmehr ist es wesentlich Schulleiter durch Fortbildung und Beratung die Erfahrung machen zu lassen, dass Schulen empfindliche soziale Systeme sind, in denen geschicktes Management und Organisationsentwicklung sich wechselseitig einschließen. Entscheidend für den Ausbau einer innerschulischen Beratungskultur durch den Einfluss des Schulleiters dürfte es sein, dass er in ständigem Erfahrungsaustausch mit seinem Kollegium steht, Spannungen zwischen Kollegen abbauen hilft und Verantwortungsgefühl für die**

---

<sup>2</sup> SCHRATZ führt u.a. als Beispiele an: „Alptraum Schule: 100 Tipps zum täglichen Kampf ums Überleben“ (Titelaufmacher der österr. Wochenzeitschrift NEWS, Nr. 36, 9.9.1993), „Tatort Schule: Klassenkrampf“ (NEWS Nr. 26, 30.6.1994), „Was ist faul an der Schule? Ratlose Eltern, kaputte Kinder, frustrierte Lehrer“ (Wochenmagazin Profil, Nr. 2, 9.1.1995)

Schule und Experimentierfreude weckt' (SCHÖNIG 1989, 13). (...) Einschlägige Studien aus unterschiedlichen Staaten sehen in der Rolle der Schulleitung ein Schlüsselement für die Schaffung einer innovationsfreudigen Schulkultur (vgl. etwa BOSSERT et al. 1982; HECK 1992; HALLINGER & MURPHY 1987) und für die Steigerung der Schulqualität. Darüber hinaus lassen Untersuchungen den Schluss zu, dass **entsprechendes Leitungsverhalten** einen **positiven Effekt auf das Unterrichtsklima und die Schülerleistungen hat** (vgl. VAN DER BERG 1996; HECK et al. 1990; KLEINSCHMIDT 1993; TEDDLIE et al. 1989), insbesondere:

- geeignete Maßnahmen zur Entscheidungsfindung,
- erfolgreiches Formulieren von Zielen und Strategien,
- transformatorische Führung (transformational leadership).
- die Schaffung einer kooperativen Teamkultur im Lehrkörper,
- die Pflege eines konstruktiven Klimas zwischen Elternhaus und Schule,
- eine intensive Zusammenarbeit der Schule mit der Gemeinde.“

(SCHRATZ 1996, S. 179 f.)

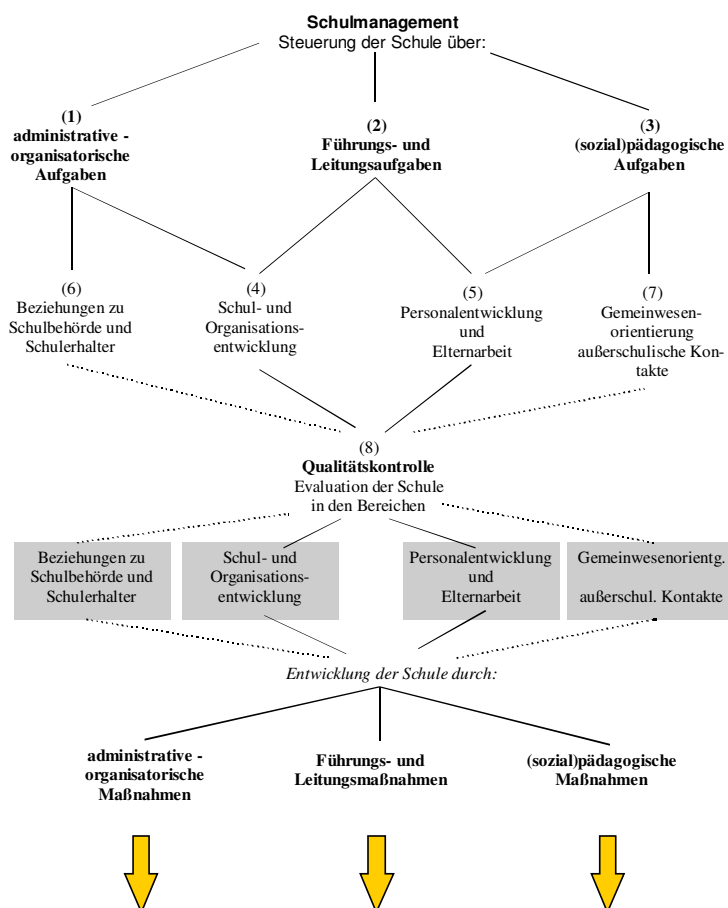
### 1.3. Merkmale einer neuen Qualität von Schulleitung

Aufgrund der in Kapitel 3.2. beschriebenen Besonderheiten der „Organisationseinheit Schule,“ lässt sich „von Schule als gesellschaftlicher Bildungsinstitution behaupten, dass sich die Qualität einer Schule nur aus der internen Auseinandersetzung mit der begrenzten Technologisierbarkeit, den speziellen Voraussetzungen der Profession, der systemimmanenten Unsicherheit, der zellulären Struktur und der Eigenart der pädagogischen Zielsetzungen der Institution selbst bestimmen lässt.“ (SCHRATZ 1996, S. 184). Daraus seien aber empirisch keine definitiven Antworten auf die Frage, was eine gute Schule ist, ableitbar. Vielmehr gelte für die Bestimmung der Qualität von Schulentwicklung ROLF's Axiom: „**Verschiedene qualitative Veränderungen der institutionellen Struktur sind in einer Reihe zu sehen, aus der sich insgesamt eine Richtung evolutionärer Veränderung ergibt.**“ (ROLF 1991, 188 nach SCHRATZ 1996, S. 184). Dies sei im Schulbereich ein besonders schwieriger Anspruch, weil im „Non-profit Bereich, dem auch die Schule zuzurechnen ist, ‚funktionaler Dilettantismus‘“ herrsche, der ein „Steuerungs- und Kontrollversagen“ verursache (SEIBEL 1992 nach

## Schulleitungsqualität durch Coaching?!

### 1. Schulleitungsqualität - Neue und alte Anforderungen an Schulleiter

SCHRATZ 1996, S. 185). „Im Rahmen der Autonomisierung des Bildungswesens ist daher für die Leitung einer Einzelschule ein bestimmtes Managementwissen erforderlich, das einerseits für die Steuerung sorgt, andererseits aber auch Maßnahmen zur ‚Qualitätssicherung‘ setzt. (SCHRATZ 1996, S. 185) Dem entsprechend erfolge die Steuerung der Schule über drei grundsätzliche Aufgabenbereiche: „**administrativ-organisatorische Aufgaben, Führungs- und Leitungsaufgaben sowie (sozial)pädagogische Aufgaben.** Die Entwicklung einer Schule hängt im Rahmen autonomer Entscheidungen sehr stark vom Zusammenspiel dieser Kräfte ab.“ (SCHRATZ 1996, S. 185) Meist würden an Schulen Führungs- und Leitungsaufgaben vernachlässigt, was zur Folge hätte, dass Organisations- und Personalentwicklung unterbleiben. Für ein erfolgreiches Schulmanagement sei daher „eine Qualitätskontrolle erforderlich, welche die Umsetzung der drei Managementaufgaben in der Praxis überprüft.“ (SCHRATZ 1996, S. 185) SCHRATZ operationalisiert diesen Anspruch in acht Aufgaben und stellt den Zusammenhang zwischen ihnen in der folgenden Grafik dar:



**Abb. 2:** Aufgaben des Schulmanagements und ihre Auswirkungen auf Evaluationsmaßnahmen zur Qualitätssicherung (nach SCHRATZ 1996, S. 186)



Da diese Aufgaben die Basis für die Variablen der unter 2. dargestellten Untersuchung von Schulleitern darstellen (vgl. 2.2. und 2.3), werden sie jetzt überblicksmäßig durch Schlagworte und teilweise kurze Zitate beschrieben (nach SCHRATZ 1996, S. 185 - 189):

#### **(1) Administration und Organisation:**

- a. Leitung der komplexen organisatorischen bürokratischen "Betriebseinheit Schule"
- b. Ausbalancieren der widersprüchlichen Position der Schule zwischen den möglichen Freiräumen der Gestaltung und der Einhaltung und Kontrolle bürokratischer Vorgaben

#### **(2) Führung und Leitung:**

- a. Leitung der Schule als "komplexe Nonprofit Organisation"
- b. "Innen- und Außenpolitik" der Schule
- c. Imagepflege
- d. „Die Führungs- und Leitungsaufgaben stellen das Herzstück des Schulmanagements dar, in welchem Kommunikation und Kooperation intern und extern einen wichtigen Stellenwert einnehmen.“ (SCHRATZ 1996, S. 187)
- e. In diesem Aufgabenbereich kommt auch das „Leadership-Konzept“ (siehe 4.1.4) zum Tragen.

#### **(3) (Sozial)pädagogische Aufgaben:**

- a. Leitung der Schule als Bildungsinstitution
- b. pädagogische Beratung bzgl. Unterrichtsarbeit, Abstimmung bzgl. Inhalte und Methoden im Hinblick auf den Unterrichtsertrag der Lehrer untereinander
- c. Berücksichtigung der „von der Gesellschaft übertragenen sozialen Aufgaben“ (SCHRATZ 1996, S. 187) (Menschenbild, Ziele, Verständnis für Probleme wie z.B. der von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, etc.)

Diese drei Bereiche „erfordern strategische Maßnahmen, die einerseits an der Schule selbst (Aufgabe 4 und 5), andererseits über sie hinaus (Aufgabe 6 und 7)

wirksam werden sollen“. In der praktischen Arbeit sind die einzelnen Aufgaben nicht immer scharf abgrenzbar. (SCHRATZ 1996, S. 187)

#### **(4) Schul- / Organisationsentwicklung:**

- a. Initiieren und Steuern von Entwicklungsprozessen im curricularen und pädagogischen Bereich
- b. Durch diese „soll sich die ‚Betriebseinheit‘ Schule als ‚Non-profit-Organisation‘ aufgrund der jeweiligen Voraussetzungen und des lokalen bzw. regionalen Bedarfs als Bildungsorganisation systemisch weiterentwickeln“. (SCHRATZ 1996, S. 187 f.)

