

Supervision und Coaching in den Schulen Österreichs
und was sie zur Bewältigung der (neuen)
Schulleitungsaufgaben beitragen könn(t)en

Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie aus
der Studienrichtung Pädagogik eingereicht an der
Fakultät für Human und Sozialwissenschaften der Universität Wien
von **Peter Maurer** im Juli 2004

Inhaltsverzeichnis:

1. Vorwort - Wie ich in dieses Thema hineingewachsen bin	3
2. Einleitung - Erkenntnisinteresse, Hypothesen und Vorgehensweise	5
3. Supervision und Coaching in Österreichs Schulen .	8
3.1. Die Unterstützung von Schulentwicklung durch Beratung in Form von Supervision und Coaching	8
3.1.1. Coaching	10
3.1.2. Supervision	12
3.1.3. Organisationsentwicklung	13
3.2. Besonderheiten im System Schule – was Berater wissen sollten	16
3.3. Chancen - Was könn(t)en Supervision und Coaching in der Schule leisten?	24
3.3.1. Antworten erfahrener Supervisoren und Coaches.....	24
3.3.2. Empirische Untersuchungen	34
3.3.3. Eigene Erfahrungen als Supervisor von Lehrern	47
3.3.4. Zusammenschau der „Chancen“	51
3.4. Anforderungen an die Qualifikationen von Supervisoren und Coaches	53
3.5. Das Supervisionsangebot der österreichischen pädagogischen Institute	56
3.5.1. Burgenland:.....	57
3.5.2. Kärnten:	58
3. 5. 3. Niederösterreich:	58
3.5.4. Oberösterreich:.....	59
3.5.5. Salzburg:	60
3.5.6. Steiermark:.....	60
3.5.7. Tirol:	61
3.5.8. Vorarlberg:.....	62
3.5.9. Wien:	62
3.6. Überprüfung der Hypothesen A1 und A2	64

4. Der Einfluss von Coaching auf die Schulleitungsqualität.....	66
4.1. Schulleitungsqualität - neue und alte Anforderungen an Schulleiter.....	69
4.1.1. Die Frage nach der Qualifizierung von Schulleitern im österreichischen Schulwesen.....	69
4.1.2. Von der Verwaltung zur Gestaltung von Schule	70
4.1.3. Merkmale einer neuen Qualität von Schulleitung.....	73
4.1.4. Leadership.....	78
4.2. Eine qualitative Untersuchung von drei Beispielen für den Einstieg in die Schulleiterrolle und die Wahrnehmung der Leitungsaufgaben:.....	81
4.2.1. Das Pilotinterview im Vorspann und die Entwicklung bis zum Festlegen des Designs, der Hypothesen und Variablen der Untersuchung:	81
4.2.2. Hypothesen, Vorannahmen, theoretische Grundlegung und Definition der Kriterien für die Bewertung der Variablen:	84
4.2.3. Der Leitfaden	86
4.2.4. Die Auswertung der Interviews:	94
5. Zusammenfassung und Ausblick:	103
6. Literaturverzeichnis:	104

1. Vorwort - Wie ich in dieses Thema hineingewachsen bin

In einer schwierigen beruflichen Situation konnte ich vor ca. 15 Jahren erfahren, welche Potenziale Supervision für die Bewältigung der eigenen Arbeitssituation freisetzen kann: Von heute auf morgen hatte ich praktisch zusätzlich zu meiner intensiven pastoralen Tätigkeit in der Jugendarbeit den Verwaltungsaufwand einer Pfarre mit zwei Pfarrangestellten, einem Kindergarten mit vier Angestellten, mehreren Gebäuden sowie die Koordinierung aller pfarrlichen Aktivitäten zu übernehmen. Damit war ich natürlich total überfordert. Nur zufällig kam ich gerade zu der Zeit in eine Supervisionsgruppe für Pastoralassistenten. In den folgenden Jahren erlebte ich in dieser Gruppe einen Prozess, der mich nicht nur die schwierige Situation „überleben“ ließ: Meine Kreativität, meine Fähigkeit, Probleme und Konflikte zu lösen, meine fachliche und personale Kompetenz sowie die Freude an meiner Arbeit (auch wenn es immer wieder sehr mühsame und schwierige Zeiten gab) wurden in sehr großem Maße weiterentwickelt und entfaltet. Ich bin durch die Supervision erst richtig in meinen Beruf hineingewachsen. Ich erachte sie heute als ein Stück „Psychohygiene“, die mir hilft, es erst gar nicht soweit kommen zu lassen, dass ich komplett erschöpft bin und nicht mehr weiter kann. Aus dieser Erfahrung heraus habe ich mich entschlossen, selber eine Ausbildung in „Integrativer Supervision“ am „Fritz Perls Institut“ an der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“ bei Prof. Dr. Hilarion PETZOLD in Düsseldorf zu absolvieren. Seit 1995 arbeite ich freiberuflich als Supervisor neben meiner Teilzeittätigkeit als Krankenhaus-seelsorger. Meine ersten Erfahrungen als Supervisor sammelte ich mit Gruppen für Lehrer. Im Gegensatz zu anderen Feldern, in denen ich Supervision anbiete, war es schwer, eine Gruppe zu Stande zu bringen und noch schwerer, sie über einen längeren Zeitraum zu halten. Trotzdem supervidiere ich bis heute regelmäßig Lehrergruppen.

Ich möchte diese Diplomarbeit dazu nutzen, einerseits mein Fachwissen über den Einsatz von Supervision und Coaching speziell im Feld Schule, in das ich über die Jahre hineingewachsen bin, zu vertiefen und andererseits meine subjektive

Erfahrung der positiven Wirkung dieser Beratungsformen, die ich sowohl als Teilnehmer als auch als Leiter solcher Prozesse machen konnte, mit wissenschaftlichen Methoden zu überprüfen. Ich möchte zeigen, dass Supervision und Coaching gerade im Feld Schule einen großen Beitrag zur Bewältigung der „alten und neuen“ organisatorischen und pädagogischen Aufgaben leisten können und dass sie die Berufsfreude und die Qualität des professionellen Handelns bei Lehrern und Leitern steigern sowie die bewusste und nachhaltige Gestaltung von Veränderungsprozessen fördern können.

Da den Vorschriften für das Abfassen einer Diplomarbeit die geschlechtsneutrale Schreibweise mit der Endung „Innen“ nicht entspricht (die zwar nicht das Problem der „männlich dominierten Sprache“ löst, aber für mich den bestmöglichen Kompromiss darstellt), verwende ich in dieser Arbeit ausschließlich „männliche Endungen“. Ich bitte alle „LeserInnen“ um Verständnis dafür. Der leichten Lesbarkeit wegen wird konsequent die „neue Rechtschreibung“ verwendet, auch wenn Texte zitiert werden, die im Original in der „alten Rechtschreibung“ verfasst worden sind.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei den Teilnehmern der Lehrerbefragung, bei meinen Gesprächspartnern, die sich bereit erklärt haben mir ein „narratives Interview“ zu geben, sowie bei Fr. Annemarie Katzensteiner und Fr. Cornelia Ferlan, die einen Großteil der Transkription der Interviews bewerkstelligt haben. Meinem Diplomarbeitbetreuer, Hrn. Univ. Prof. Dr. Karl Garnitschnig, danke ich für seine aufbauende und bestärkende, aber gleichzeitig zu mehr Engagement und Qualität herausfordernde Art der Betreuung. Und nicht zuletzt danke ich meiner Frau Angelika und meiner Tochter Magdalena, die so viele Monate ihren „UNI-gestressten“ Mann und Vater ausgehalten haben und durch ihr Verständnis und ihre Geduld den raschen Abschluss der Arbeit ermöglicht haben.

Peter Maurer, Juni 2004

2. Einleitung - Erkenntnisinteresse, Hypothesen und Vorgehensweise

Das Thema dieser Arbeit ist der Einsatz von „Supervision“ und „Coaching“ in Österreichs Schulen im Allgemeinen (Kapitel 3) sowie die spezielle Anwendung dieser Beratungsformen zur Unterstützung von Schulleitungspersonen bei der Bewältigung der (neuen) Schulleitungsaufgaben (Kapitel 4).

In Kapitel 3 werden folgende Hypothesen überprüft:

Hypothese A1: Diese Beratungsformen bieten ein **großes Potenzial für die Bewältigung der „alten und neuen“ organisatorischen und pädagogischen Aufgaben**, die heute an Schulen gestellt werden. Das tun sie im Sinne einer *Professionalisierung der Lehr- und Leitungskräfte*, was zur *Steigerung der Schulqualität* führt. Weiters unterstützen sie die *bewusste Gestaltung von organisatorischen Veränderungsprozessen* und begleiten deren erfolgreiche Umsetzung. So **fördern sie nachhaltig Schulentwicklung von innen** heraus.

Hypothese A2: Supervision und Coaching sind marginale Erscheinungen im österreichischen Schulwesen.

Dazu wird zunächst im Unterkapitel 3.1. **definiert, was unter** den Begriffen „Supervision“ und „Coaching“ **zu verstehen ist**, sowie deren Verhältnis zu „Organisationsentwicklung“ (= OE) geklärt. Dann werden unter 3.2. die **Besonderheiten des Feldes Schule bestimmt**, damit die spezifischen Aspekte des Einsatzes der untersuchten Beratungsformen im Schulbereich in die weiteren Überlegungen einbezogen werden können. Erst von dieser Basis ausgehend wird im Punkt 3.3. nach den **Chancen und Möglichkeiten, die der Einsatz von Supervision und Coaching in der Schule bringen kann**, gefragt. Methodisch werden die in der einschlägigen Fachliteratur publizierten Meinungen von im Schulbereich erfahrenen und anerkannten Supervisoren sowie ein im März 2004 geführtes Experteninterview mit einer Lehrerin und Supervisorin, die im Coachen von Schulleitungspersonen erfahren ist, herangezogen. Weiters werden drei empirische Untersuchungen, nämlich zwei wissenschaftliche Evaluierungen von

Supervisionsausbildungen sowie eine im September 2001 durchgeführte Befragung von Lehrern über Erfahrungen und Einstellungen bezüglich der untersuchten Beratungsformen, vorgestellt. Nach einer Darstellung der eigenen Erfahrungen des Autors als Supervisor von Lehrergruppen werden abschließend die Ergebnisse des Unterkapitels 3.3. zusammengefasst.

Als nächster Schritt werden in 3.4. die **Anforderungen und Qualifikationen** bestimmt, **die Berater mitbringen müssen**, damit sie im Feld Schule qualifiziert Supervision und Coaching anbieten können. Dazu wird wie oben auf publizierte Meinungen von Experten und dokumentierte Erfahrungen von Beratungs-teilnehmern zurückgegriffen.

Im Unterkapitel 3.5. wird auf der Basis einer ebenfalls im September 2001 durchgeführten telefonischen Befragung ein **Überblick über das Supervisions- und Coachingangebot der österreichischen (religions)pädagogischen Institute** gegeben.

Abschließend werden unter 3.6. die Ergebnisse des 3. Kapitels in Hinblick auf die Hypothesen A1 und A2 zusammengefasst.

Das 4. Kapitel befasst sich mit dem Einfluss von **Coaching auf die Schulleitungsqualität**. Auf der Basis von Fachliteratur wird als erster Schritt im Unterkapitel 4.1. bestimmt, mit welchen Aufgaben und Anforderungen Schulleiter heute konfrontiert sind. Darauf aufbauend wird definiert, was in dieser Arbeit als „**gute Schulleitungsqualität**“ verstanden wird.