#### **(5) Personalentwicklung und Elternarbeit:**

- a. Organistaion schulnaher Angebote bzw. Information über regional ausgeschriebenene Veranstaltungen adäquat zum Fortbildungsbedarf der Lehrer (passend zu den aktuellen Ansprüche an die Lehrer und entsprechend ihrer Bedürfnisse sowie auch prophylaktisch gegen zunehmend häufiger auftretende Berufsmüdigkeit und Burnout, etc.)
- b. neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit
- c. neue Formen der Elternkontakte

#### **(6) Beziehungen zu Schulbehörde/-aufsicht und Schulerhalter:**

- a. Koordination mit der übergeordneten Behörde (insbesondere bzgl. der Spannung zwischen der autonomen Entwicklung am Schulstandort und der Notwendigkeit, das Bildungsangebot den Vorgaben der Behörde entsprechend zu gestalten)
- b. Neuinterpretation der Rolle der Schulaufsicht, „die sich von der Rolle der Inspektion des Einzelunterrichts auf die Beratung der Schule als System verlagert“. (SCHRATZ 1993 nach SCHRATZ 1996, S. 188)
- c. Kontakt zum Schulerhalter (Gebäude, Einrichtung, Finanzierung)

#### **(7) Gemeinwesenorientierung und außerschulische Kontakte:**

- a. „Die Autonomisierung des Bildungswesens führt zu einer stärkeren Verankerung der Schule in der Region, gegenüber der sich die Schule öffnet (SCHRATZ 1996, S. 188 f.).“
- b. „Community Education“ (Vernetzung mit außerschulischen Institutionen und Personen - besonders bedeutend für die Integration von Behinderten und von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache)

#### (8) Qualitätskontrolle:

- a. bisher: Schülerleistungen und Leistungen der Lehrer (besonders am Anfang) wurden kontrolliert
- b. neu: Evaluation der Schule in den Aufgabenbereichen 4 - 7. Daraus können strategische Maßnahmen für die Bereiche 1 - 3 folgen, die zu einer weiteren Entwicklung der Schule führen, usw. (siehe Abbildung 8 auf S. 73).

#### 1.4. Leadership

Das Konzept, das hinter dem Begriff „**Leadership**“ steht, wird heute vielfach als adäquate handlungsanleitende Basis für den Teil von Schulleitung, der über Verwaltung und Kontrolle hinausgeht, angesehen. Nach DUBS 1994 läge Führungskraft darin, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen „Management“ und „Leadership“ herzustellen. „Alle Überlegungen zur Schule als ‚organisierte Anarchie‘<sup>3</sup> und als System mit ‚lockerer Koppelung‘<sup>4</sup> sowie die Erkenntnisse zu allen situationalen Einflüssen im Geschehen der Schule führten in den letzten Jahren zur Einsicht, dass einerseits der strukturalistische Ansatz mit der bürokratischen Autorität und andererseits eine enge Umschreibung von Schulführung im Sinne von besonders wirksamen Tätigkeiten und Verhaltensweisen nicht mehr ausreicht, sondern dass Leadership breiter zu verstehen ist und ausdrücklich von Management zu unterscheiden ist. (GOLDRING / PASTERNAK 1990, GREENFIELD 1919, SERGIOVANNI 1991, BOLAMN / DEAL 1991, UBBEN / HUGHES 1992)“ (DUBS 1994, S. 126) Leadership sei mehr als Management, sie ginge über die „notwendige Routine“ hinaus und versuche,

---

<sup>3</sup> „Schulen (sind) heute in vielen Bereichen ‚organisierte Anarchien‘ (COHEN / MARCH / OHLSEN 1972), die durch problematische Zielsetzungen (jedermann sieht die Ziele der Schule anders), durch sehr unkonstante Mitwirkung (Lehrkräfte engagieren sich an Schulsitzungen sehr situationsbezogen und unkonstant) und durch einen wenig gezielten Ressourceneinsatz charakterisiert sind. Unter solchen Umständen muss der Versuch, eine Schule allein rational und gut strukturiert zu führen, scheitern. Zu viele nicht kontrollierbare Variablen beeinflussen den ganzen Entwicklungsprozess.“ (DUBS 1994, S. 117)

<sup>4</sup> DUBS bezieht sich in diesem Begriff darauf, dass in vielen (insbesondere grundsätzlichen) Schulfragen die Entscheidungskompetenz des Leiters / der Schulbehörde „juristisch und faktisch sehr begrenzt ist“ (DUBS 1994, S. 117) und vieles nicht wirklich „durchsetzbar ist.“ (vergleiche dazu auch die auf S. 23 ausgeführten Überlegungen von SCALA 1997 zur „flachen Hierarchie“ und dem „strukturellen Widerspruch“ im System Schule)

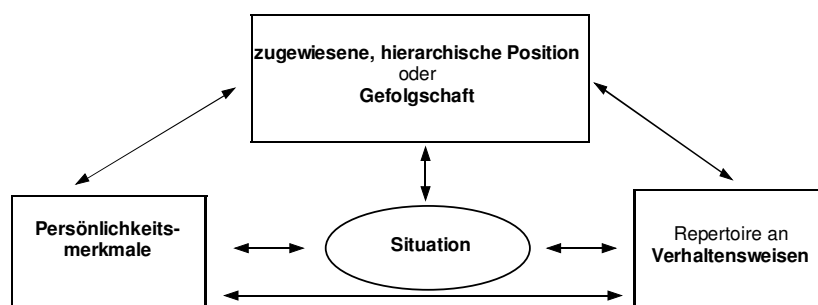
## Schulleitungsqualität durch Coaching?!

### 1. Schulleitungsqualität - Neue und alte Anforderungen an Schulleiter

- „mit **Visionen** Mitarbeiter zur **überzeugten Gefolgschaft** zu bringen, d.h. so (zu) prägen, dass diese von der **Zukunft der Organisation überzeugt** sind und aus **eigenem Willen** an deren Weiterentwicklung mitwirken.
- Sie **schafft** damit die **Voraussetzungen**, damit die Mitarbeiter **im Interesse** ihrer **Organisation zielgerichtet aktiv werden können und werden wollen**.
- Sie stellt sicher, dass sich die **Organisation dauernd erneuert**.“

(DUBS 1994, S. 126 f.)

Leadership umfasse, wie in Abbildung 3 dargestellt, vier Komponenten:



**Abb. 3:** Die vier Komponenten von Leadership (nach DUBS 1994, S. 120)

Zuerst setzt Leadership eine Position voraus (der Schulleiter wird von der Behörde eingesetzt und mit bürokratischer Autorität ausgestattet). „Genau genommen ist aber nicht sicher, ob eine **formelle Position** wirklich Leadership bringt. Sie ist erst gegeben, wenn eine **Gefolgschaft** vorhanden ist. Es gibt Schulen mit schwachen Schulleitern ohne Gefolgschaft und vereinzelt Lehrkräften mit starker Gefolgschaft, so dass die Leadership bei ihnen liegt. (...) Ob jemand in einer Schule mit oder ohne formeller Position Gefolgschaft hat, hängt von seinen **Persönlichkeitsmerkmalen** und seinem **Repertoire an Verhaltensweisen** in Führungssituationen ab. (...) Offensichtlich spielt (...) auch die konkrete **Situation**, in der geführt wird, eine wichtige Rolle.“ (DUBS 1994, S. 120) „Die Komplexität dieser Beziehung zwischen Persönlichkeit und Situation macht es denn auch verständlich, dass jede Charakterisierung von Leadership eine vorläufige bleibt.“ (DUBS 1994, S. 123) Als wissenschaftlich gesichert gelten nach DUBS aber die folgenden drei Punkte:

## Schulleitungsqualität durch Coaching?!

### 1. Schulleitungsqualität - Neue und alte Anforderungen an Schulleiter

- 1) Mit Persönlichkeitsmerkmalen (Eigenschaften) allein lassen sich gute Führungskräfte und Leadership nicht beschreiben.
- 2) „Gute Leadership zeichnet sich vielmehr durch das **Beherrschen des Wechselspiels Persönlichkeitsmerkmale / Situation** aus, indem die der Persönlichkeit entspringenden Verhaltensweisen so gut als möglich mit den Situationen in Einklang gebracht werden.“ (DUBS 1994, S. 123)
- 3) Durch das Miteinbeziehen der Situation verändere sich drastisch die traditionelle Vorstellung, der Vorgesetzte würde nach seinen Ideen die Mitarbeiter führen. Die Ideen der Schulleiter würden immer stärker durch die Umwelt (Gesellschaft, Politik/Schulbehörde, Elternwünsche) beeinflusst, und ihre Maßnahmen und Verhaltensweisen innerhalb ihrer Schule würden als Reaktionen der Lehrkräfte und Schüler wieder auf sie zurückwirken.

(DUBS 1994, S. 123)

Die amerikanische Forschergruppe NASSP hat auf Basis der aktuellen „Leadership-Forschung“ ein **Anforderungsprofil für die Auswahl von Schulleitern** erstellt, das folgende **zwölf Fähigkeiten** beinhaltet:

<b>Administrative Fähigkeiten:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Problemanalyse</li><li>2. Urteilsvermögen</li><li>3. Organisatorische Fähigkeiten</li><li>4. Entscheidungsfähigkeit</li></ol>	<b>Kommunikation:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>8. mündliche Kommunikation</li><li>9. schriftliche Kommunikation</li></ol>
<b>Interpersonelle Fähigkeiten:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>5. Leadership</li><li>6. Sensitivität</li><li>7. Stressresistenz</li></ol>	<b>Andere Dimensionen:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>10. Weite der Interessen</li><li>11. persönliche Motivation</li><li>12. erzieherische Vorstellungen</li></ol>

**Tab. 1:** Zwölf Fähigkeiten des NASSP Rektoren Assessment Center (nach DUBS 1994, S. 122)

## ***2. Eine qualitative Untersuchung von drei Beispielen für den Einstieg in die Schulleiterrolle und die Wahrnehmung der Leitungsaufgaben:***

### **2.1. Das Pilotinterview im Vorspann und die Entwicklung bis zum Festlegen des Designs, der Hypothesen und Variablen der Untersuchung:**

2.1.1. Im Vorfeld wurde als hypothesengenerierendes Verfahren ein Pilotinterview mit einer Schulleiterin, die keine Coaching- oder Supervisions-erfahrung hat, geführt. Dabei waren folgende **Erkenntnisinteressen** leitend:

- Welche Schwierigkeiten haben Schulleiter (am Beginn) in der Ausübung ihrer Funktion?
- Welche Kompetenzen fehlen ihnen für die Bewältigung ihrer (neuen) Aufgaben?
- Wo können sie sich Unterstützung holen? Was hilft ihnen?
- Wie und wo können sie sich diese organisieren?
- Welche Art der Unterstützung würden sie sich wünschen?
- Wie verstehen sie ihre Aufgabe und welche Herausforderungen sehen sie darin?

Als **Ausgangshypothesen** wurden formuliert:

- (1) Schulleiter treten ohne Managementausbildung ihre anspruchsvolle und komplexe Leitungsfunktion an und es fehlt ihnen von Anfang an adäquate Unterstützung.
- (2) Coaching (als professionelle Leitungsberatung) ist ein geeignetes Mittel zur Unterstützung und Professionalisierung dieser Funktion und somit auch der „Prozessqualität“ der jeweiligen Schule.
- (3) Coaching für Schulleiter ist, im Gegensatz zu anderen Feldern, im Schulbereich nicht etabliert.

Das Interview wurde nach der Transkription als Teamarbeit von drei Personen einer Grobanalyse nach FROSCHAUER / LUEGER (1992, S. 71 – 77) unterzogen.

## Schulleitungsqualität durch Coaching?!

### 2. Drei Beispiele für den Einstieg in die Leiterrolle und die Ausübung der Leitungsfunktion

Alle dabei gewonnen Hypothesen, für die jeweils mehr als vier Bestätigungen im Interviewtext gefunden werden konnten, sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Hyp.:	<b>Hypothesen aus dem Pilotinterview:</b>	Anzahl der Bestätigungen	
		<b>+</b>	<b>-</b>
1	Der Einstieg in die Leiterrolle macht einsam.	7	
2	Die strukturelle Einsamkeit wirkt sich emotional belastend auf die Schulleiter aus.	5	
3	Es fehlt ein kompetenter Gesprächspartner um über die eigene Situation zu reden, die Situation zu klären, Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu überlegen.	6	
4	Schulleiter erhalten in ihrer Ausbildung / Vorbereitung nicht Modelle, Kompetenzen und Strategien für die adäquate Übernahme ihrer Leiterrolle in einem größeren Kollegium (>25 Personen).	32	
5	Die (formelle oder informelle) Reflexion über Aspekte der eigenen Arbeit (wie z.B. die Rollengestaltung oder die Regulierung von Nähe und Distanz) mit anderen Personen fördert die Leitungskompetenz.	10	1
6	Schulleiter schauen nicht mit einer „systemischen Sicht“ auf das Lehrerkollegium / ihre Schule - sie haben eine Tendenz zur „Personalisierung von Problemen“.	10	
7	Schulleiter erhalten in ihrer Ausbildung nicht die Kompetenzen für die Motivation von Mitarbeitern und für das gemeinsame Entwickeln von Visionen und Umsetzen innovativer Veränderungen gemeinsam im Team / Lehrerkollegium. (Int.1: ..... )	22	

**Tab. 8:** Übersicht Bestätigungen der Hypothesen der Grobanalyse des Pilotinterviews

Die sehr hohe Bestätigung der Hypothesen 4 und 7 sowie die hohe Bestätigung der Hypothesen 1, 3, 5 und 6 können als Bestätigung der Ausgangshypothesen 1 und 2 gesehen werden.

**2.1.2.** Neue Schulleiter müssen seit kurzem eine verpflichtende berufsbegleitende Ausbildung absolvieren. Da die interviewte Direktorin den Leitungsposten schon vor einigen Jahren angetreten hat, wo es dieses Ausbildungsprogramm noch nicht gegeben hat, ist somit eine intervenierende Variable identifiziert, was die hohe Bestätigung der Hypothesen 4 und 7 sowie der Ausgangshypothese 1 erklärt.

Letztere ist so nicht mehr aufrecht zu erhalten und auch die Strategie des Aufspürens von Defiziten der Leitungskompetenz, denen mit Coaching oder Supervision entgegengewirkt werden könnte, ist somit obsolet geworden. Die nächste Überlegung war, den Fokus der Untersuchung auf einen Vergleich zwischen Leitungspersonen mit und ohne Coaching bzw. Supervision ihrer Tätigkeit zu legen, wobei für beide Gruppen je zwei narrative Leitfadenterviews konzipiert wurden. Als Grundlage für die zu untersuchenden Variablen wurden die in der Fachliteratur postulierten Aufgaben der Schulleitung genommen (vgl. 1.2.).

**2.1.3.** In weiterer Folge erwies es sich aber als äußerst schwierig Schulleiter, die Coaching bzw. Supervision für die Reflexion ihrer Leitertätigkeit in Anspruch genommen haben, als Interviewpartner zu gewinnen. Deswegen wurde das Konzept nochmals geändert: drei Leitfadenterviews mit narrativem Einstieg mit drei Schulleitern dienen als drei Beispiele, wie der Einstieg in die Leiterrolle und die Ausübung der Schulleitungsaufgaben erlebt und gemeistert werden können. Der Vergleich der drei Versuchspersonen erfolgt auf Basis der unter 4.3.2. erstellten Variablen und Hypothesen.

**2.1.4.** Es wurden zusätzlich zum Pilotinterview noch zwei weitere Interviews nach dem unter 2.3. dargestellten Leitfaden geführt und transkribiert. Anschließend wurden alle drei Interviews entsprechend der unter 2.3.2. definierten Variablen und den Hypothesen B1 bis B8 ausgewertet und verglichen. Um mehr Informationen über Coaching von Schulleitern zu gewinnen, wurde zusätzlich ein Experteninterview mit einer Lehrerin und Supervisorin, die jahrelange Erfahrung im Coaching mit Schulleitungspersonen hat, geführt.



## 2.2. Hypothesen, Vorannahmen, theoretische Grundlegung und Definition der Variablen, Kriterien für die Bewertung der einzelnen Variablen:

### 2.2.1. Hypothesen:

Bei der Formulierung der Hypothesen wurde einerseits von der Definition der zu untersuchenden Variablen ausgegangen. Andererseits wurden die bei Grobanalyse des Pilotinterviews generierten Hypothesen mitberücksichtigt<sup>5</sup> bzw. übernommen<sup>6</sup>.

- **Hypothese B1:** Der Einstieg in die Leiterrolle macht einsam [Var. 4, 3,1].
- **Hypothese B2:** Schulleitern fehlen kompetente Gesprächspartner um über die eigene Arbeitssituation zu reden (z.B. bezüglich Klärung ihrer Situation, Reflexion und Generierung von Deutungs- und Handlungsmustern) [Variablen 3, 4,1].
- **Hypothese B3:** Die (formelle und informelle) Reflexion über Aspekte der eigenen Arbeit (wie z.B. die Rollengestaltung oder die Regulierung von Nähe und Distanz) mit anderen Personen fördert die Leitungskompetenz [Variablen 3, 4].
- **Hypothese B4:** Schulleiter, die professionelles Coaching bekommen, betrachten öfter ihr Lehrerkollegium / ihre Schule mit einer „systemischen Sichtweise“ und zeigen weniger die Tendenz zur „Personalisierung von Problemen“ als Schulleiter ohne Coaching [Variablen 3, 4].
- **Hypothese B5:** Schulleitungspersonen verwenden die meiste Arbeitszeit für administrative und organisatorische Aufgaben [Variablen 2, 1].
- **Hypothese B6:** Schulleiter, die professionelles Coaching bekommen, leben öfter „Leadership“ (DUBS 1994, S. 21 u. 117-137), setzen öfter (sozial)pädagogische Maßnahmen und nehmen mehr Leitungsfunktionen wahr, die über Administration und Verwaltung hinausgehen als Schulleiter ohne Coaching [Variablen 3, 1, 4].

---

<sup>5</sup> Hypothese B4 berücksichtigt Hypothese 6 aus der Auswertung der Grobanalyse, B6 berücksichtigt 4 und 7, B8 berücksichtigt 7, B7 berücksichtigt Ausgangshypothese 2 der Grobanalyse

<sup>6</sup> Hypothese B1, B2 und B3 sind aus der Grobanalyse des Pilotinterviews (dort: 1, 3, 5) übernommen

- **Hypothese B7:** Professionelles Coaching kann den raschen und erfolgreichen Einstieg in die neue Rolle als Schulleiter fördern [Variablen 3, 1, 4].
- **Hypothese B8:** Professionelles Coaching kann die Rollen- und Handlungssicherheit von Schulleitern erhöhen [Variablen 3, 1, 4].

#### 2.2.2. Vorannahmen und theoretische Grundlegung:

Damit Schulleiter den Anforderungen, mit denen sie heute konfrontiert sind, gerecht werden können, brauchen sie ein „Aufgabenverständnis, das weit über traditionelle Tätigkeiten wie etwa die Schule verwalten, organisieren und repräsentieren hinausreicht.“ (SCHÖNIG 1989 nach SCHRATZ 1996, S. 179) SCHRATZ entwickelte einen „dynamischen Qualitätsbegriff“, der sich aus der Frage ableitet, wie die Leitungsgrundfunktionen Administration, Führung und (sozial)pädagogische Aufgaben gesteuert und evaluiert werden müssen, damit es evolutionär zur Steigerung der Schulqualität kommt (siehe. 4.1.3.). **Die Qualität der Leitung wird in dieser Untersuchung als umso höher angesehen, je mehr der Variablen im Denken und Handeln der Leitungspersonen vorkommen** und je mehr sich die Leitungspersonen in der Erfüllung der entsprechenden Aufgaben sicher sind bzw. Hinweise und Beispiele für erfolgreiche Umsetzungen im Interview anführen.