Im Punkt 4.2. folgt ein **Vergleich von drei Schulleitern**, mit denen „qualitative Interviews“ geführt wurden. Dabei liegt der Fokus auf dem **Einstieg in die Leitungsfunktion** und die **Wahrnehmung der Leitungsaufgaben**. Wie unter 4.2.1. beschrieben, wurde zunächst ein Pilotinterview geführt und zur Hypothesengenerierung eine „Grobanalyse“ (FROSCHAUER / LUEGER 1992, S. 71 ff.) durchgeführt. Im Unterpunkt 4.2.2. werden die zu untersuchenden Variablen sowie deren Ausprägungsmöglichkeiten auf der Basis der unter 4.1. beschriebenen

Anforderungen an Schulleiter formuliert. Aufbauend auf die Ergebnisse der Grobanalyse (4.2.1.1.) und die theoretische Grundlegung der Definition der Variablen (4.2.2.), werden folgende Hypothesen formuliert (4.2.3.2.):

Hypothese B1: Der Einstieg in die Leiterrolle macht einsam.

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).

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.

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.

Hypothese B5: Schulleitungspersonen verwenden die meiste Arbeitszeit für administrative und organisatorische Aufgaben.

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.

Hypothese B7: Professionelles Coaching kann den raschen und erfolg-reichen Einstieg in die neue Rolle als Schulleiter fördern.

Hypothese B8: Professionelles Coaching kann die Rollen- und Handlungs-sicherheit von Schulleitern erhöhen.

Das 4. Kapitel wird mit einer unter 4.2.4. dargestellten Auswertung und der Überprüfung der Hypothesen B1 bis B8 beendet.

Im 5. Kapitel werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst. Es folgt ein Ausblick auf die mögliche Fortführung des Forschungsprozesses.

3. Supervision und Coaching in Österreichs Schulen

Nach der im Kapitel 2 dargestellten Vorgehensweise und Forschungslogik (siehe S. 6 f.), wird zu Beginn dieses Kapitels unter 3.1. definiert, was man unter Supervision und Coaching versteht und welches Verhältnis sie zur Beratungsform der Organisationsentwicklung haben. Im Unterkapitel 3.2. wird auf die kontextuellen Besonderheiten im Feld Schule eingegangen, unter 3.3. auf die Chancen, die sich aus der Anwendung dieser Beratungsformen für die Schulentwicklung ergeben, und unter 3.4. wird der Frage nachgegangen, welche Qualifikationen Berater mitbringen müssen, damit sie erfolgreich solche Beratungsprozesse gestalten können. Nach einer Darstellung des Supervisionsangebotes der österreichischen Pädagogischen Institute unter 3.5. werden abschließend (3.6.) die Ergebnisse mit Blick auf die ebenfalls im Kapitel 2 formulierten Ausgangshypothesen A1 und A2 (siehe S. 6) zusammengefasst.

3.1. Die Unterstützung von Schulentwicklung durch Beratung in Form von Supervision und Coaching

In der Wirtschaft gibt es eine lange Tradition der Veränderung von Organisationssystemen durch professionelle Interventionen. Seit einiger Zeit werden zunehmend solche Methoden und Ansätze auch im Feld Schule forciert und erprobt. Schlagworte wie „*Schulentwicklung*“ oder „*Qualitätssicherung*“ wurden anfangs als „Zauberworte“ für alles, was in der Schule ansteht, verwendet. Inzwischen ist aber eine differenziertere und kritischere Sicht eingetreten, weil zahlreiche dieser Projekte gescheitert sind.

Für die Lehrerin und Supervisorin Regina BRANDL liegt der Grund für solche Frustrationen in erster Linie darin, dass von außen kommende externe Berater den Schulen Programme überstülpen, „ohne das System Schule in den Blick zu nehmen in seiner ganzen Komplexität, den Eigengesetzlichkeiten und der Organisationskultur, ohne die eigene implizite Schultheorie und die der Beteiligten zu

klären“ (BRANDL 2000, S. 267). Für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen hält sie es für notwendig, dass „die Schule sich selbst dazu entschließt, sich auf einen langen Prozess einzulassen, aus der eigenen Kompetenz und dem Wissen um Lernen und Bildung heraus die Verantwortung dafür übernimmt und sich in einzelnen Fragen oder Teilreformen auch Berater/innen von außen holt“ (ebd.).

Grundsätzlich gibt es zwei Herangehensweisen, um Organisationssysteme bewusst und gezielt zu verändern (SCHREYÖGG 2000a, S. 213 f.):

1. **„Veränderung von außen“** - im Sinne von *Expertenberatung* (klassische Unternehmensberatung) oder *Prozessberatung* (Organisationsentwicklung = OE)
2. **„Veränderung von innen“** - als alternative Strategie, in der „Schulen durch gezielte Maßnahmen der Personalentwicklung von Kollegium und Leitung zur Etablierung neuer Führungs- und Organisationsstrukturen animiert“ werden (a. a. O., S. 213). Hier sind *Supervision* und *Coaching* zu nennen.

Astrid SCHREYÖGG, früher Schuldirektorin, heute Supervisorin, Coach und Autorin zahlreicher Publikationen zum Thema „Supervision“ und „Coaching“ (siehe Literaturverzeichnis im Anhang), plädiert dafür, „den ersten Weg nicht ohne den zweiten zu beschreiten, beide als Ergänzung zu begreifen und auf Dauer sogar den zweiten auszubauen“ (ebd.).

Es werden nun jene Definitionen von „Supervision“, „Coaching“ und „Organisationsentwicklung“, wie sie in dieser Arbeit verwendet werden, angeführt und auch die unterschiedlichen verdeckten Implikationen, die hinter den jeweils unterlegten Konzepten stehen, diskutiert. Damit sind die „’untergründigen’ Zielsetzungen, die oft weder dem Berater noch seiner Klientel rational zugänglich sind“ (a. a. O., S. 214) gemeint, die mehr oder weniger verborgen die jeweiligen Beratungen überlagern. Erst die Kenntnis der „verdeckten Hintergründe“ macht den gezielten Einsatz der verschiedenen Beratungsformen je nach anstehenden Aufgaben möglich.

Was?	Coaching:	Supervision:	Organisationsentwicklung:
Ziel	Personal -Entwicklung	Persönlichkeits -Entwicklung	Prozess -Beratung (Persönlichkeitsentw. → Org.Entw.)
Woher?	aus Training im Sport	aus Ausbildung in Sozialarbeit und Therapie	Ist eine Variante der Unternehmensberatung
unterlegte Konzepte	Managementkonzepte, Organisationstheorien	Theorien psychotherapeutischer Ansätze (Ziel: persönliche Wachstumsprozesse und Ausgleich von Defiziten, um die berufliche Rolle besser erfüllen zu können)	Gruppendynamik
Funktion	→ Unterstützung der Schulleitung in ihren <u>Managementaufgaben</u> → <u>Einstieg in die Leitungsrolle</u> → ev. als Führungsaufgabe	→ Unterstützung von Lehrern , ihre <u>Interaktionen</u> mit den SchülerInnen humaner als bisher zu gestalten → <u>Burnoutprophylaxe</u>	→ Verbesserung der <u>informellen Beziehungen aller Beteiligten</u> → verdichtete <u>Kooperationsformen</u> → Veränderung „von unten“ (z.B. Etablierung neuer Entwicklungen wie der Peer-Mediation)

Tabelle 1: Übersicht über die Unterschiede von Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung

3.1.1. Coaching

Mit dem ursprünglich aus dem Sport stammenden Begriff wird seit den 70er-Jahren von Autoren angelsächsischer Managementliteratur eine besondere Form der „**Personalentwicklung**“ für Träger von Leitungsfunktionen auf allen hierarchischen Ebenen in Wirtschaft, Verwaltung und sozialen Dienstleistungseinrichtungen bezeichnet (RAUEN 1999 nach SCHREYÖGG 2000a, S. 214, ROTH 1995 nach SCHREYÖGG 2000b, S. 17). Die für die Erfüllung der Führungsrolle nötigen Kompetenzen werden gezielt gefördert, wobei genau dort angesetzt wird, wo die jeweilige Führungsperson gerade Bedarf an Unterstützung hat. Dabei geht es nicht nur um „*maßgeschneidertes Training*“ von Fähigkeiten, sondern auch um emotionale Unterstützung durch Dialog über „*Freud und Leid*“ im Beruf, also die „menschlichen Belange“ der Führungskraft. Den konzeptionellen Hintergrund bilden in erster Linie **Managementkonzepte** und **Organisations-theorien** (SCHREYÖGG 1998, S. 14, 2000a, S. 214, 2000b, S. 17).

Laut dem amerikanischen Erziehungswissenschaftler und Tennisexperten Timothy GALLWEY ist das Wesen des Coaching, dass es „das Potenzial eines Menschen“ freisetzt, „seine eigene Leistung zu maximieren. Es hilft ihm eher etwas zu lernen, als

dass es ihn etwas lehrt“ (GALLWEY 1979 nach WHITMORE 1996, S. 14). GALLWEY gehört gemeinsam mit WHITMORE zu jenen Pionieren, die Coaching aus dem Sport in die Management- und Führungstheorie gebracht haben.¹ In seinen Büchern „The Inner Game of Tennis“², „Inner Skiing“³ und „The Inner Game of Golf“⁴ trat GALLWEY zunächst gegen die damals gängigen Trainingsmethoden im Sport an. Das Wort „inner“ im Titel dieser Bücher weist auf GALLWEY's Überzeugung hin, dass „Der Gegner im eigenen Kopf (...) schlimmer (ist) als der auf der anderen Seite des Netzes“ (GALLWEY 1975 nach WHITMOR 1996, S. 13). D.h., dass es wesentlich auf den „mentalenen Zustand des Spielers“ ankommt und dass „bei einem Spieler, ohne dass der Coach sich verstärkt um seine Technik kümmern müsste, ein unerwartetes Talent zum Vorschein kommen wird, wenn der Coach ihm helfen kann, die internen, seiner Leistung im Wege stehenden Hindernisse abzubauen oder zu verringern“ (GALLWEY 1975 nach WHITMOR 1996, S. 13) .

Die dieser Arbeit unterlegte Definition von Coaching beinhaltet beide bisher genannten Aspekte: zum einen die Unterstützung des Klienten dahingehend, dass er seine eigenen Ressourcen entdecken und nutzen kann, und zum anderen auch die Hilfestellung durch die Fach- und Feldkompetenz, die der Berater einbringt.

Coaching durch externe Berater wird als zeitlich begrenzte Maßnahme gesehen, die hilft, wenn durch akute berufliche Situationen „die Möglichkeit zur Selbst-gestaltung im Beruf (...) vorübergehend oder längerfristig verloren“ gegangen ist (SCHREYÖGG 1998, S. 47). Die Teilnehmer lernen im Coaching-Prozess die Coaching-Methoden kennen und sie in weiterer Folge auch alleine anzuwenden: „Jeder, der Coaching wirklich versteht, wird sich bald und bei allem selbst coachen - von der Berufswahl bis zum Golfschlag einschließlich sehr persönlicher Themen, über die man nur äußerst ungern mit anderen spricht. Schließlich ist ‚Selbst-Coaching‘ eine sichere Methode, Coaching zu erlernen und zu üben, um es dann bei anderen überzeugend

¹ Sir John WHITMORE begann seine berufliche Laufbahn als Profi-Rennfahrer. Später wurde er für Unternehmen in Großbritannien, der Schweiz und den USA tätig, gründete gemeinsam mit Timothy GALLWEY die Inner Game Ltd., die auf die Einführung neuer Trainingsmethoden im Sport- und Unternehmensbereich großen Einfluss gehabt hat. (Quelle: Klappentext von WHITMORE 1996)

² GALLWEY, Timothy: Tennis: Das innere Spiel. Durch entspannte Konzentration zur Bestleistung. München: Goldmann 1991 (Original: The Inner Game of Tennis. New York: Random House 1975)

³ GALLWEY, Timothy: Inner Skiing., New York: Random House 1977

⁴ GALLWEY, Timothy: The Inner Game of Golf. New York: Random House 1981

anwenden zu können.“ (WHITMORE 1996, S. 11) Diese Sichtweise strebt eine möglichst rasche (Wieder-)Herstellung der souveränen Handlungsfähigkeit der Leitungsperson bzw. „Hilfe zur Selbsthilfe“ an und wirkt somit einer von manchen befürchteten „Abhängigkeit“ von regelmäßiger Beratung entgegen.