Aus dem Artikel „Die neue Qualität von Schulleitung“ von Michael SCHRATZ (1996) in dem er acht Aufgaben des Schulmanagements entfaltet (siehe Kapitel 4.1.3.), wurden die meisten Variablen für diesen Untersuchungsplan abgeleitet. Das Verständnis des Begriffes „Leadership“ (siehe 4.1.4.), der insbesondere für die Variablen 1 und 4 relevant ist, stammt aus der Arbeit von DUBS (1994) über die Führung von Schulen.

#### 2.2.3. Die Bewertung der Ausprägungen der einzelnen Variablen:

Bei der Auswertung der Ausprägungen der einzelnen Variablen wird entsprechend der folgenden Punkte nach Belegen im Interviewtext gesucht:

- a) **Kommt die entsprechende Variable im Denken und Handeln der Leitungsperson vor?**
- b) Fühlt sich die Leitungsperson im Aufgabenfeld dieser Variablen **sicher** oder
- c) **unsicher** – d.h. die Aufgaben dieser Variable sind der Leitungsperson zwar bewusst, sie werden aber von ihr (noch) als **Lernfeld** empfunden.
- d) Kommt es zu **Konflikten** in diesem Bereich?
- e) Gibt es Belege bzw. Ergebnisse, die für eine **erfolgreiche Umsetzung** der jeweiligen Aufgaben sprechen?

#### 2.3. Der Leitfaden

Wenn sich beim Interview nicht im Erzählverlauf bzw. durch immanentes Nachfragen ausreichend Hinweise für alle Variablen gewinnen lassen, müssen am Ende des narrativen Teils die fehlenden Variablen mittels Fragenkatalog abgefragt werden.

##### 2.3.1. Die Einstiegsfrage

*“Ich möchte Sie einladen, einfach zu erzählen, wie Sie damals den Umstieg vom Lehrersein zum Schulleitersein erlebt haben. Wie war das damals, welche Schwierigkeiten hat es da geben, was oder wer hat Sie dabei unterstützt, wie haben Sie sich dabei gefühlt, wie hat sich Ihr Schulleitersein von damals bis heute entwickelt? Fangen Sie einfach bei dem, was Ihnen als Erstes dazu einfällt, zu erzählen an.”*

Die Abfrage der Ausprägungen der Variablen 1 erfasst bereits global die Ausprägungen der Variablen 2, 5, 6, 7, 8, 9 und 10 mit, da es sich bei diesen Ausprägungen um weitere Differenzierungen der mit der Variablen 1 abgedeckten

Hauptaufgabenfelder von Schulleitern handelt. Daraus ergibt sich, dass beim Führen des Interviews besonderes Augenmerk auf die Abfrage der nicht mit erfassten Variablen 3, 4 und 11 gelegt werden muss.

#### 2.3.2. Die Liste der Variablen und die Abfrage ihrer möglichen Ausprägungen

**Var. 1:** Bewusstsein, Verständnis und Umsetzung bzgl. der **Hauptaufgabenfelder**<sup>7</sup> Administration (A), "Leadership"(B) und (sozial-)pädagogische Maßnahmen (C):

##### **A - Administration und Organisation:**

bürokratische Verwaltung, Ausbalancieren zwischen den übergeordneten Ansprüchen und den Freiräumen der autonomen Gestaltung; aus dieser Variable folgt die Wahrnehmung der Variablen 5 (Schul- und Organisationsentwicklung), 8 (Beziehungen zur Schulaufsicht / -behörde) und 9 (Beziehungen zum Schullerhalter);

##### **B - Führung und Leitung ("Leadership"):**

Kommunikation intern und extern ("innerbetriebliche Konflikte", Imageprobleme nach außen); Visionen, Ziele haben, diese kommunizieren und möglichst viele Mitarbeiter (Lehrer, Eltern) motivieren, bei der Umsetzung mit zu wirken; aus dieser Variablen folgt die Wahrnehmung der Variablen 5 (Schul- und Organisationsentwicklung), 6 (Personalentwicklung) und 7 (Elternarbeit);

##### **C - (Sozial-)Pädagogische Aufgaben:**

pädagogische Beratung (Unterrichtsarbeit, Abstimmung von Materialien und Unterrichtsertrag der LehrerInnen untereinander), Verständnis für die der Schule aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung zunehmend übertragenen Aufgaben (braucht differenziertes, ganzheitlich-humanistisches Menschenbild), Probleme der Integration z.B. von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, Behinderten; aus dieser Variablen folgt die Wahrnehmung der Variablen 6

---

<sup>7</sup> abgeleitet nach SCHRATZ 1996

(Personalentwicklung), 7 (Elternarbeit) und 10 (Gemeinwesenorientierung und außerschulische Kontakte);

**Fragen für alle 3 Felder** (die Fragen lassen sich vermutlich meist erst an Hand der Antworten den Feldern A – C zuordnen):

- (1) Welche Aufgaben müssen Sie in Ihrer Schulleitungs-Funktion bewältigen um allen Anforderungen gerecht zu werden?
- (2) Gibt es im Gegensatz zu früher andere, neue Aufgaben in der Leitung von Schulen?
- (3) Gibt es besondere Themen oder Probleme, die für Ihre Schule bzw. für Sie als Schulleitung relevant sind?
- (4) Stichwort: besondere Aufgaben, die der Schule von der Gesellschaft delegiert werden – welche meinen Sie, gibt es derzeit und welche Möglichkeit hat ihre Schule bzw. Sie als einzelner Schulleiter realistisch gesehen?
- (5) Gibt es an Ihrer Schule ein pädagogisches Gesamtkonzept, an dessen Verwirklichung alle Lehrer gemeinsam arbeiten oder arbeitet jeder Lehrer für sich alleine so, wie er möchte?

**Var. 2:** zeitlicher Aufwand für die drei Hauptaufgabenfelder

Ausprägungen:

Prozentangaben

Fragen:

- (6) Wieviel Prozent Ihrer Arbeitszeit wenden Sie für rein administrative und organisatorische Aufgaben auf?
- (7) Aus welchen Arbeitsbereichen erfüllen Sie in der restlichen Zeit Aufgaben und wie viel Prozent Ihrer Arbeitszeit benötigen Sie jeweils für diese anderen Bereiche?
- (8) Wieviel Prozent Ihrer Arbeitszeit brauchen Sie um Gespräche zu führen? Mit wem führen Sie Gespräche und wie oft? (Eltern, Schüler, Lehrer, Außenkontakte, Schulbehörde, Schulerhalter,...)

#### **Var. 3:** Aus- und Weiterbildung für die Schulleitungsaufgaben

Ausprägungen:

- a) keine Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen
- b) Einzelsupervision bzw. –coaching
- c) Gruppensupervision bzw. -coaching
- d) spezielle “Leiter-“ bzw. „Managementausbildung“, die über die “fraktionellen Vorbereitungskurse” zur Vorbereitung auf die Bewerbung für einen Schulleitungsposten hinausgehen bzw.
- e) “neue verpflichtende Leiterausbildung” für die, die erst seit kurzem in diese Funktion eingestiegen sind
- f) Studium von Fachliteratur

Fragen:

- (9) Haben Sie eine spezielle Vorbereitung für Ihre Tätigkeit in der Schulleitung erhalten?
- (10) Nehmen Sie Supervision oder Coaching oder eine andere Beratungsform in Ihrer Leitungsfunktion in Anspruch oder haben Sie so etwas schon früher in Anspruch genommen?
- (11) Konnten Sie davon etwas in Ihrem Berufsalltag umsetzen und anwenden?
- (12) Welchen Einfluss haben diese Erfahrungen auf die Ausübung Ihrer Leitungstätigkeit?
- (13) Hat Ihnen sonst irgendetwas geholfen in die Aufgaben ihrer Leitungsrolle hinein zu wachsen?
- (14) Haben Sie sich von Anfang an für die Ausübung der Leitungsrolle ausreichend vorbereitet bzw. ausgebildet und unterstützt gefühlt?
- (15) Was hätten Sie damals gebraucht?
- (16) Fühlen Sie sich heute für diese Aufgabe kompetent? Hat sich in Ihrem Gefühl, der Aufgabe gewachsen zu sein, im Lauf der Zeit etwas geändert? Haben Sie eine Idee wodurch die Veränderung zu Stande gekommen ist?

#### **Var. 4:** Selbstverständnis und Reflexion der eigenen Arbeit:

Ausprägungen:

- a) Selbstbild
- b) Leitungsstil
- c) Reflexionsgrad, Visionen und Konzepte
- d) "Leadership"

Fragen:

- (17) Wenn Sie sich den optimalen Schulleiter vorstellen: welche besonderen Fähigkeiten zeichnen diese Person aus?
- (18) Wie hoch schätzen Sie Ihre Möglichkeiten ein, gestaltend Einfluss zu nehmen? z.B. auf das Lehrerkollegium, das Schulklima, einzelne Lehrpersonen, den Unterricht, einzelne Schüler, Eltern, das Image der Schule in der Region, usw.?
- (19) Was sind Ihre wichtigsten Ziele, die Sie in diesem Schuljahr umsetzen wollen?
- (20) Wo sehen Sie den Unterschied zwischen Leiten, Führen und Management einer Schule? Wo würden Sie sich hier selbst sehen?
- (21) Wenn Sie auf den Prozess des Hineinwachsens in die Leitungsrolle zurückschauen: was waren am Beginn die wesentlichen Lernfelder und Herausforderungen für Sie? (auch Var. 3)
- (22) Wenn sie vom heutigen Standpunkt aus in die Zukunft blicken: Wo sehen Sie die derzeitigen Lernfelder und Herausforderungen?
- (23) Reflektieren Sie über Ihre Arbeit ausschließlich alleine oder mit anderen? Wer unterstützt sie bei der Reflexion? (auch Var. 3)

#### **Var. 5:** Schul- und Organisationsentwicklung (ist Ausdifferenzierung von Var. 1A und 1B):

Ausprägungen:

- a) Kompetenz, Entwicklungsprozesse im curricularen und pädagogischen Bereich zu initiieren und zu steuern;
- b) → systematische Weiterentwicklung der Schule aufgrund der jeweiligen Voraussetzungen und des lokalen Bedarfs;

Fragen:

- (24) Gibt es in Ihrer Schule Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen?  
Welche?
- (25) Planen Sie in nächster Zeit Maßnahmen zur Schulentwicklung und was erwarten Sie sich davon?
- (26) Sehen Sie diesen Bereich für sich und Ihre Schule eher als Routinebereich oder als Lernfeld bzw. Entwicklungsaufgabe oder als weniger wichtigen Bereich an?