Coaching wird aber auch als innovativer „Managementansatz“ (WHITMORE 1996, S. 19ff.) gesehen, der zu selbstverantwortlichem Handeln befähigt und ermutigt (KOSTKA 2002, S. 8). „Auf die Führungskraft übertragen, heißt dies, den Führungsprozess als eine Dienstleistung zu gestalten und so umzusetzen, dass die Geführten in die Lage versetzt werden, selbstverantwortlich zu handeln.“ (KOSTKA 2002, S. 11)

Coaching in der Schule bietet **Schulleitungen** Unterstützung für den Einstieg in die Leitungsrolle und die Bewältigung ihrer Managementaufgaben sowie Hilfestellung für die Entwicklung sinnvoller Handlungsstrategien bei Krisen und Konflikten. Laut Astrid SCHREYÖGG könnte Coaching in diesem Sinne sehr effizient Schulentwicklung „von innen“ fördern (SCHREYÖGG 2000a, S. 214 und siehe auch Interview 4/11f., 4/77f. und 4/184f.).

3.1.2. Supervision

Supervision entwickelte sich historisch aus der Anleitung und Begleitung von Berufsanfängern in der **Sozialarbeit** (Praxisanleitung) und der **Psychotherapie** (Kontrollanalyse). In weiterer Folge wurde es durch die zunehmende Professionalisierung dieser Berufe üblich, auch nach der Berufseinführungsphase die konkrete Arbeit mit den Klienten regelmäßig in Einzel- oder Gruppensupervisionen zu reflektieren, um die Qualität der Arbeit zu sichern. Später wurde diese Praxis auch auf andere Berufsfelder übertragen und findet sich heute in den Bereichen Wirtschaft, Gesundheit, Pastoral, Justiz, Politik, Sozialpädagogik, etc. - und allmählich auch im Feld Schule (SCHREYÖGG 2000a, S. 214f., 1992, 2000b, vgl. BELARDI 1992).

Aufgrund ihres Ursprungs wird Supervision hauptsächlich durch **Theorien psychotherapeutischer Ansätze** konzeptionell fundiert. Sie grenzt sich aber

deutlich von Psychotherapie ab, d.h. sie fokussiert ausschließlich auf berufliche Zusammenhänge und nicht auf das Lebensganze der Supervisanden⁵. Außerdem wird emotional nicht so stark in die Tiefe gegangen wie in der therapeutischen Arbeit (ebd.).

Supervision wird primär als „**Personenentwicklung**“ verstanden, d.h. es wird bei den Teilnehmern je nach Theoriehintergrund ein persönlicher Wachstumsprozess (bei an humanistischer Psychologie orientierten Ansätzen) bzw. ein Ausgleich von Defiziten (bei psychoanalytisch orientierten Ansätzen) angestrebt, um dann die berufliche Rolle besser erfüllen zu können. In der Supervision können **Lehrer** mit Hilfe des Supervisors (und den anderen Teilnehmern, wenn es sich um eine Gruppensupervision handelt) ihre professionellen Interaktionen mit Schülern, Kollegen, Vorgesetzten und Eltern reflektieren, wodurch „**Mehrperspektivität**“ gewonnen wird. Dies führt zu **mehr Deutungs- und Handlungsmustern** bezüglich der jeweiligen Fragestellungen, die die Lehrer einbringen. Berufliche Zusammenhänge werden dadurch transparenter, bewusster und somit veränderbar. Neben dem **Einzel-** und dem **Gruppensetting** (Lehrer aus unterschiedlichen Schulen haben gemeinsam Supervision) gibt es seit den 80er-Jahren auch das Setting der **Teamsupervision**, in dem eine kooperierende Arbeitsgruppe gemeinsam ihre Arbeit reflektiert. Werden hier organisatorische Probleme besprochen und in weiterer Folge verändert, bewirkt Supervision ein Stück „**Organisationsentwicklung von unten**“ (ebd.). Insgesamt gewinnt die Supervision über die Reflexion der konkreten Arbeit mit Klienten / Schülern hinaus zunehmend Bedeutung als Methode, die Entwicklung von Organisationen mit den die Organisation repräsentierenden Funktionsträgern zu reflektieren und zu begleiten. Hier gibt es also eine deutliche Nahtstelle zur Organisationsentwicklung (BUCHINGER 1998).

3.1.3. Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung (OE) ist eine Variante der Organisationsberatung, ursprünglich auch Unternehmensberatung genannt. Man unterscheidet zwei Hauptrichtungen:

⁵ Die Teilnehmer an Supervision werden als Supervisanden bezeichnet, die Trainer als Supervisoren.

Bei der „**Expertenberatung**“ (SCHEIN 1987 nach SCHREYÖGG 2000a, S. 215) wird ein externer Berater von der Betriebsleitung in eine Firma geholt, der für die Organisation eine neue formale Struktur entwerfen soll. „Die Organisationsmitglieder samt Leitung nehmen in solchen Fällen die Rollen von Schachfiguren ein, die sich entsprechend der neuen Struktur verhalten sollen“. (SCHREYÖGG 2000a, S. 215)

Im Gegensatz dazu versucht der Berater in der „**Prozessberatung**“ (SCHEIN 1987 nach a. O., S. 215), die Organisationsmitglieder zu befähigen, ihr System selbst weiter zu entwickeln. Dieses Beratungsverständnis wird auch als **Organisationsentwicklung** bezeichnet, mit der Intention, dass die Organisationsmitglieder motiviert werden, sich aktiv an einem Veränderungsprozess zu beteiligen statt eine passive Rolle zu spielen.

Die zentrale Konzeption der OE ist die „**angewandte Gruppendynamik**“ wie sie von der Lewin-Schule entwickelt wurde. Sie beinhaltet hierarchie- und bürokratiekritische Intentionen und zielt mit ihren gruppendynamischen Arbeitsformen wie die Supervision auf „Personenentwicklung“ ab. Diese würden in weiterer Folge Organisationsentwicklung „von unten“ ermöglichen (a. a. O., S. 215 f.).

„Im Verlauf von **OE-Prozessen in Schulen** werden im Allgemeinen die informellen Beziehungen aller Beteiligten zu verbessern gesucht, um durch verdichtete Kooperationsformen neue Entwicklungen wie etwa die Etablierung von Peer-Mediation anzuregen (vgl. SCHRAMM 2000).“ (a. a. O., S. 215)

Gerade diese beiden Aspekte „Personenentwicklung“ und „Veränderung von unten“ geben aber auch Anlass zu **Kritik des OE-Ansatzes**:

- Die Methoden der **Gruppendynamik suggerieren eine Analogie zwischen Gruppe und Organisation:**

Eine Organisation ist aber nicht primär ein sich selbst schaffendes „informelles Gruppensystem“ sondern eine „Zwangsgemeinschaft“, die formal strukturiert ist und regelgeleitet funktioniert, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (WIMMER 1991 nach SCHREYÖGG 2000a, S. 215). Noch schärfer tritt dies in der Schulorganisation zu Tage, weil es sich hier um eine öffentliche Institution handelt: Für die Erfüllung ihres Auftrags muss sie verschiedene Interessenskonflikte ausbalancieren und „zwischen Subjekt und Gesellschaft“ vermitteln (BAUER u.a. 1995 nach MIETZ 1999, S. 431), wobei die Entscheidungsfindung immer vom Wechselspiel der politischen Kräfte beeinflusst ist. D.h. im System Schule wirken außer den „gruppendynamischen Kräften“ zwischen den Beteiligten eine Vielzahl weiterer zum Teil widersprüchlicher Interessen und Kräfte, die man auch berücksichtigen muss, wenn man erfolgreich Veränderungsprozesse durchführen will (vgl. auch BUCHINGER, 1998 und SCALA / GROSS, 1997).

- **Ökonomische und administrative Faktoren bleiben ausgeblendet:**
„TREBESCH (1994, 23) gibt zu bedenken, dass die gruppendynamischen ‚Beziehungsklärer‘ aus der OE-Szene die ökonomischen Faktoren einer Organisation und ihre administrativen Anforderungen in illusionärer Weise verleugnen oder jedenfalls vernachlässigen.“ (SCHREYÖGG 2000a, S. 215)

Astrid SCHREYÖGG (a.a.O., S. 216) merkt noch zwei weitere „Gefahrenpunkte“ an:

- **Die Depotenzierung von Führungskräften:**
Die Vorrangstellung der Schulleiter schrumpft während des OE-Prozesses zugunsten des externen Beraters, der als „Veränderungs-Manager“ auftritt und so die sonst übliche Hierarchie vorübergehend außer Kraft setzt. Das kann zu einer mehr oder weniger starken Depotenzierung der Führungskraft führen, die auch nach Abschluss des OE-Projektes andauern kann.
- **Veränderung wird implizit als Ausnahmezustand designiert:**
Durch den Einsatz eines organisationsfremden Experten können Veränderungsprozesse als etwas Außergewöhnliches und von außen

Kommendes erscheinen. „Wandel in Organisationen sollte aber ein Phänomen sein, das im Sinne einer selbstverständlichen Managementaufgabe laufend vom Innenraum der Organisation initiiert und durchgeführt wird.“ (ebd.)

Schulen sollten daher OE durch externe Berater nur als kurzfristigen Veränderungsimpuls begreifen. Die eigentlichen Veränderungsprozesse sollten „von der Leitung zusammen mit dem Kollegium permanent angestoßen werden“ (ebd.).

3.2. Besonderheiten im System Schule – was Berater wissen sollten

In diesem Unterkapitel werden auf der Basis publizierter Meinungen von Experten, die sich im Wesentlichen mit den Erfahrungen und Ansichten des Verfassers decken, die spezifischen kontextuellen Bedingungen, die für eine erfolgreiche Anwendung von Supervision und Coaching im System Schule beachtet werden müssen, dargestellt.

Ein wesentlicher Aspekt ist, dass Lehrer ständig widersprüchlichen Forderungen und Rollenerwartungen ausgesetzt sind, d.h. sie stehen unter **einer Anforderungsstruktur, die prinzipiell nicht voll erfüllbar ist** (PALZKILL 1995, S. 109). Der am „Zentrum Schulpraktikum“ der Universität Graz tätige Supervisor und Organisationsberater Klaus SCALA listet einige solcher Spannungen, die bei Lehrpersonen unweigerlich zu „Intrarollenkonflikten“ führen, auf:

Widersprüche in der Lehreraarbeit:	
Erwachsenenwelt	↔ Kinderwelt
Selektion	↔ Förderung
Eingehen auf Einzelne	↔ Steuerung des sozialen Prozesses (der ganzen Klasse)
Individuelle Autonomie im Unterricht	↔ Verrechtlichung und bürokratische Reglements
dezentrale Arbeitseinheit	↔ zentrale Steuerung (= flache hierarchische Organisationsstruktur)

Tabelle 2: Widersprüche in der Lehreraarbeit (nach SCALA 1997, S. 126)

Die Innsbrucker Religionspädagogin und Supervisorin Regina BRANDL beschreibt dies so: „Schulen müssen als soziale Organisationen eine Balance zwischen Humanität und Effizienz, zwischen Bildung und Erziehung und Auslese und Benotung finden.“ (BRANDL 2000, S. 266) Und vor dieser Aufgabe steht die Schule als öffentliche Institution im Kontext unterschiedlicher Interessen, die von den Schülern und ihren Eltern, der Politik und nicht zuletzt der Wirtschaft kommen. Deswegen geht tiefgreifende Schulentwicklung nur sehr langsam voran, weil jeder Veränderungsimpuls auf viele unterschiedliche Gegenimpulse anderer Interessensgruppen trifft.

Weiters „eignet sich diese Berufsgruppe der Lehrer besonders für Übertragungen, Klischees und vorgefertigte Meinungen, für Idealisierungen und Dämonisierungen. Dem **idealisierten Lehrerbild** steht ein **geringes Ansehen** von Lehrern **in der Öffentlichkeit** gegenüber.“ (a. a. O., S. 264)

Es gibt keinen allgemeinen Konsens, was einen „guten Lehrer“ ausmacht. Um einen solchen - wenigstens in der jeweiligen Schule - zu finden, müssten die verschiedenen impliziten und expliziten Schultheorien aller Beteiligten kommuniziert werden (a. a. O., S. 267). Dazu kommt es in der Regel nicht, weil dafür geeignete Kommunikationsstrukturen fehlen. Das kann als ein häufiger Grund für das Scheitern von Team- und Schulentwicklungsprozessen gesehen werden, weil im Vorfeld eben nicht diese teilweise sehr unterschiedlichen Vorannahmen abgeklärt werden.

Sehr hartnäckig hält sich das **Idealbild des „geborenen Lehrers“**, der nur aus seiner persönlichen Integrität heraus alle Probleme seiner Schüler und der Schule löst. **Schultypische strukturelle Probleme** und Spannungen werden von Eltern, Schülern, Vorgesetzten und den Lehrern selbst meist **in erster Linie „personalisiert“ gesehen**. „Für die einzelne Lehrperson bedeutet dies, dass sie in der Regel nicht die Möglichkeit hat, ihre Probleme als einen ihrer Lehrerrolle immanenten Konflikt zu erkennen und zu bearbeiten.“ (PALZKILL 1995, S. 110) So geht nach Meinung der Kölner Lehrerin und Supervisorin Birgit PALZKILL der Alltag von Lehrern oft in Richtung **Überlastung** und **chronisches schlechtes Gewissen**: „Der Arbeitsmediziner Müller-Limmroth (Frankfurter Rundschau vom 19. 11. 1993) stellte

fest, dass die Pausen zwischen den einzelnen Stunden viel zu kurz und zu sehr mit außerunterrichtlichen Tätigkeiten angefüllt seien, als dass sie der Erholung dienen könnten. Positiver Stress kippe in diesem Beruf ständig in den sogenannten ‚Distress‘ über. Die Organe der Lehrperson arbeiten ‚fast ständig im Grenzbereich‘, und zu oft werde auch der biologische Regelbereich überschritten. Der permanente Adrenalin Spiegel bei Lehrern liege erheblich höher als bei Führerscheinprüflingen oder Schichtarbeitern.“ (MÜLLER-LIMMROTH nach a. O., S. 112). Mehrere Autoren meinen, dass es unübersehbare „Krisensymptome in der Lehrerschaft“ gibt und deswegen vermehrt der Einsatz von Beratung im Schulbereich notwendig wäre (z.B. WINKEL 1991, SCHLEY 1988 nach PALZKILL 1995, S. 107 f.). „Nach einer Studie von TERHART (1994) sind mehr als zwei Drittel der niedersächsischen Lehrerinnen und Lehrer zwischen 40 und 45 Jahren von ihrem Beruf frustriert und amtsmüde und wollen vorzeitig in den Ruhestand gehen.“ (a. a. O., S. 108) Anne-Rose BARTH, die an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg lehrt, kommt in einer „**Burnout-Studie**“⁶, die 1988 - 90 an 120 Lehrern aus dem Pflichtschulbereich im Raum Mittelfranken durchgeführt wurde, zu folgendem alarmierenden Ergebnis: „Ungefähr ein Viertel (28%) der untersuchten Lehrer sind nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß von Burnout betroffen, d.h., sie fühlen sich nur in geringem Ausmaß emotional erschöpft, haben Freude im Umgang mit den Schülern und sind insgesamt mit dem zufrieden, was sie in ihrem Beruf leisten. Zwei Viertel (43%) zeigen mittlere Burnout-Ausprägungen (...)“ und „ein letztes Viertel (29%) befindet sich in einem ernstzunehmendem Zustand des Burnouts. (...) Diese Ergebnisse unterscheiden sich kaum von den alarmierenden amerikanischen Zahlen, nach denen ein Drittel der Lehrer dem Endstadium des Burnouts zugerechnet wird.“ (BARTH 2001, S. 72) Uwe SCHARSCHMIDT, Professor für Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie an

⁶ „Burnout ist kein ‚Alles-oder-Nichts-Phänomen‘, also ein Zustand, in dem man sich entweder befinden kann oder nicht. Burnout ist vielmehr als ein Prozessgeschehen aufzufassen, man kann ein Endstadium von verschiedenen Zwischenstadien unterscheiden.“ (BARTH 2001, S. 71) Es gibt verschiedene Einteilungen der Burnout-Symptome: MASLACH 1982 unterscheidet zwischen sozialen Folgen (häufige Fehltage, Verlängerung der Arbeitspausen, Rückzug aus sozialen Kontakten beruflich und privat, Spannungen im Privatbereich, etc.) und körperlichen Folgen (z.B. Darmerkrankungen, Nierenerkrankungen, Depressionen, Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Appetitverlust, Schwindel, Atemnot, funktionelle Herzbeschwerden, Muskelverspannungen, Rückenschmerzen, Allergien). BUCHKA und HACKENBERG (1987) unterscheiden zwischen den drei Kategorien „Körperliche Erschöpfung“, „Emotionale Erschöpfung“ und „Geistige Erschöpfung“ (BARTH 2001, S. 71). „Alle diese Symptome sind auch bei Menschen anzutreffen, die nicht von Burnout betroffen sind, allerdings nicht mit der gleichen Häufigkeit und Intensität.“ (ebd.). In der zitierten Studie bezeichnet BARTH als „mittleres Maß“ von Burnout, wenn entweder alle drei Dimension nach MASLACH im mittleren Maß betroffen sind oder eine oder zwei Dimension stark betroffen sind, als starke Betroffenheit, wenn mindestens zwei der drei Dimension stark betroffen sind (a. a. O., S.72)

der Universität in Potsdam, kommt in einer Zusammenfassung der Ergebnisse der arbeits- und gesundheitspsychologischen Untersuchungen zum Thema „Lehrerbelastung“ aus den letzten zehn Jahren zu dem Ergebnis, dass **Lehrer als eine Risikopopulation zu betrachten sind**, denn in „hoher Übereinstimmung weisen die Befunde ein stärkeres Auftreten von psychischen und psychosomatischen Beeinträchtigungen und Beschwerden aus.“ Auch im Vergleich mit anderen Berufsgruppen hätten die Lehrer ein „offensichtlich höheres Maß an Gesundheitsgefährdung“. Das zeige sich auch daran, dass sie öfter Patienten in Psychosomatischen Kliniken seien und häufiger (30 - 60%) in Frühpension gehen würden als Angehörige anderer Berufsgruppen (SCHARSCHMIDT 2001, S. 374). SCHARSCHMIDT wehrt sich aber trotzdem gegen die Schlussfolgerung, „dass der Lehrberuf geradezu zwangsläufig mit Gesundheitsgefährdung verbunden sei“ (ebd.). Es dürfe nicht übersehen werden, dass auch in dieser Berufsgruppe deutliche Differenzierungen in den erlebten und geschilderten Belastungen auftreten würden (SCHEUCH 1995 nach SCHARSCHMIDT 2001, S. 374). Es sei die Frage zu stellen, „was eigentlich diese Differenzen ausmacht, worin sich die gesunden von den beeinträchtigten Lehrern abheben, welche Bedingungen eine günstige, den negativen Trends entgegenlaufende Entwicklung erklären können“ (a. a. O., S. 375). Ebenso sei eine „symptomorientierte Erfassung (...) durch ein Herangehen im Sinne des salutogenetischen Ansatzes zu überwinden, indem die Frage nach den individuellen und sozialen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren für die gesundheitsförderliche Bewältigung der Anforderungen in den Vordergrund tritt. **Damit werden die betroffenen Menschen nicht als Opfer der auf sie einwirkenden Belastungen gesehen, sondern es wird ihnen eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung ihrer Beanspruchungsverhältnisse zugesprochen.**“ (ebd.) Hier seien auch Früherkennung und Prävention gefragt, denn „es lässt sich wirksamer in die Stärkung persönlicher Ressourcen eingreifen als sich bereits vorliegende und manifeste Störungen und Beschwerden korrigieren lassen.“⁷ Auch

⁷ Gerade in diesem Zusammenhang könnten nach Meinung des Verfassers Supervision und Coaching einen profunden präventiven Beitrag leisten, weil sie Lehrer und Leiter unterstützen können ihre persönlichen Ressourcen und Handlungsspielräume auszuloten und zu nützen. Das hätte weitreichende gesundheits- und bildungspolitische Konsequenzen, denn einerseits geht es um die Lebensqualität der Angehörigen einer zahlenmäßig sehr großen Berufsgruppe. Andererseits ist „sehr direkt das Niveau der schulischen Arbeit (betroffen). Eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens kann auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden, d.h. mit Lehrern, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen auszeichnen.“ (SCHARSCHMIDT 2001, S. 374)

BARTH weist auf das komplexe Zusammenspiel zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltfaktoren hin: „Es gibt extreme Arbeitsumstände, die über kurz oder lang selbst den Stabilsten und Geschicktesten zermürben, wie es auch solche gibt, unter denen Burnout fast nie auftritt. Und es gibt Menschen, die eher zur Burnout neigen als andere.“ (BARTH 2001, S. 73)

Den gerade geschilderten massiven Belastungen, denen Lehrer ausgesetzt sind, steht das weit verbreitete **Vorurteil** gegenüber, **dass Lehrer in der Regel faul sind**, nur vormittags arbeiten müssen und fast drei Monate Urlaub pro Jahr haben. Diese Sichtweise ändert aber nichts daran, dass „In der gegenwärtigen Krise der Institution (...) mehr denn je so manches **Problem von Eltern und von der Gesellschaft an die Schule delegiert**“ wird (BRANDL 2000, S. 263).

Lehrpersonen arbeiten fast ausschließlich als „**Einzelkämpfer**“. Zu dieser „Vereinzelung“ kommt dazu, dass es **wenig Austausch unter Lehrern** gibt. Mit Kollegen über eigene Probleme zu sprechen oder gar andere zu kritisieren, gilt als Tabu. Das mag einerseits an der oben beschriebenen Tendenz, alle Probleme als persönliches Versagen der Lehrperson zu verstehen, liegen. Andererseits gibt es in der Schule eine Kultur, in der ständig die Frage von **Bewertung, Selbstwert** und **Leistung** akzentuiert wird, der die Lehrer selbst natürlich auch ausgesetzt sind. „Die Lehrerausbildung relativiert diese Tendenz keinesfalls, sondern verfestigt sie massiv“ (PALZKILL 1995, S. 117), etwa durch die Praxis der „Lehrauftritte“ der in Ausbildung befindlichen Lehrpersonen. „Somit fördert die hier beschriebene Berufssozialisation in fataler Weise die Tendenz, sich gegen Einblicke Fremder in die eigene Arbeit zu verschließen. (...) Auch Widerstände gegen die Supervision sind unter diesem Aspekt zu betrachten. Da Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Berufssozialisation kaum je die Erfahrung einer professionellen Beratung machen konnten, in der nicht die Beurteilung ihrer Leistung im Vordergrund stand, ist ihnen eine solche auch schlecht vorstellbar.“ (a. a. O., S. 118)

„Der Lehrer steht immer zwei Kindern gegenüber: dem zu Erziehendem vor ihm und dem verdrängten in ihm.“ (BERNFELD nach PÜHL 2000, S. 235) Mit diesem Zitat und in Anspielung auf BRÜCK's Buch „Die Angst des Lehrers vor seinen Schülern“ möchte

der Berliner Supervisor und Organisationsberater Harald PÜHL deutlich machen, dass in der Lehrerausbildung „Der subjektive Faktor Mensch“ weitgehend ausgeblendet wird, „sowohl, was die Beschäftigung mit der psychischen Entwicklung der Kinder anbelangt als auch die eigene psychische Entwicklung.“ (PÜHL 2000, S. 235) Gerade das eigene Kind im Lehrer müsse in der Ausbildung geheimgehalten werden. Auffallend ist allenfalls, dass beim Lehrberuf im Gegensatz zu anderen Berufen aus den sozialen, psychologischen und pädagogischen Feldern die **Reflexion der eigenen persönlichen Anteile nicht institutionalisierter Teil der Ausbildung** ist.