**Var. 6:** Personalentwicklung (ist Ausdifferenzierung von Var. 1B und 1C):

Ausprägungen:

- a) Innovationsbereitschaft der Lehrer wecken;
- b) für den an der Schule entstehenden Fortbildungsbedarf Organisation von schulnahen Angeboten sowie Kenntnis von regionalen bzw. zentral ausgeschriebenen Veranstaltungen
- c) Maßnahmen gegen "Burnout" der Lehrer (Einzel-, Teambesprechung, Coaching, Balintgruppen, etc.) setzen
- d) Bewusstseinsentwicklung bei den Lehrern in Richtung des Paradigmenwechsels von der Mikroebene (Unterricht und Didaktik) zur Makroebene (Schule und Organisation)

Fragen:

- (27) Sehen Sie eine Möglichkeit, auf die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule Einfluss zu nehmen und wie nutzen Sie diese?
- (28) Routine, Lernfeld oder Konfliktbereich?
- (29) Positive Erfahrungen und Ergebnisse an der Schule?

**Var. 7:** Elternarbeit (ist Ausdifferenzierung von Var. 1B und 1C):

Ausprägungen:

- a) Eingehen auf Elternanliegen, Beschwerdemanagement, Beratung



## Schulleitungsqualität durch Coaching?!

### 2. Drei Beispiele für den Einstieg in die Leiterrolle und die Ausübung der Leitungsfunktion

---

- b) neue Formen der Elternkontakte um am lokalen "Bildungsmarkt", in der zunehmenden Konkurrenz der Schulen um die weniger werdenden SchülerInnen bestehen zu können

Fragen:

- (30) Stichwort Elternarbeit: wie sehen Sie diesen Punkt?  
(31) Was erwarten Sie sich von einem Engagement im Bereich Elternarbeit?  
(32) Routine, Lernfeld oder Konfliktbereich?  
(33) Positive Erfahrungen und Ergebnisse an der Schule?

**Var. 8:** Beziehungen zur Schulbehörde / -aufsicht  
(ist Ausdifferenzierung von Var. 1a):

Ausprägungen:

- a) Koordination zwischen den Vorgaben der Behörde (z.B. reibungsloser Übertritt in weiterführende Schulen) und autonome Weiterentwicklung nach den lokalen Bedürfnissen der Eltern, Lehrer, Region, etc.  
b) Umgehen mit der Neuinterpretation der Schulaufsicht von Inspektion des Einzelunterrichts zu Beratung der Schule als System

Fragen:

- (34) Stichwort Beziehungen zur Schulbehörde und Schulaufsicht: wie sehen Sie diesen Punkt?  
(35) Routine, Lernfeld oder Konfliktbereich?  
(36) Positive Erfahrungen und Ergebnisse an der Schule?

**Var. 9:** Beziehungen zum Schulerhalter (ist Ausdifferenzierung von Var. 1A):

- a) immer bedeutender bei Fragen der Erhaltung und Finanzierung von Gebäuden und Ausstattung der Schulen

Fragen:

- (37) Stichwort Beziehungen zum Schulerhalter: Wie sehen Sie diesen Punkt?  
(38) Routine, Lernfeld oder Konfliktbereich?  
(39) Positive Erfahrungen und Ergebnisse an der Schule?

**Var. 10:** Gemeinwesenorientierung und außerschulische Kontakte  
(ist Ausdifferenzierung von Var. 1C):

- a) Autonomisierung der Schule führt zu stärkerer Verankerung der Schule in der Region, gegenüber der sich die Schule öffnet
- b) Vernetzung mit außerschulischen Personen und Institutionen – wichtig für “Marktwert” in Region und Integration von Behinderten und Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache

Fragen:

- (40) Stichwort: Gemeinwesenorientierung und außerschulische Kontakte. Wie sehen Sie diesen Punkt?
- (41) Routine, Lernfeld oder Konfliktbereich?
- (42) Positive Erfahrungen und Ergebnisse an der Schule?

**Var. 11:** Qualitätskontrolle:

- a) klassisch
- b) den neuen Managementaufgaben entsprechend
- c) System zur permanenten Kontrolle und Entwicklung von Qualität in Schule etabliert (Stichwort: “quis”)

Fragen:

- (43) Stichwort: Qualitätskontrolle: Wie sehen Sie diesen Punkt?
- (44) Routine, Lernfeld oder Konfliktbereich?
- (45) Positive Erfahrungen und Ergebnisse an der Schule?
- (46) Sagt Ihnen die Abkürzung “quis” etwas?
  
- (47) **Abschlussfrage:** Gibt es noch irgendetwas, das Sie sagen wollten aber bisher nicht sagen konnten?

## 2.4. Die Auswertung der Interviews:

Einerseits wird anhand der Ausprägungen der Variablen 1 bis 11 ein Vergleich der Schulleitungsqualität zwischen den drei untersuchten Schulleitern durchgeführt. Dabei wird auch geprüft, ob bei den Ergebnissen ein Zusammenhang mit Coaching oder anderen Formen der (professionellen) Unterstützung hergestellt werden kann. Andererseits werden die aufgestellten Hypothesen überprüft wozu sowohl die Dokumentation der Ausprägungen der Variablen als auch alle Hinweise im Interviewtext verwendet werden, die als Bestätigung oder Widerlegung angesehen werden können.

### 2.4.1. Die Interviewpartner, ihr Selbstverständnis und ihr Bezug zu Coaching:

Alle drei Interviews wurden als „problemzentrierte Leitfadenterviews“ mit narrativem Einstieg (LAMNEK, 1993 S. 75) geführt und auf Tonband aufgezeichnet. Anschließend wurden sie möglichst „lautgetreu“ transkribiert (FROSCHAUER / LUEGER 1992, S. 88) und den Interviewpartnern zur Freigabe des Textes vorgelegt. In der Transkription sind Pausen je nach Länge durch einen oder mehrere Bindestriche dargestellt. Langsam bzw. gedehnt ausgesprochene Wörter sind durch Leerzeichen zwischen den Buchstaben gekennzeichnet und deutliche Betonungen durch Unterstreichen des Wortes dargestellt. Situationsspezifische Geräusche und nonverbale Äußerungen werden in spitzen Klammern angegeben, unverständliche Stellen in runden Klammern, Stellen, die aus Datenschutzgründen ausgelassen wurden, durch Punkte bzw. synonyme Begriffe in eckigen Klammern. Die befragte Person wird immer als „B:“ angegeben der Interviewer als „I:“, wobei die von ihm gesprochenen Stellen zur besseren Übersichtlichkeit kursiv gedruckt sind. Beim Zitieren von Stellen der Interviews zitiert, wird die Nummer des Interviews und nach einem Schrägstrich die Zeilennummer der entsprechenden Stelle angegeben (z.B. 2/425 für die Zeile 425 im Interview Nr. 2) oder, wenn eindeutig ist, welches Interview gemeint ist, lediglich die Ziffern der Zeilennummerierung. Der Wortlaut aller Interviews findet sich im Anhang der Vollversion der Diplomarbeit unter 7.3.

#### a) Interview 1 mit Direktorin 1:

Dieses Interview wurde mit einer Schuldirektorin einer Schwerpunktschule aus dem Wiener Pflichtschulbereich im September 2003 geführt. Der Lehrkörper besteht aus weniger als 30 Lehrern.

Die Leiterin hat in einem anderen Kontext an vom Interviewer gehaltenen „PGR-Seminaren“ teilgenommen. Von daher stammt auch der Kontakt, der das Interview ermöglichte. „PGR“ steht für „Pfarrgemeinderat“. Das ist das Leitungsgremium einer katholischen Pfarre das aus gewählten ehrenamtlichen Gemeindemitgliedern und den hauptamtlichen Seelsorgern besteht. Für die Mitglieder des PGR werden regelmäßig Fortbildungen angeboten, viele Pfarren organisieren sich „OE-Seminare“, in denen die gemeinsame Arbeit geplant, reflektiert und evaluiert wird. In diesen Kreisen ist es vielfach üblich, dass sich alle Teilnehmer und Leiter per „Du“ ansprechen. Diese Form der Anrede wurde von den Interviewpartner im Interview beibehalten.

Dieses erste Interview wurde zunächst als Pilotinterview durchgeführt und einer Grobanalyse (FROSCHAUER / LUEGER 1992, S. 71 ff.), deren Ergebnisse sich in Kapitel 4.3.1. finden, unterzogen. Die Nummern, die die Sequenzen aus der Grobanalyse angeben, wurden fett gedruckt an die jeweilige Stelle des Textes gesetzt.