Lehrer bekommen **kaum Feedback im Schulalltag** und wenn, ist es **meistens ein negatives**, etwa wenn sich jemand über die Benotung beschwert. Außerdem lässt sich der Erfolg ihrer unterrichtlichen Tätigkeit kaum bestimmen: Wenn ein Schüler die zu vermittelnden Inhalte und Fähigkeiten beherrscht, kann das an der Arbeit des Pädagogen liegen, muss es aber nicht. Langfristige Erfolge lassen sich noch schlechter wahrnehmen. „Es besteht also ein ausgesprochenes Ungleichgewicht zwischen langfristigen **diffusen Erfolgswahrnehmungen** einerseits und augenblicklichen **eindeutigen Misserfolgswahrnehmungen** andererseits.“ (OTTO 1978, S. 46 nach PALZKILL 1995, S. 116) Vor diesem Hintergrund wiegt die Vereinzelung und das Tabu, sich ernsthaft und kritisch mit der Arbeit der anderen auseinander zu setzen, umso schwerer.

Das Schulsystem hat eine „**flache Hierarchie**“, d.h. es ist zwar bürokratisch und streng regelgeleitet organisiert, aber es gibt in der Organisationspyramide nur wenige Ebenen, die auch in sich nicht weiter ausdifferenziert sind. Einem Schulleiter stehen in einer mittelgroßen Schule nicht selten bis zu 100 Lehrer gegenüber, die alle fast ausschließlich für sich alleine arbeiten. Im Schulsystem wird bürokratisch von oben aus mittels Anweisungen zu steuern versucht. Letztlich ist aber nicht wirklich durchsetzbar und kontrollierbar, was der einzelne Lehrer im Unterricht wirklich wie umsetzt. Dazu kommt noch, dass der Direktor formal in erster Linie Hüter von Vorschriften ist, die von oben kommen. Er hat auch nicht direkten Zugriff auf die Lehrkräfte seiner Schule, die Fachaufsicht unterliegt den Inspektoren. Der Schulleiter bestellt auch nicht die Lehrer an seiner Schule, d.h. er kann sich nicht einmal in einer

neuen Schule sein Team, das er sich etwa für eine bestimmte Schwerpunktsetzung wünscht, selber zusammenstellen.

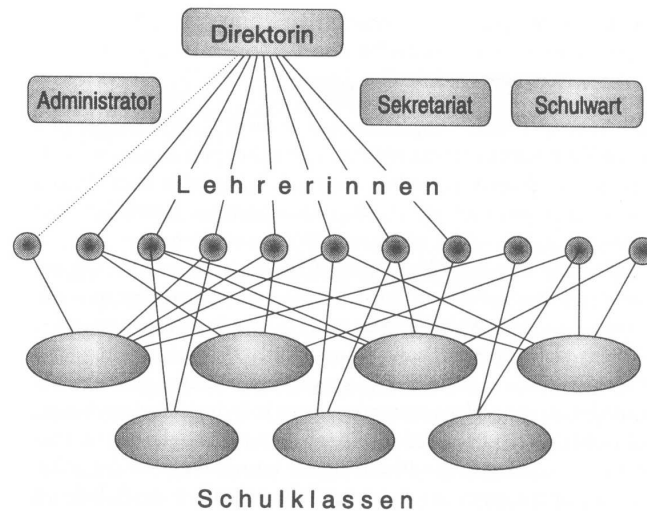


Abbildung 1: Strukturwiderspruch: zentrale Steuerung - dezentrale Arbeitseinheiten (SCALA 1997, S. 129)

Wegen dieser organisatorischen Beschaffenheit der Institution Schule bleibt trotz aller Reglementierungen **paradoxe**weise der **einzelnen Lehrperson sehr viel Freiheit und Spielraum**. Denn es ist weder leicht zu bemerken, was sie, wenn sie alleine ihre Arbeit macht, wirklich tut und noch weniger lässt sich überprüfen, ob und wie die Anweisungen von oben umgesetzt werden (SCALA 1997, S. 125, BRANDL 2000, S. 265).

Jede Schule ist ein eigenes System, das je eigene Strukturen entwickelt. Wir begegnen daher jeweils **verschiedenen Organisationskulturen**, in denen durchaus auf sehr unterschiedliche Weise der gleiche institutionelle Auftrag umgesetzt wird. Aufgrund der flachen Hierarchie entwickelt sich meist eine **informelle Hierarchie**, die um so stärker ist, je deutlicher die Schwerpunktsetzung ist. Als Indikator dafür kann die Frage, welche Fächer in der jeweiligen Schule am wichtigsten sind, dienen (BRANDL 2000, S. 265). „Neben der informellen Hierarchie der einzelnen Fächer ist die Frage der **Schulleitung** besonders bedeutsam. War bisher **Schulaufsicht** (Direktoren und Inspektoren) vor allem definiert durch Inspektion des Unterrichts, Beurteilung und Versetzung, so ist diese **Funktion neu beschrieben als Personalentwicklung und Organisationsentwicklung**.“ (a. a. O., S. 265) Es gibt aber erst seit kurzem Bemühungen seitens der Schulbehörde, erste Schritte in Richtung

einer adäquaten Ausbildung von Schulleitern zu setzen.⁸ Diese verfügen daher in der Regel beim Antritt ihrer Leitungsfunktion zwar über eine Lehrerausbildung und Erfahrung im Unterrichten, aber nicht über eine für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen dringend nötige fundierte „Schulmanagementausbildung“. Für das Gelingen aller Schul-entwicklungsprozesse, von der Entwicklung eines Schulprofils und der Setzung von Schwerpunkten bis zu allen anderen Möglichkeiten, die Schulqualität zu steigern, ist die **Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit** des Lehrerkollegiums und der Schulleitung ausschlaggebend. Diese Kompetenzen haben aber bislang in Ausbildung und Schulpraxis nur eine **marginale Rolle** gespielt (MIETZ 1999, S. 437) und es fehlen auch „geeignete Kommunikations- und Besprechungsstrukturen“ (SCALA 1997, S. 126), wodurch „sehr viel an Problembearbeitung und Problemlösung ins Informelle abgeschoben“ (a. a. O., S. 128) wird.

Die viel beschworene Autonomie in den Schulen entpuppt sich leider meist in erster Linie als „**autonome Mängelverwaltung**“. Sich auf sie einzulassen bedeutet für die einzelnen Schulen große Anstrengungen, aber auch große Chancen. „Damit solche Herausforderungen und Anforderungen nicht Überforderungen werden, sind sie aber nur dann sinnvoll, wenn es begleitende und unterstützende strukturelle Veränderungen in der Schule gibt. Dazu gehören die Raumausstattung von Schulen, finanzielle Ressourcen, ein neues Dienstrecht für Lehrer/innen, Möglichkeiten der Supervision und Fortbildung, usw.“ (BRANDL 2000, S. 263)

Im Verhältnis zum Ausmaß an berufsspezifischen Belastungen und im Vergleich zu anderen sozialen Einrichtungen **wird Supervision im Schulbereich sehr wenig in Anspruch genommen** (vgl. SCALA 1997, S. 119 und Tabelle 3 in Kapitel 3.5.). Wenn sie dennoch stattfindet, wird sie „eher als Mittel der Psychohygiene verstanden, denn als innovatives Element für Qualitäts- und Schulentwicklung aufgefasst“ (MIETZ 1999, S. 431). Coaching für Schulleiter ist derzeit im Schulbereich eine Rarität, die auf der privaten Initiative engagierter Direktoren basiert.

⁸ Es bestehen erst seit einigen Jahren verpflichtende Leiterkurse, die auf die Anforderungen an Schulleiter zugeschnitten sind. Die Curricula dieser je nach Schultyp anders organisierten Ausbildungsgänge sind teilweise noch in Entwicklung und werden ständig verbessert, allerdings werden sie von den Leitern erst lange nach dem Einstieg in die Leiterrolle berufsbegleitend absolviert (Interview 1 bis 3, vgl. auch Kapitel 4).

3.3. Chancen - Was könn(t)en Supervision und Coaching in der Schule leisten?

In diesem Unterkapitel wird zunächst auf Erfahrungen und Meinungen von im Feld Schule tätigen und anerkannten Supervisoren und Coaches zurückgegriffen (3.3.1), um eine erste Antwort auf die Frage, was Supervision und Coaching bewirken können, zu bekommen. Dazu werden drei Fachartikel und ein Experteninterview verwendet. Dann werden zwei empirische Untersuchungen von Supervisionsausbildungsgängen, die auch die Frage nach den Auswirkungen auf die von Ausbildungskandidaten supervidierten Personen einbeziehen, sowie eine Umfrage unter Lehrern über ihre Erfahrungen und Vorstellungen bezüglich dieser Beratungsansätze vorgestellt (3.3.2). Nach einer Darstellung der eigenen Erfahrungen des Autors, die er als Supervisor von Lehrergruppen gemacht hat (3.3.3.), werden die Antworten auf die Frage nach den Chancen zusammengefasst (3.3.4).

3.3.1. Antworten erfahrener Supervisoren und Coaches

3.3.1.1. Birgit PALZKILL

In dem Artikel „Supervision und Schule - Schwierigkeiten einer Annäherung“ (PALZKILL 1995) listet die Kölner Lehrerin **Birgit PALZKILL**, die auch in der Lehrerfortbildung und freiberuflich als Supervisorin arbeitet, „eine ganze Reihe von Anhaltspunkten auf, in denen Supervision in der Schule hilfreich und bedeutungsvoll sein kann bzw. dringend erforderlich zu sein scheint“ (a. a. O., S. 119 f.):

- **Unterstützung** (für den einzelnen Lehrer) bei der Bewältigung der Arbeit – die **Ambivalenzen und Widersprüche, die strukturell** in der schulischen Situation **angelegt sind**, auszuhalten und produktiv mit ihnen umzugehen
- die erfahrenen Verhaltensunsicherheiten, Ängste und Gefühle der Überforderung auf ihre objektiven Bedingungen hin zu analysieren, zu **reflektieren und verstehbar zu machen**
- die diffusen Arbeitsanforderungen zu **strukturieren**
- die **Grenzen** der eigenen Verantwortlichkeit zu erkennen

- Kritik und **Rückmeldung** über die eigene Arbeit zu bekommen
- **Wertschätzung** zu erfahren (an der es im schulischen Alltag so mangelt)
- **Selbstreflexion** der Lehrperson im beruflichen Kontext
- das Unterrichtsgeschehen von einem **exzentrischen Standpunkt** aus beobachten zu können
- **Beziehungsprobleme** (insbesondere Disziplinprobleme) entflechten
- die permanente Infragestellung der eigenen Person durch Kinder und Jugendliche im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung nutzen zu können
- den **Freiraum** zwischen „pädagogischer Freiheit“ und Verwaltungsbürokratie realistisch auszuloten
- das Bearbeiten von **Leitungskonflikten**
- die **Kooperations- und Konfliktfähigkeit** der einzelnen Lehrpersonen in Bezug auf ihre Kollegen zu stärken
- der strukturell angelegten **Vereinzelung** der Lehrer **entgegenzuwirken**
- die **Autoritätskonflikte** in bezug auf die Schüler ebenso wie in bezug auf die Leitung und Schulbürokratie erkennen und konstruktiv damit umgehen lernen (a. a. O., S. 119)

3.3.1.2. Klaus SCALA

Der Organisationsberater und wissenschaftliche Mitarbeiter des „Zentrum Schulpraktikum“ der Universität Graz **Klaus SCALA** benennt in seinem Artikel „Supervision in der Schule“ (SCALA 1997, S. 146 ff.) folgende Aufgabenfelder für Supervision in der Schule, die hier in Schlagworten zusammengefasst wiedergegeben werden:

- eine Möglichkeit für **distanzierende, entlastende Reflexion** (a. a. O., S. 147)
- **Burnout-Prophylaxe** (a. a. O., S. 149)
- Steigerung der **Teamfähigkeit** (a. a. O., S. 151)
- Erwerb von **Strukturkompetenz** (a. a. O., S. 147 f.):
 - bewusste **Steuerung von sozialen Prozessen** (Der Lehrer als Struktursetzer und was er damit bewirkt.)