Direktorin 1 ist seit über acht Jahren Leiterin, d.h., dass sie im Gegensatz zu den beiden anderen Direktoren keine Leitungsausbildung absolviert hat (außer einem „fraktionell angebotenen Vorbereitungskurs für die Bewerbung“ 1/190-193). Sie versteht ihre Leitungsfunktion als „motormäßig das Ganze in Schwung halten“ (1/109 und 1/246), andere Bilder oder Konzepte für Leitung und Schulmanagement führt sie im Interview nicht an. Es zeigt sich auch, dass sie stark über die „persönlichen Beziehungen zu den einzelnen Lehrern“ (1/40-50) auf das Kollegium einzuwirken versucht, eine „systemische Sicht“ als Deutungs- und Handlungsgrundlage findet sich im Text nicht. Allerdings ist es ihr gelungen, in ihrer Schule einen Schwerpunkt zu etablieren. Dieser wird nicht nur von den

Lehrern unterstützt und getragen, er hat auch zur Steigerung der Schülerzahl geführt (1/70-84). FISCHER und KLIPSTEIN beschreiben als typische konfliktäre Situation von „Quereinsteigern“ in die Leitungsfunktion, dass sie zwar „eine gewisse Vertrautheit mit der Organisationskultur des Systems, mit Grundmustern der informellen Dynamik und der Mikropolitik“ besitzen, ihnen aber „die informelle Machtverteilung dieses Organisationssegments mit seiner jeweiligen Dynamik nicht geläufig“ ist. (FISCHER / KLIPSTEIN 1999 nach SCHREYÖGG 2002, S. 178) Die Schwierigkeit, in dieser Situation Nähe zu den Mitarbeitern zu finden ohne dabei die für die Ausübung der Leiterrolle nötige Distanz aufzugeben, wird von Direktorin 1 im Interview als Einstiegsschwierigkeit beschrieben (1/30-50) Unterstützung in Form von Coaching holte sie sich in dieser schwierigen Situation nicht. Sie hat auch nicht gezielt nach passenden Weiterbildungsangeboten gesucht, obwohl bei den Inhalten, die z.B. bei Bezirksleitertagen auf dem Programm gestanden sind oder auch bei Seminaren, die sie außerhalb des Schulkontextes besucht hat, vieles brauchbar und anwendbar gewesen sei (1/206-235). Direktorin 1 hat trotzdem erfolgreich den Schulschwerpunkt eingeführt und Halt in ihrer Leiterrolle gefunden. Es lässt sich aber vermuten, dass durch einen gelungenen Coachingprozess (siehe Kapitel 3.3.4., insbesondere Tabelle 5 auf S. 54), die Aufgabe schneller und mit weniger emotionaler Anstrengung zu bewältigen gewesen wäre.

#### **b) Interview 2 mit Direktor 2:**

Das Interview wurde im Februar 2004 mit einem Direktor einer Wiener Berufsschule geführt. Dem Lehrkörper gehören mehr als 30 Lehrer an. Für ihn ist die „Hauptherausforderung der Umgang mit Menschen“ (102), sowohl was die Führung der „sensiblen Gruppe Lehrer und Schüler“ (113) angeht, als auch die Vermittlung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen an die Schüler im Rahmen der Schulausbildung (268-300). Basis für seine Leitertätigkeit sei in erster Linie seine Erfahrung in der Wirtschaft, die er insbesondere im Bereich „Reklamation“ und „VIP-Betreuung“ gesammelt hat (117, 605). Bei Problemen wendet er eine Art „Selbstcoaching“ an, indem er gezielt nach Antworten in der einschlägigen Fachliteratur sucht (631-32), bzw. in Notizen, die er bei seiner regelmäßigen Lektüre zu „Leitungsthemen“ bzw. auf Seminaren und

Fortbildungen, die er seit der Absolvierung der Pflichtschule oft besucht hat. „Coaching als Leitungsaufgabe“ spielt in seinen Ausführungen insofern eine Rolle, als es einerseits im Berufsschulbereich üblich ist, zuerst einige Jahre als Stellvertreter des noch amtierenden Leiters in die Leitungsfunktion einzusteigen. Andererseits hält Direktor 2 für die neuen Lehrer regelmäßige Gruppen, die als „Coaching für den Einstieg in die Lehrerrolle“ gesehen werden können (336-58).

#### **c) Interview 3 mit Direktorin 3:**

Dieses Interview wurde im April 2004 mit der Direktorin einer Wiener Schwerpunktschule aus dem Pflichtschulbereich geführt. Dem Lehrkörper gehören mehr als 30 Lehrer an. Direktorin 3 versteht sich selbst als „Teamarbeiterin, die gerne mit anderen entwickelt“ (13) und als „Changemanagerin“, weil es budgetbedingt derzeit oft im Schulbereich um den konstruktiven und kreativen „Umgang mit Veränderungen“ ginge. (339-40) Sie bringt einige Aus- und Fortbildung aus den Bereichen Therapie, Kommunikation und Organisationsentwicklung in ihre Leiterrolle ein, weswegen sie nur mehr die Teile der verpflichtenden Leiterausbildung absolvieren musste, in denen es um Schulrecht- und Schulverwaltung geht (268 ff.). Direktorin 1 schildert im Interview (3/50-71) die für die als „Aufsteiger“ in die Führungsrolle typischen Probleme: „In vielen Fällen, in denen die neue Führungskraft vormals eine informelle Führungsposition innehatte und vielleicht sogar von ihren Kollegen als neuer Vorgesetzter gekürt wurde, kann sie sich auf eine ‚satte emotionale Hausmacht‘ stützen, die ihr zunächst fast unbeschränkten Einfluss im Mitarbeitersystem garantiert. In der ersten Zeit sind auch alle Beteiligten hoch zufrieden. Aber nach einigen Wochen oder Monaten kündigen sich fast immer einige Komplikationen an. Denn nun muss unsere Führungskraft ein gänzlich neues Rollenverständnis entwickeln. Als formale Führung hat sie nämlich für die Einhaltung von Leistungsstandards zu sorgen.“ (SCHREYÖGG 2002, S. 176) In dieser schwierigen Situation organisiert sich die Leiterin Coaching und kann „relativ schnell“ (3/87) den Rollenanstieg schaffen. Wesentliche Ergebnisse aus dem Coaching sind, dass sie das System Schule besser verstehen kann (3/125), sie sich Entlastung für administrative Arbeiten durch Kollegen organisiert hat (3/222), eine Balance gefunden hat zwischen der Einbindung des Kollegiums in Prozesse und dem

## Schulleitungsqualität durch Coaching?!

### 2. Drei Beispiele für den Einstieg in die Leiterrolle und die Ausübung der Leitungsfunktion

Fällen von Entscheidungen als Vorgesetzte (3/191) und das Schaffen eines „internen Beraterteams“ und von Möglichkeiten für informellen Austausch (3/93).

#### 2.4.2. Die Ausprägungen der untersuchten Variablen:

Die Ausprägungen der Variablen werden als Tabelle dargestellt, damit übersichtlich ein Vergleich zwischen den Versuchspersonen möglich wird.

#### Synopsis der Variablenausprägungen:

✓ = im Sinne der Definition der Variablen vorhanden,

≈ = im Sinne der Definition der Variablen unklar

↔ = im Sinne der Definition der Variablen konfliktreich, bzw. als konfliktreich geschildert

Variable:	Direktorin 1	Direktor 2	Direktorin 3
	kein Coaching	„Selbstcoaching“, C. durch Vorgänger.	Coaching
<b>1A:</b> Administration und Organisation	✓ 9, 12, 56: Vorerfahrungen als Lehrervertreter hilfreich ✓ 58-66: Managementbereich neue lernen ↔ 97-299: „praktische Administration“ anfangs schwierig	✓ 310 ff.: „Wenn man nicht aufpasst braucht man 150% der Zeit für Bürokratie“ und 1A → ? wie bewältigen aber sich zgl. frei spielen für andere Aufgaben?	✓ „Wenn man es durchrechnet, decke ich einen Bereich von zweieinhalb Leitern ab“, 219 ✓ „dass Kollegen Teil der Verwaltung abdecken“, 222 ↔ 35-45: „mühsamer Einstieg (PC Umstellung, funktierte vieles nicht)
<b>1B:</b> „Leadership“	✓ 91-99: Kollegium und Eltern zum Einstieg in Schwerpunkt gebracht ↔ 144, 270, 301-314: Hinweise, dass Leadership nicht handlungsleitendes Konzept ↔ 121-140: nicht aufgelöste Auffassungsunterschiede bei Umsetzung mit einzelnen Lehrern;	✓ 157 ff., 164-168, 320, 324, 390: „Verordnung von oben nützt nicht, wenn es die Basis nicht umsetzt“ ✓ 678: „Ich kann nicht motivieren, ich kann nur Rahmenbedingungen schaffen“	↔ / ✓ :49-60: Vermittlung zw. Einschnitt von oben und Wünschen der Lehrer; „Was müssen wir an unserer Arbeit verändern, damit es trotz geänderter Rahmenbedingung und Ressourcen funktioniert“, 63 → Coaching (66), OE (70) → ✓ ✓ „Ich muss nicht mehr schauen, wie ich die große Gruppe in Bewegung setze, jetzt bewegt sie sich von selbst“, 83 f. → V5 170-185!, 191-205
<b>1C:</b> (sozial)pädagogische Aufgaben	✓ (= Schwerpunkt eingeführt)	✓ 230: „Lernen lernen“, ✓ 268-301, 613 ff.: Kundenfreundlichkeit, Umgang mit einander, Kommunikation, soziale Kompetenz	✓ (Schwerpunkt!)
<b>2</b> : Zeit für V1A - V1C	<b>65% 1A Administr., 25% 1B Leitung, 10% 1C (sozial)päd. Aufgaben</b>	über 50% <b>1A</b> , „große Herausforderung, sich für die anderen Bereich freizumachen“, 310	✓ siehe V1A (Zeitaufwand!) ✓ 250: in Stoßzeiten 80% <b>1A</b> , im Normalfall