- das Nutzen der „**Gruppenbrille**“ (z.B.: Welches Unterrichtsdesign eröffnet, fördert, behindert welche Kommunikationsmöglichkeiten für wen in der Klasse?)
- die **realistische Einschätzung der Autonomie von sozialen Systemen** und
- das Beachten des **sozialen Kontextes der Schulklasse** (z.B. durch das Verändern des Blickes vom „Problemkind“ und seinen Familienverhältnissen hin zum sozialen Kontext in der Klasse. Es werden nämlich oft die Möglichkeiten, einen schwierigen Schüler unter Berücksichtigung seiner oft desolaten Familienverhältnisse zu verändern, unrealistisch überschätzt. Das führt nicht nur zu Selbstüberforderung bei der Lehrperson, sondern lässt auch die realistische Chance, den Schüler hier und jetzt im sozialen Kontext Klasse positiv zu beeinflussen, ungenützt.) (ebd.)
- **Organisationskompetenz** für das System Schule:
 - „Organisation wird oft als starre Bürokratie missverstanden, und es wird nicht gesehen, dass es zwischen Bürokratie und informellen Beziehungen noch etwas ganz Entscheidendes gibt: **Die Organisation, die vor Ort gestaltet wird.**“ (a. a. O., S. 149)
 - Klärung der **eigenen professionellen Rolle** (ebd.)
 - den Blickwinkel **von der persönlichen Beziehungsebene** („Der Direktor mag mich nicht!“) **auf die organisationsrelevanten Faktoren** („Ich habe den Direktor übergangen und nicht informiert. Das nächste Mal werde ich ihn gleich von Beginn an mit ein beziehen.“) lenken (a. a. O., S. 150 f.).

Bezüglich **Coaching** meint SCALA, dass es die Direktoren unterstützen könnte, ihr Leitungsverständnis in Richtung **Kontextsteuerung statt Kontrolle einzelner Personen** zu verändern. Das vorherrschende Leitungsverständnis aus dem bürokratischen Modell sei in keiner Weise den besonderen Aufgaben in der Schule gewachsen. Die Leiter sollten versuchen, „**strukturelle Unterstützung**“ zu geben, indem sie Strukturen einrichten, die die Beteiligten miteinander in Kommunikation bringen. Die Investition seitens der Lehrer für mehr Kommunikation im Team und

Beteiligung an Lösungs- und Innovationsprozessen müsse aber für alle Beteiligten einen Gewinn darstellen, weil sonst gegenteilige Effekte erreicht würden. Solche Maßnahmen könnten unter anderem sein:

- die Einrichtung von Strukturen für die **Entwicklung von Projekten**
- der Aufbau **transparenter Entscheidungsstrukturen** für unterschiedliche Aufgaben
- ein **aktives Konfliktmanagement**, das die in Konflikten steckende Energie positiv nützt und kein Leitungsvakuum durch das Aufschieben von Entscheidungen aufkommen lässt (a. a. O., S. 153).

3.3.1.3. Jürgen MIETZ

Jürgen MIETZ (1999), Schulpsychologe und Supervisor in Duisburg, sieht in seinem Artikel „Schule in Bewegung - Beiträge von Supervision und Organisationsentwicklung“ als Hauptchance von Supervision im schulischen Kontext, dass sie ein Mittel zur **Verantwortungsklä rung** sei: „In der Schule sind Verantwortungsparadoxien und Verantwortungsdiffusionen eingelagert, die pädagogisches Handeln und Erneuerung erschweren. (...) Die Frage der persönlichen Verantwortung ist ein wichtiger Zugang zu Lösungen in der Fallarbeit, wie auch in der Institutionsentwicklung.“ (MIETZ 1999 , S. 439 f.)

Weiters postuliert MIETZ folgende Effekte, die wieder überblicksmäßig in Schlagworten aufgelistet werden:

- die Klärung von **Rollenunklarheiten** (a. a. O., S. 440)
- die Veränderung der Sicht **von der persönlichen Unzulänglichkeit hin zu den institutionellen Mustern** d.h., „das eigene individuelle berufliche Handeln immer auch auf die Umgangsformen der Institution zu beziehen und sich nicht in der Suche nach individuellen Fehlern und Lösungen zu verlieren.“ (a. a. O., S. 433)
- die Differenzierung **von familialen Mustern und institutionellem Auftrag**: „Wir neigen dazu, das, was wir in familialen Bindungen über Beziehungsgestaltung gelernt haben, in Organisationen, die einen sachlichen

Zweck zu erfüllen haben, anzuwenden. Je mehr Verwirrung um den Auftrag herrscht - und das scheint mir auf Schule zuzutreffen -, desto mehr neigen die Mitglieder dazu oder laden einander dazu ein, die Organisation als Bühne für die unreflektierte Fortsetzung ihrer Familiengeschichten und Familiendramen zu benutzen. Institutionsbezogene Supervision ist eine Hilfe, den gesellschaftlichen Auftrag, die Schule mit ihren Untergruppen und die Personen mit ihrer Emotionalität bei der Erfüllung des Auftrags in den Blick zu nehmen.“ (a. a. O., S. 435)

- die **Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit** der Lehrer (a. a. O., S. 437)
- das **Steigern der Rollenflexibilität** z.B. zwischen „Lehrer, Schul-entwicklerin, Teamkollege, Repräsentant des Staates, Elternberaterin, Erzieher, Vertraute, Lernhelfer usw.“ (ebd.)
- sich als **Handelnde in einem Prozess der Schulentwicklung zu begreifen** (a. a. O., S. 438)
- Schritte in Richtung **Wandel der Schule im Sinne der „lernenden Organisation“⁹ unter Stärkung der Personen:** „Soll die Schule zur lernenden Organisation werden, drängt es sich gerade zu auf, Supervision in größerem Maßstab zu fördern und zu praktizieren. In ihr wird beispielhaft das erfahrbar, was Fred KOFMAN und Peter M. SENGE als *Merkmale der lernenden Organisation* beschreiben: Das Annehmen des anderen; die Erfahrung überraschender Lösungen; jedes Modell ist eine Vereinfachung, die immer verbesserungsfähig ist; das Ertragen und Einfühlen in nicht geteilte Werte; man interessiert sich für die systemischen Konsequenzen der Handlungen, statt sich ausschließlich auf die unmittelbaren Auswirkungen zu konzentrieren; den Mitgliedern ist klar, dass schnelle Lösungen meistens nur für kurze Zeit helfen und oft zu größeren Problemen in der Zukunft führen; und es gibt die Gelegenheit zur Verlangsamung und Übung.“ (a. a. O., S. 442 f.)

⁹ Nur Subjekte lernen, erkennen, denken und **nicht** eine Organisation! „Lernende Organisationen“ sind also nur erreichbar, wenn man die einzelnen Personen, die ihre Kompetenzen und ihr Wissen in ihre organisatorische Funktion einbringen, im Blick behält. Organisationslernen ist eher ein Organisationsprozess, wobei das Lernen auf verschiedenen Ebenen der Organisation geschieht. - vgl. FATZER, Gerhard: Lernen und Lernende Organisation - Mythos und Realität, in: PÜHL, Harald (Hrsg.): Supervision und Organisationsentwicklung, Handbuch 3, - Opladen: Leske & Budrich, 1999, S. 199 ff.

Coaching für Schulleiter könnte der **Klärung der persönlichen Potenziale und Rollen** dienen, was in der *Sandwichposition* zwischen den Anforderungen der Schulaufsicht und der Abwehr und Skepsis der Lehrer dringend nötig sei. Andernfalls sei die Gefahr des Rückzugs, der Abwehr, des Taktierens und Manipulierens groß, was den ganzen Entwicklungsprozess in Frage stellen würde (a. a. O., S. 444).

Wie Schulentwicklung sich gestaltet, hänge nach MIETZ stark von den Leitungskräften ab. Die Bereitschaft mit externen Beraterinnen und Beratern zusammenzuarbeiten sei ebenso Ausdruck der Leitungspersönlichkeit, wie es das Betriebsklima und die Entwicklungsperspektiven seien (ebd.).

3.3.1.4. Maria TRIPAMMER

Im März 2004 wurde vom Verfasser mit der Lehrerin und Psychagogin **Maria TRIPAMMER**, die auch als Supervisorin und Coach im Schulbereich arbeitet, ein „problemzentriertes Experteninterview“ mit narrativem Einstieg (LAMNEK 1993, S. 75) geführt, um erste Daten zur „Deskription“ (FROSCHAUER / LUEGER 1992, S. 25) der Praxis von Coaching mit Schulleitungspersonen im Raum Wien zu explorieren. Es wurde dabei folgender **Leitfaden** verwendet:

- 0) **Einstiegsfrage:** Sie haben jahrelange Erfahrung mit Coaching für Schulleiterinnen und -leiter. Ich möchte Sie einladen, von diesen Erfahrungen ausgehend, zu erzählen, was für Sie dabei das Wesentliche ist. Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht, welche Erfahrungen und Erlebnisse konnten ihre Klienten machen? Fangen Sie einfach bei dem, was Ihnen als Erstes dazu einfällt, zu erzählen an.
- 1) Was bringt Schulleiter dazu in Coaching oder Supervision zu gehen?
- 2) Welche Themen bringen Schulleiter ins Coaching ein?
- 3) In welchen Fällen halten Sie persönlich Coaching für indiziert bzw. sinnvoll?
- 4) Wo sehen Sie den Unterschied zwischen Supervision und Coaching?
- 5) Wem nützt es und was nützt es, wenn Schulleiter Coaching nehmen?
- 6) Welche Chancen und welche Grenzen sehen Sie?

- 7) Wieso sind Ihrer Meinung nach Coaching und Supervision nicht stärker im Feld Schule etabliert? Was sind die Hindernisse?
- 8) Findet Coaching von Schulleitern im Einzel- oder Gruppensetting statt?
- 9) Wer zahlt die Coachingeinheiten?
- 10) Gibt es Angebote seitens der Schulbehörde bzw. den pädagogischen Instituten oder müssen Supervision und Coaching von den Schulleitern privat organisiert werden?
- 11) Wie ist es dazu gekommen, dass Sie Coach für Schulleiter geworden sind?
- 12) Worin besteht Ihr Ausbildungshintergrund?
- 13) **Schlussfrage:** Möchten Sie noch abschließend etwas zum Thema sagen?

Im Folgenden werden knapp die Antworten auf die gestellten Fragen dargestellt. Als Quellenangabe werden in eckigen Klammern die Zeilennummern der Interviewtranskription, die sich im Anhang unter der Überschrift „Interview 4“ findet, angegeben.

Zu Frage 1 und 2:

Der „Anlass für Coaching sei **fast immer eine neue Rolle oder Position in der Schule**“ [11, siehe auch 77] gewesen, d.h., dass nicht nur Schulleiter Coaching in Anspruch genommen hätten, sondern auch Lehrer, die z.B. Klassenvorstand geworden sind, also in eine andere Rolle gewechselt sind [16]. Themen, die die Teilnehmer veranlassten in Coaching zu gehen, wären u.a. der **Umgang mit Widerständen** seitens einzelner Lehrer oder des Kollegiums [81], die Frage, **wie** man die **Lehrer** dazu **motivieren** könne, „einzusteigen und mitzumachen“ [111], die eigene **Rollenunsicherheit** [88 und 141] oder auch, dass die eigenen Zielvorstellungen, mit denen Leiter in ihre Funktion gegangen sind, nicht gepasst haben und sie gezwungen waren, ihre **Ziele neu und realistischer zu formulieren** [79 und 83] gewesen. Bereits erfahrene Leiter hätten im Coaching Unterstützung für die **Bewältigung neuer Aufgaben**, wie das Entwickeln eines Schulprofils oder Schulschwerpunktes [90 ff.] gesucht.

Sehr oft ginge es um den Aufbau von **mehr „Leitungskompetenz“** [104] bzw. die konkrete Ausübung der Leitungsfunktion sowie den Erwerb von „**Handwerkszeug**“

für die Umsetzung“ [128 -139]. In diesem Zusammenhang wurden Themen genannt wie „Schwierigkeiten mit der Leitungsfunktion“ [101 - 111], die Frage, wie „**autoritär oder kollegial** soll ich sein“ [112 ff.], um meine Aufgaben gut erfüllen zu können. Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang sei lt. TRIPAMMER das Annehmen der Leitungsrolle und sich „trauen“, bewusst zu führen [122 - 126].

Zu Frage 3:

Schulleiter stünden unter großem Druck, der von unterschiedlichen Seiten komme, wie z.B. von Eltern, Schülern, Kollegen, der öffentlichen Meinung und den Medien (und gar nicht so sehr von den Vorgesetzten), was die Anforderungen an die Leiter zu einem „fast unerfüllbaren Auftrag“ [209] mache. Ein wichtiges Ziel von Coaching sei es daher, die Direktoren durch „Selbsterfahrung“ [154] zu unterstützen, um „eine große **Authentizität zu entwickeln**“ [213, auch 291 - 297] und die Sicherheit zu gewinnen, nach ihrer inneren Überzeugung und Haltung zu entscheiden und nicht nach dem, was an Anforderungen und Wünschen von außen kommt [204 - 213]. Außerdem sei Schule leiten etwas ganz anderes als unterrichten [154 - 155, auch 312 - 315] und viele Leiter würden mit einer großen „Rollenunsicherheit“ und „nicht ausgestattet mit dem Knowhow für die Leitung“ [167] in ihre neue Aufgabe gehen (trotz der inzwischen verpflichtenden Leiterkurse, die allerdings in der derzeitigen Form nicht adäquat auf die Leitungsfunktion vorbereiten würden [143 - 148]). Darin läge der Grund, warum viele in erster Linie „den **Blickwinkel nur auf das Organisatorische und Verwaltungstechnische**“ legen und all die anderen relevanten Aspekte vernachlässigen würden [161 - 163]. Diese Nichtbeachtung des schwierigen Kontextes, in dem Schulleitungspersonen stehen, und der Mangel an Knowhow, damit konstruktiv umzugehen, würde die Leiter nicht nur unzufrieden machen, sondern tief ins „Persönliche“ [173] hineingehen, was auch zu **psychischen und körperlichen Beschwerden bis zu Depressionen** führen könne [167 - 180]. Maria TRIPAMMER berichtete im Interview von einer Leiterin, die erst so spät ins Coaching gekommen ist, dass die Folgen dieser Belastungen so weit fortgeschritten waren, dass nicht mehr Coaching, sondern eine Psychotherapie für die adäquate Unterstützung notwendig waren [174 - 175]. Deswegen sei es wichtig, dass Direktoren „von Anfang an kämen“ [173] und nicht erst, wenn es zu spät ist [174].

Zu Frage 4:

Supervision würde „mehr auf die **Arbeit** zentrieren“ und die **Personen und Umstände**, in denen sie stattfindet, während **Coaching** mehr auf die **Person des Leiters und seine Ziele** fokussiere und ihm helfe, diese zu erreichen [61 - 67].

Zu Frage 5 und 6:

Von geglückten Coachingsitzungen würden in erster Linie die **Teilnehmer selbst profitieren**. TRIPAMMER nannte in diesem Zusammenhang Rückmeldungen wie: „Es ist gut gelaufen“ [184 f.], „Ich hab's in den Griff gekriegt.“ [185], „Ich habe soviel Energie freigekriegt, mir macht es wieder Lust.“ [185 f.] oder „Der Schulinspektor hat eine Kollegin zu mir geschickt, ich soll ihr zeigen, wie ich das Problem gelöst habe.“ [193 - 194] In zweiter Linie würden alle involvierten Personen wie Lehrer, Schüler und oft auch Eltern profitieren, wenn durch Coaching Projekte gut laufen und Probleme konstruktiv gelöst worden sind. Von solchen Effekten hätte „die Schulhierarchie auch was davon“ [191], aber von dieser Seite bestünde auch die Gefahr, Coaching nicht zur Förderung der Lehrer für die adäquate Bewältigung ihrer Aufgaben einzusetzen, sondern missbräuchlich zur „Ruhigstellung“ („damit's dort wieder ruhig ist“ [191]).

Zu den Fragen 7,8, 9 und 10:

Anfragen nach Coaching seien nur von Klienten gekommen, die Fr. TRIPAMMER schon **aus einem anderen Kontext kannten** (z.B. durch eine Konfliktmoderation in einer Schule) [23 - 25] oder durch **Weiterempfehlung** („vom Hörensagen“) [26]. Viele Klienten meldeten zurück, dass es für sie nicht möglich gewesen wäre von irgend einer Liste jemand auszusuchen, der ihnen unbekannt gewesen wäre [27f.].

Als Gründe, warum Coaching und Supervision im Feld Schule nicht stärker etabliert sind, wurden im Interview angeführt: „**Wenn ich was brauche, bin ich bedürftig**“, das schade dem Ansehen und deswegen würden viele nur heimlich ins Coaching gehen [216-217], weiters **negative Vorerfahrungen** bzw. Ängste wegen negativer Berichte [224 f.], sowie **Widerstand** in dem Sinn: „Ja bitte, warum muss ich mir eine persönliche Unterstützung holen, nur weil die glauben ich muss. - An mir bleibt wieder alles hängen.“ [216 f.], was leider oft dazu führe, dass als widerständige

Reaktion auf alle Anforderungen, denen Leiter ausgesetzt sind, das Angebot von Supervision auch als von außen kommende Anforderung gesehen und abgelehnt würde. [223 f.]. Lehrer könnten die meisten Anforderungen, denen sie ausgesetzt sind, nicht abwehren, Supervision gehöre aber zu den wenigen, wo die Ablehnung möglich ist, „und dort wehrt man sich dann halt“ [491 f.]. Ein weiterer Grund sei „eine gewisse **Selbstüberschätzung** und eine Verleugnung, dass es wirklich auch ganz stark ins Persönliche, ins Psychosomatische geht, also auch in den Körper, wenn man einen Auftrag und eine Rolle nicht gut anschaut und erfüllen kann und nur agiert.“ [227 - 230]

Problematisch sei auch die Praxis der „**Anlassverordnung**“ [419] von Supervision, d.h., dass wenn schwere Probleme auftauchen, Supervision von oben verordnet wird, was zur Folge hat, dass sehr oft die, die die Probleme gar nicht verursacht haben, in Supervision gehen müssen (z.B. wenn ein Kinderschänder vor einer Schule tätlich geworden ist oder ein Schulleiter Geld hinterzogen hat und verurteilt wird, werden die Lehrer in Supervision geschickt). Obwohl in diesen Beispielen die Lehrer Supervision gut brauchen könnten, um die jeweilige aktuelle Situation adäquat zu meistern, und die Maßnahme seitens der Behörde als Unterstützung gedacht sei, würde diese Praxis den oben erwähnten Widerstand erzeugen und die Etablierung von Supervision im Schulbereich behindern [404 - 440]. Als **Modell** für die Implementierung von Supervision schlägt Maria TRIPAMMER vor, dass **für die Neueinsteiger** in die Lehrer- bzw. Leiterrolle **Supervision bzw. Coaching verpflichtend** sein sollte. Auf diese Weise könnten die Anfangsschwierigkeiten abgepuffert werden und die Teilnehmer die Vorteile und Möglichkeiten dieser Beratungsformen erleben. Das würde die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sie im Bedarfsfall auch später solche Angebote in Anspruch nehmen würden, weil sie den persönlichen Nutzen bereits kennen würden [459 - 470].

Coaching und Supervision müssen praktisch immer selber bezahlt werden, weil das dafür vorhandene **Budget drastisch verkleinert** worden sei [233 - 238]. Das hätte so weit geführt, dass z.B. Psychagogen, die verpflichtend in Supervision gehen müssen, zunächst sukzessive einen immer höheren Selbstbehalt zahlen hätten müssen bis sie inzwischen die ganzen Supervisionskosten selber tragen müssten

[442 - 455]. Vereinzelt würden Direktoren nach Gruppenangeboten fragen, dabei würde es sich aber nicht um Coaching sondern um Balint- oder Supervisionsgruppen handeln [243 - 246].

Das Pädagogische Institut hätte **Lehrer** zu Supervisoren ausgebildet (vgl. Kapitel 3.5. auf S. 59 und 3.3.2.1. auf S. 37), die bis zu acht Stunden **für die Supervision von Lehrergruppen freigestellt** worden seien [332 - 340], was an sich sehr zu begrüßen sei. Durch die Freistellungen stünden die Supervisoren aber unter dem Druck, ihre Gruppen aufrecht halten zu müssen, was insofern problematisch sei, weil dadurch das dem Gruppenprozess entsprechende Beenden der Supervisionsgruppe erschwert werden könnte [340 - 350]. Ebenso schwierig sei die vorgeschriebene Mindestanzahl von Teilnehmern, was mitunter dazu führe, dass Lehrer, die in Supervision gehen wollen, andere, die eigentlich nicht teilnehmen wollen, dazu überreden, auch zu gehen, damit die Mindestanzahl erfüllt wird und die Gruppe stattfinden kann. Diese Teilnehmer kämen dann unregelmäßig oder blieben weg, was den Supervisionsprozess behindern würde [360 - 369].

Zu den Fragen 11 und 12:

In die Rolle des Coach für Schulleiter sei sie gekommen, indem Kollegen, die wussten dass sie als ausgebildete Supervisorin tätig war, bei ihr nach Coaching nachgefragt hätten und nicht, weil sie selber diese Tätigkeit von sich aus angestrebt hätte [319 - 323]. In weiterer Folge vertiefte sie sich in Fachliteratur und absolvierte „Coaching-Fortbildungen“ [316 - 331]. Ihr konzeptioneller Hintergrund sei **analytisch-systemisch** [390].

3.3.2. Empirische Untersuchungen

Die wenigen empirischen Untersuchungen, die sich mit der Auswirkung von Supervision beschäftigen, sind meist Evaluationen von Supervisionsausbildungen. Exemplarisch werden zwei Studien herausgegriffen, wobei sich eine auch direkt mit der Implementierung von Supervision für Lehrer beschäftigt. Beide beziehen auch die Frage nach den Auswirkungen auf die von den Ausbildungskandidaten

supervidierten Personen ein. Anschließend wird eine im September 2001 unter Lehrern durchgeführte Umfrage über Meinungen und Erfahrungen bezüglich Supervision präsentiert.