## Schulleitungsqualität durch Coaching?!

### 2. Drei Beispiele für den Einstieg in die Leiterrolle und die Ausübung der Leitungsfunktion

	(= Nachtrag per E-Mail)		25% (Rest: „ganz viel Kommunikation - überlegen, wie wir noch besser mit der neuen Situation umgehen könnten“)
3: Aus- und Weiterbildung für Schulleiteraufgaben	<p>⚡ 177-192: Noch ohne Ausbildung Leiterin geworden!</p> <p>✓ 177 f, 13, 55.: Vorerfahrung als Personalvertreterin als gute VBT erlebt</p> <p>⚡ 203-225: Fortbildung zu aktuellen Themen „nie gezielt gesucht, aber viel ist hängen geblieben“.</p>	<p>✓ 15: BS zunächst Stellvertreterfunktion!</p> <p>✓ 31, 117, 605: eigentl Ausbildung war Vorerfahrung aus der Wirtschaft (sensible Kundenkon-takte!)</p> <p>✓ 626-639: Selbststudium von Literatur ad aktuelle Themen / Probleme → einfließen lassen in Arbeit (Selbstcoaching, Lehrer-coaching)</p> <p>✓ 648-653: viele SE seit Pflichtschule besucht, nicht aufgehört sich ständig fortzubilden</p> <p>⚡ 134-143: Leiteraus-bildung erst im 2.Leiterjahr</p>	<p>✓ 66: Coaching! (beim Einstieg in die Leiterrolle aus akutem Anlass)</p> <p>✓ 278 ff.: Leiteraus-bildung (vor allem Schulrecht, -verwaltung (am PC) - die anderen Inhalte wurden aufgrund von anderen vorher privat gemachten Ausbildungen angerechnet = Aus- und Fortbildungen aus den Bereichen Psychotherapie, Kommunikation und OE, 298),</p> <p>✓ Vorerfahrung als Personalvertreterin</p>
4: Selbstverständnis und Reflexion der eigenen Arbeit	111: „Motormodell“ für Leitungsfunktion (144, 167-172, 215-217, 236-254, 276-281, 302, 326)	102: „Hauptherausfor-derung ist der Umgang mit Menschen!“ (106, 108, 111-115, 129)	13: „Teamarbeiter“, miteinander entwickeln 339-340: „Changemanagement - also Umgang mit Verän-derung“
5: Schul- und Organisationsentwicklung	<p>✓ 67-74: Aufbau Schwerpunkt</p> <p>✓ 80-84: von Ressourcen der Lehrer ausgegangen</p> <p>✓ 103: Homepage, Logog</p> <p>⚡ 121-140: Stagnation in Entw., Auffassungs-untersch. mit Lehrern</p> <p>⚡ 160-166: WE-SE mit Lehrkörper gekippt</p>	<p>✓ 188: Podiums-diskussion (→ V.8),</p> <p>✓ 240-255, 542-569, 574-591: Weiterentw. der Ausbildungsgänge nach Bedürfnissen der Wirtschaft und den gesellschaftl. Entw. → V8; auch 396 ff. „CarMechatronic“)</p> <p>✓ 487: Image für Schule wichtig, „kann ich meine Stärken nach außen kommunizieren“</p>	<p>✓ 70 f.: viele OE Maßnahmen → 83 f. → V1B</p> <p>✓ 348-360: Fortbildung der Lehrer adäquat zu aktuellen Problemen / Rahmenbedingungen der Schule</p> <p>✓ 339-340: „Change-management - also Umgang mit Ver-änderung“</p>
6: Personalentwicklung	<p>✓ 100-103 → im Rahmen Entw. d Schwerpkt.)</p> <p>⚡ 121-140: nicht aufge-löste Auffassungsunter-schiede bei Umsetzung mit einzelnen Lehrern</p> <p>⚡ 160-165: Fortbi-ldungs-WE ohne Moderation / Refernten gekippt,</p> <p>⚡ 270: Motivation schwierig</p>	<p>✓ „Neulehrer-Coching“ (336-358)</p> <p>396 ff. „CarMecha-tronic“ (413!)→ V5, V10)</p>	<p>✓ 348-360: Fortbildung der Lehrer adäquat zu aktuellen Problemen /Rahmenbedingungen der Schule</p>
7: Elternarbeit	✓ Homepage (103),	✓ Homepage und	✓ Elternberatung,



## Schulleitungsqualität durch Coaching?!

### 2. Drei Beispiele für den Einstieg in die Leiterrolle und die Ausübung der Leitungsfunktion

	Elternabende zur Vorstellung des Schwerpunktes	Infostand auf Messe (aber eher Wirtschaft Zielgruppe f Außenkontakte)	Krisenmanagement (255 ff.)
8: Bez. zu Schulbehörde	≈ 152 f.:keine Unterstützung für Schwerpunkt	✓ 188 ff.: Podiumsdiskussion (Wirtschaft, Medien, Schulbehörde) ✓ 474-476: „Man muss selbstständig und autonom werden (474)“ (Vereinsgründung, um finanziellen Puffer für Projekte zu haben)	(konnte aus Zeitgründen nicht abgefragt werden)
9: Bez. zu Schulerhalter	(vergessen abzufragen)	(vergessen abzufragen)	(konnte aus Zeitgründen nicht abgefragt werden)
10: Gemeinwesenorientierung und außerschulische Kontakte	✓ 67-74, 276: ≈ Image → Zuzug	✓ 454, 542-569, 574-591:Kontakte zu Opel, BMW (454) führen zu doppelt so vielen Lehrlingen und Material für die Ausbildung; → V5 396 ff. „CarMechatronic“ (400), „Adaption der Ausbildung für Motorradbetriebe“ (446), → V5, V6 ✓188:Podiumsdiskussion, → V5 ✓ 486: Image, Kommunikation. nach außen	(konnte aus Zeitgründen nicht abgefragt werden)
11: Qualitätskontrolle	↔ Qualität = Lehrqualität (67-68 und 130)	✓ 494-516: nicht nur durch Inspektion, sondern wechselseitiges Modell der Kontrolle (Lehrstelle, Lehrer, Direktion)	↔ 315: Qualitätskontrolle = Fortbildung der Lehrer

### 2.4.3. Überprüfung der Hypothesen B1 bis B8

Es konnten für alle Hypothesen Bestätigungen gefunden werden. Dass Schulleitern kompetente Gesprächspartner fehlen (B2) und sie die meiste Arbeitszeit für Administration und Verwaltung auf Kosten der „eigentlichen Leitungsaufgaben“ verbringen (B5), wurde von allen drei Direktoren bestätigt. Für die Hypothese B6, dass professionell gecoachte Schulleiter öfter „Leadership“ leben und vermehrt Leitungsfunktionen wahrnehmen die über Administration und Verwaltung hinausgehen, konnten in allen drei Interviews Bestätigungen gefunden werden. Am meisten Bestätigungen wurden für die Hypothese, dass professionelles Coaching die Rollen- und Handlungssicherheit von Schulleitern erhöhen kann (B8) gefunden. Allerdings nur bei Direktorin 3, die erfolgreich Coaching in Anspruch genommen hat, und bei Direktorin 1, bei der sich im

## Schulleitungsqualität durch Coaching?!

### 2. Drei Beispiele für den Einstieg in die Leiterrolle und die Ausübung der Leitungsfunktion

Interviewtext viele Stellen finden lassen, bei denen der gezielte Einsatz von Coaching indiziert gewesen<sup>8</sup> wäre.

### Synopsis der Hypothesenbestätigungen:

Hyp.	Direktorin 1	Direktor 2	Direktorin 3
<b>B1</b> Der Einstieg in die Leiterrolle macht einsam.	<b>2x</b> (15, 40-50)		<b>2x</b> (49-62, 90)
<b>B2</b> Schulleitern fehlen kompetente Gesprächspartner um über die eigene Arbeitssituation zu reden.	<b>2x</b> (16-17, 19)	<b>1x</b> (56 f.)	<b>1x</b> (90)
<b>B3</b> Die (formelle und informelle) Reflexion über Aspekte der eigenen Arbeit mit anderen Personen fördert die Leitungskompetenz.		<b>2x</b> (150-156, 360)	<b>2x</b> (95, 112-113)
<b>B4</b> Schulleiter, die professionelles Coaching bekommen, betrachte öfter ihr Lehrerkollegium / ihre Schule mit einer „systemischen Sichtweise“ und zeige weniger Tendenz zur Personalisierung von Problemen.	<b>2x</b> (Bestätigung im Sinne, dass die „system. Sicht“ explizit nicht handlungsleitend ist - 109, 246)		<b>3x</b> (125, 170-185!, 191-205)
<b>B5</b> Schulleitungspersonen verwenden die meiste Arbeitszeit für administrative und organisatorische Aufgaben.	✓ <b>65 % Administration, 25% Leitung,</b> 10% (sozial)päd. Aufg. (lt. E-Mail-Anwort)	✓ mehr als 50% (99,310)	(✓) in Spitzenzeiten 80%, sonst 25% (250)
<b>B6</b> Schulleiter, die professionelles Coaching bekommen, leben öfter „Leadership“, setzen öfter sozialpädagog. Maßnahmen und nehmen mehr Leitungsfunktionen wahr, die über Administration und Verwaltung hinausgehen.	<b>6x</b> (Bestätigung im Sinne, dass „Leadership“ explizit nicht handlungsleitend ist, wo sie hilfreich wäre - 9, 12, 121-140, 144, 177-192, 270)	? Bei Problemen Studium von Fachliteratur (= <b>Selbstcoaching?!</b> ) → mehr „Leadership“ mgl.	<b>2x</b> (170-185!, 191-205)
<b>B7</b> Professionelle Coaching kann den raschen und erfolgreichen Einstieg in die neue Rolle als Schulleiter fördern.	<b>2x</b> (15-19: Frage nach handlungsleitenden Konzepten, 30-39: Frage nach Umgang mit Nähe - Distanz geg. Lehrern des Kollegiums und dem Hinweis, dass niemand da war, mit dem das zu klären sei - Zeit hat geholfen)		<b>2x</b> (86-87 f.: „Umstieg von Kollege zu Leiter schnell geschafft“, 130)
<b>B8</b> Professionelles Coaching kann die Rollen- und Handlungssicherheit von Schulleitern erhöhen.	<b>7x</b> (15, 16-17, 19, 40-50, 121-140, 177-192: im Sinne von Hinweis, dass in dieser Situation Coaching unterstützend sein hätte können)		<b>5x</b> (124-128, 130, 137-142, 170-185!, 191-205)

<sup>8</sup> Unter Berücksichtigung der in Kapitel 3.3. nachgewiesenen Effekte sowie der speziellen Kontextbedingungen in der Schule (3.2.) und Voraussetzungen für den erfolgreichen Einsatz dieser Beratungsmethode (3.4.) und unter Voraussetzung des in 3.1.1. definierten Coachingverständnisses.

### 3. Literatur:

- ALTRICHTER, Herbert / SCHLEY, Wilfried / SCHRATZ, Michael (Hrsg.): **Handbuch zur Schulentwicklung**. Band 1. - Innsbruck / Wien: Studienverlag, 1998
- BARTH, Anne-Rose: Burnout bei Lehrern. - In: ROST, Detlef H. (Hrsg.): **Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie**. - Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2001<sup>2</sup>
- BELARDI, Nando: **Supervision** - Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. - Paderborn: Junfermann, 1992
- BRANDL, Regina: Schulentwicklung ein kritischer Blick auf ein aktuelles Phänomen. – In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 7 (2000), Heft 3/00**, S. 261 - 268
- BUCHINGER, Kurt: **Supervision in Organisationen** - Den Wandel begleiten. - Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag, 1998<sup>2</sup>
- DUBS, Rolf: **Die Führung einer Schule**. Leadership und Management. - Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1994
- FABIAN, Jürgen: Entwicklung von Schulleitung durch Gruppencoaching. - In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 7 (2000), Heft 3/00**, S. 252 – 260
- FATZER, Gerhard / ECK, Claus D.: **Supervision und Beratung**. Ein Handbuch.- Köln: Edition Humanistische Psychologie, 1990
- FATZER, Gerhard (Hrsg.): **Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen**. - Köln: Ed. Humanistische Psychologie, 1996
- FATZER, Gerhard: **Ganzheitliches Lernen – Humanistische Pädagogik, Schul und Organisationsentwicklung** – Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. - Paderborn: Junfermann, 1997
- FATZER, Gerhard: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung – Auf dem Weg zur guten Schule. – in: FATZER, Gerhard: **Ganzheitliches Lernen – Humanistische Pädagogik, Schul und Organisationsentwicklung** – Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater, S. 345 – 357, - Paderborn: Junfermann, 1997
- FATZER, Gerhard / HINNEN, Peter: Supervision, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung als Mittel der Lehrerfortbildung. – In: FATZER, Gerhard (Hrsg.): **Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen**, S. 325 – 338, - Köln: Ed. Humanistische Psychologie, 1996 a

FATZER, Gerhard: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. In: FATZER, Gerhard (Hrsg.): **Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen**, S. 283 – 293, - Köln: Ed. Humanistische Psychologie, 1996 b

FEND, Helmut: **Qualität im Bildungswesen**. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. - Weinheim und München: Juventa Verlag, 2001<sup>2</sup>

FROSCHAUER, Ulrike / LUEGER, Manfred: **Das Qualitative Interview**. Zur Analyse sozialer Systeme. - Wien: WUV - Wiener Universitätsverlag, 1992

GASTEIGER-KLICPERA, Barbara / KLICPERA, Christian: Evaluation einer Ausbildung in systemischer Supervision für Lehrer, in: **Integrative Therapie, 1-2/1997**, S. 162ff.

HEMMERT, Bruno-Ludwig: Vom pädagogischen Gesprächskreis zur Supervisionsgruppe. Der Einstieg in einen Schulentwicklungsprozess. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 213 - 225. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000

HITZLER-LEIKAUF, Sabine / NOPPENNEY, Gertrud: Die Supervision von Lehrern bei Konflikten. In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 172 - 193. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000

HORN, Monika / NAMER, Brigitte: Ein Lehrerteam wagt das Experiment Supervision. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 157 - 171. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000

KLEMENT, Andrea: Gymnasien auf dem Weg zur lernenden Organisation. Eine empirische Untersuchung. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 245 - 268. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000

KOGELBAUER, Alfred: Supervision und Schule. In: LUIF, Ingeborg (Hrsg.): **Supervision: Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich**. – Wien: Orac 1997

KOSTKA, Claudia: **Coachingtechniken**. 7 Techniken zur Entwicklung von Führungsqualität. Die CT7. - München / Wien: Carl Hanser Verlag, 2002<sup>2</sup>

LAMNEK, Siegfried: **Qualitative Sozialforschung**. Band 2. Methoden und Techniken. - Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993<sup>2</sup>

MATITSCHKA, Silvia: Schulentwicklung durch Teamentwicklung in einer Tagesheimschule. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, 226 - 244. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000

MIETZ, Jürgen: Schule in Bewegung – Beiträge von Supervision und OE. – In: PÜHL, Harald (Hrsg.): **Supervision und Organisationsentwicklung. Handbuch 3**. – Opladen: Leske + Budrich 1999

ÖVS (Österr. Vereinigung für Supervision): **Supervision in Österreich 2003/2004**. – Eigenverlag ([www.oevs.or.at](http://www.oevs.or.at))

- PALZKILL, Birgit: Supervision und Schule - Schwierigkeiten einer Annäherung. – In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 2 (1995), Heft 2/95**, S.107 – 121
- PETZOLD, Hilarion G.: **Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung**. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Ein Handbuch. - Paderborn: Junfermann Verlag, 1998
- PÜHL, Harald: Supervision im System Schule. – In: PÜHL, Harald (Hrsg.): **Handbuch der Supervision 2**, Berlin: Ed. Marhold im Wiss. – Verlag Volker Spiess, 2000<sup>2</sup>
- RAMMRATH, Hans E. / RÖMER, Hans: Tandemsupervision und Coaching für die Schulentwicklung. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 269 - 285. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000
- ROST, Detlef H. (Hrsg.): **Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie**. - Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2001<sup>2</sup>
- SALVESBERGER, Michael Hans: Wie entstehen supervisorische Pleiten? Erfahrungen aus einem Supervisionsprojekt des PI Baden. – In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 2000, Heft 3/00**, S. 175 - 184
- SCHÄFERLING, Pauline: Lohnt sich Supervision? Eine Empirische Untersuchung. - In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 194 - 210. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000
- SCHARSCHMIDT, Uwe: Lehrerbelastung. - In: ROST, Detlef H. (Hrsg.): **Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie**. - Weinheim: Psychologie Verlags Union 2001<sup>2</sup>
- SCALA, Klaus / GROSSMANN, Ralph: **Supervision in Organisationen**. Veränderungen bewältigen – Qualität sichern – Entwicklung fördern. – Weinheim / München: Juventa, 1997
- SCHIGL, Brigitte / PETZOLD, Hilarion: Evaluation einer Ausbildung in Integrativer Supervision mit Vertiefungsschwerpunkt für den klinisch geriatrischen Bereich. Ein begleitendes Forschungsprojekt. - in: **Integrative Therapie 1-2/1997**, S. 85 - 145
- SCHLEGEL, Heinz: Exterene Organisationsberatung und Schulentwicklung. – In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 1995, Heft 2/95**, S. 203 – 212
- SCHRATZ, Michael: Die neue Qualität von Schulleitung. Schule als lernende Organisation. - In: SPECHT, Werner / TONHAUSER, Josef (Hrsg.): **Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven**, S. 173 - 221. - Innsbruck / Wien: Studienverlag, 1996
- SCHRATZ, Michael: Schulleitung als change agent. Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. - In: ALTRICHTER, Herbert / SCHLEY, Wilfried / SCHRATZ, Michael (Hrsg.): **Handbuch zur Schulentwicklung, Band 1**, S. 160 - 189. - Innsbruck / Wien: Studienverlag, 1998

SCHREYÖGG, Astrid: **Supervision – ein integratives Modell. Lehrbuch zur Theorie und Praxis.** – Paderborn: Junfermann 1992<sup>2</sup>

SCHREYÖGG, Astrid: **Supervision - Didaktik & Evaluation.** Integrative Supervision in der Praxis. - Paderborn: Junfermann 1994

SCHREYÖGG, Astrid: **Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung.** – Frankfurt/Main / New York: Campus Verlag 1998<sup>3</sup>

SCHREYÖGG, Astrid: Coaching für die Schulentwicklung. – In: **Organisationsberatung Supervision Clinical Management , Jahrgang 7 (2000a), Heft 3/00**, S. 213 – 224

SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung.** – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000b

SCHREYÖGG, Astrid: Supervision und Coaching als Veränderungsstrategien in der Schule. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 13 - 29. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000c

SCHREYÖGG, Astrid: **Konfliktcoaching.** Anleitung für den Coach. – Frankfurt / New York: Campus, 2002

SCHREYÖGG, Astrid: Zum Führungsstil in Schulen. Perspektiven aus der Führungsforschung. - In: BUCHEN, H. / HORSTER, L. / ROLLF, H.-H. (Hrsg.): **Schulleitung und Schulentwicklung.** Lose Blattsammlung, Berlin: 1996

WEICH, Detlef G. / RÖTHLEIN, Hans-Joachim: Supervision als institutionell verordnete Personalentwicklung. – In: SCHREYÖGG, Astrid (Hrsg.): **Supervision und Coaching für die Schulentwicklung**, S. 79 - 92. – Bonn: Dt. Psychologen-Verl., 2000

WHITMORE, John: **Coaching für die Praxis.** - Frankfurt / New York: Campus Verlag, 1994

WUSTINGER, Renate: Supervision im Feld Schule. – In: Österreichische Vereinigung für Supervision (Hrsg.): **Supervision. Eine kritische Dienstleistung.** Schriftenreihe Supervision, Band 1. – Wien: Studien-Verl., 1997