3.3.2.1. Evaluierung einer Ausbildung in systemischer Supervision für Lehrer

Nachdem in den 80er-Jahren die Belastungen des Lehrberufes heftig in der Fachliteratur diskutiert wurden¹⁰, beschlossen die Verantwortlichen im österreichischen Unterrichtsministerium¹¹, Lehrer zu Supervisoren auszubilden, um Lehrpersonen eine Hilfestellung durch Personen, die die Schwierigkeiten des Berufes kennen und auch die Qualifikation zur Ausübung von Supervision haben, anzubieten (GASTEIGER-KLICPERA / KLICPERA 1997, S. 147). „Möglichkeiten, diesen Belastungen entgegenzuwirken und den Lehrern Unterstützung und Hilfen anzubieten, [waren] bisher nur unzureichend erprobt, geschweige denn untersucht und evaluiert worden. Dasselbe gilt für die Auswirkungen und Möglichkeiten von Supervision im Allgemeinen.“ (ebd.) Deswegen sollte die Ausbildung, mit deren Durchführung die „Lehranstalt für systemische Familientherapie der Erzdiözese Wien für Berufstätige“ beauftragt wurde, von einem externen Team der Universität Wien evaluiert und ihre Auswirkungen und Effekte untersucht werden. Damit wurden Barbara GASTEIGER-KLICPERA und Christian KLICPERA betraut, die von 1993 bis 1995 diese Ausbildung von Lehrern zu „systemischen Supervisoren“ evaluiert haben. Primäre Fragestellungen waren, ob die Ausbildungskandidaten ihre Ziele erreicht haben, sowie die Untersuchung der konkreten Effekte dieser Form der Supervisionsarbeit bei den Supervisanden. Daher wurden in dieser Studie zunächst eine ‚formative Evaluation‘ der Ausbildung, und im zweiten Schritt eine ‚summative Evaluation‘ der Implementierung dieser Form von Supervision im Schulbereich, der Akzeptanz, der Durchführung und ihrer Auswirkungen“ (a. a. O., S. 148) durchgeführt. Wegen der Schwierigkeiten, bei diesem Forschungsgegenstand „kontrollierte Studien durchzuführen, empirisch messbare Veränderungen zu erfassen und intervenierende

¹⁰ Von GASTEIGER-KLICPERA / KLICPERA 1997, S. 146 werden folgende Autoren angeführt: GRIMM 1993, ARONSON u.a. 1983, KYRIACOU / SUTCLIFFE 1978, SCHÖNWÄLDER 1993, MÜLLER-LIMMROTH 1983.

¹¹ Ansprechpartner seitens des Unterrichtsministeriums sind Sektionschef Dr. Anton DOBART und Oberrätin Mag. Doris KÖLBL

Variablen zu kontrollieren“ (a. a. O., S. 149), entschlossen sich die Autoren, die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmer zur Grundlage der Untersuchung zu machen und als externe Validierung dieser Ergebnisse eine Stichprobe von Lehrern, die von diesen supervidiert wurden, zu befragen (a. a. O., S. 140 f.). Das Design der Studie, das aus semistrukturierten Interviews und schriftlichen Befragungen besteht, ist in der folgenden Tabelle überblicksmäßig dargestellt (a. a. O., S. 149 ff.):

Zeitpunkt	Methode	Stichprobe	Hauptthema
Herbst 1993	Fragebogen 1	Supervisoren	Bewertung der Ausbildung
Mai - Juni 1994	Interview 1	Supervisoren	Bewertung der Ausbildung
Mai - Juni 1994	Analyse der Protokollbögen	Supervisoren	Inhaltliche Gestaltung der Supervision
Juni 1994	Fragebogen 2	Supervisoren, Supervisanden	Praxisfeld Schule
April 1995	Schluss-Interviews	Supervisoren	Ausbildung, Akzeptanz, Implementierung
Juni 1995	Schluss-Fragebogen	Supervisoren	Ausbildung, Akzeptanz, Implementierung

Tab. 3: Zeitpunkt, Methode, Stichpunkt, Hauptthema der Evaluation - GASTEIGER-KLICPERA / KLICPERA 1997, S. 149

Untersucht wurden alle 35 Ausbildungskandidaten und eine Stichprobe von 131 Lehrern, die jeweils von einem der Ausbildungsteilnehmer supervidiert worden waren. Von den Absolventen waren 19 aus Wien, 16 aus der Steiermark. 29 waren Frauen. Ein Großteil hatte schon vorher Zusatzausbildungen im psychosozialen Bereich abgeschlossen (a. a. O., S. 151 f.).

Bezüglich der Vermittlung von Wissen, Theorien und Inhalten sahen sich die Lehrer in allen Bereichen gut bis sehr gut vorbereitet (a. a. O., S. 154). Bezüglich der zu vermittelnden Fertigkeiten und Methoden meinten die Ausbildungsteilnehmer, dass „ein hohes Ausmaß an Sicherheit“ erreicht werden konnte, das im Verlauf der Ausbildung zunahm (a. a. O., S. 155). Bei einem Großteil der Teilnehmer zeigten sich infolge der Ausbildung Veränderungen bezüglich der Beziehung zu den Kollegen (22) und zu den Schülern (29), wobei als Gründe die neue systemische Sichtweise

(8), die ganzheitliche Sicht der Situation (5), die Veränderung der Beziehungsmuster (4) sowie ein neues Rollenverständnis (2) angegeben wurden.

Besonders deutlich zeigt die Untersuchung die Zufriedenheit der von den Ausbildungskandidaten supervidierten Lehrer, die ebenfalls Veränderungen gegenüber Schülern und Kollegen erlebten: „Alle 131 von uns befragten Supervisanden sind der Meinung, ihren Kollegen / innen Supervision empfehlen zu können (82% sagen, dies trifft völlig zu, 18% überwiegend). Ebenso sind alle zumindest überwiegend froh, sich zum Besuch der Supervision entschlossen zu haben (79,5% sagen, dies trifft völlig zu, 29,5% überwiegend).“ Die Effekte der Supervision würden sich in **emotionaler Entlastung** und **persönlicher Weiterentwicklung**, aber auch in einem **besseren Verständnis der eigenen Situation** sowie der **Situation der Schüler** zeigen. „Ein Großteil der Supervisanden (etwa drei Viertel) konnte die **Kommunikation mit Kollegen, Eltern und Vorgesetzten** zumindest teilweise **verbessern**.“ (a. a. O., S. 162) Hauptthemen der Supervisionssitzungen waren der Umgang mit schwierigen Schülern in den Klassen und Beziehungen zu den Kollegen (a. a. O., S. 164).

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass das Hauptproblem, mit dem sich dieses Angebot in der Schule konfrontiert sieht, „nicht in den an sich adäquaten Supervisionsmodellen, sondern vielmehr in fehlender Akzeptanz und einem Mangel an Bewusstsein um die Notwendigkeit persönlicher Auseinandersetzung und der Scheu davor, eigene Fragen und Schwierigkeiten im Kollegium anzusprechen“ (ebd.), liegt.

3.3.2.2. Die Untersuchung von Schigl und Petzold:

Brigitte SCHIGL und Hilarion PETZOLD haben im Auftrag des Österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Kunst von Herbst 1991 bis Sommer 1996 ein Forschungsprojekt durchgeführt, in dem eine Ausbildung in „Integrativer Supervision“ evaluiert wird (SCHIGL / PETZOLD 1997). Sie verbinden in ihrem aufwendigen Forschungsdesign qualitative und quantitative Methoden (a. a. O., S.

106), mit denen sie untersuchen, wie das Ausbildungscurriculum und die Lehrsupervisoren / Dozenten die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Ausbildungskonzeptes der Integrativen Supervision transportieren und wie sich Verhalten, Kompetenz und Performanz im Alltag und Praxisfeld bei den Teilnehmern ändern. Dabei wurden sowohl Instrumente der Selbsteinschätzung als auch Methoden der Fremdbeobachtung durch Außenstehende eingesetzt (a. a. O., S. 102 f.).

Hintergrund für den Auftrag zu dieser Untersuchung waren unter anderem die schrecklichen Ereignisse im Pflegeheim Lainz (überforderte Pflegerinnen hatten Tötungsversuche und Tötungen an geriatrischen Patienten vorgenommen), die stark die Forderung nach mehr Supervision als Möglichkeit, solche Tragödien vermeiden zu können, in der Öffentlichkeit aufkommen ließen. Der gesellschaftspolitische Sinn der Studie liegt daher auch im Bereich der Schadensprävention und der Burnout-Prophylaxe (a. a. O., S. 101).

Das integrative Verfahren zielt auf die Erweiterung von Kompetenz und Performanz der Supervisanden durch Problemlösung, Ressourcenaktivierung und Erschließung von Potenzialen. Wenn es gelingt, das Erreichen dieser Zielsetzung nachzuweisen, kann das Verfahren als geeignet erachtet werden. Nachdem Supervision als Ansatz darauf gerichtet ist, die "Methode durch die Methode zu lehren" sind Wirkungen und Veränderungen, die bei den Teilnehmern dieser evaluierten Ausbildung festgestellt werden können, auch bei Supervisanden, die Supervision nach dem integrativen Verfahren erhalten, zu erwarten (a. a. O., S. 90).

Die Auswertung der Studie zeigte, dass bei den Teilnehmern die **Arbeitszufriedenheit** (in ihrem Grundberuf) signifikant angestiegen war (a. a. O., S. 116). Weiters war durch zahlreiche Prozesse der Gruppenbeobachtung eine Stärkung der "Souveränität" der Absolventen, d.h. eine größere **Autonomie, Sicherheit und Festigkeit ihrer Persönlichkeit** erkennbar. Das Erfahren (an sich selbst oder im Beobachten der anderen) in den Selbsterfahrungs- und Supervisionssitzungen von "Ermutigung, Entscheidungen zu treffen, positive Rückmeldungen über ihr Handeln und ihre Entwicklung, Bestärkung im Hinblick auf schon getroffene Entscheidungen, in der Analyse der selbsterfahrungsorientierten Sequenzen erleben, dass Kränkungen

oft den Narben alter, unaufgearbeiteter Verletzungen, oder einer missverständlichen Kommunikation etc. zuzuschreiben sind und nicht dem persönlichen Versagen" (a. a. O., S. 117) führte dazu, dass die Teilnehmer sich auch selbst souveräner einschätzten: sie fühlten sich mit Fortschreiten des Curriculums leistungsfähiger und kompetenter, die Probleme des Alltags zu regeln, sicherer in der persönlichen Bewertung ihres eigenen Verhaltens, entscheidungssicherer, sie schätzten sich selbst mehr und stellten sich im Test als weniger verletzbar und fröhlicher dar (a. a. O., S. 116).

Außerdem zeigte im "Stress-Verarbeitungs-Fragebogen" die Skala für Schuldabwehr eine signifikante Steigerung und die Skala für Resignation und Selbstbeschuldigung eine signifikante Verminderung, was es den Absolventen ermöglichte, **auch in schwierigen Situationen weiterzuarbeiten anstatt sich zu lähmen** und sich in Selbstbeschuldigungen über die eigene Unfähigkeit zu ergehen (a. a. O., S. 117).

Die Studie zeigt jedenfalls deutlich, dass (integrative) Supervision Burn-Out-Phänomenen vorbeugt: "(...) so kann auch bei vorsichtiger Interpretation doch eine Bestätigung der These erfolgen, die besagt, dass Weiterbildung (Pötter 1989; Plaumann/Rommewinkel 1988) und Supervision dazu beitragen, **Burnout-Phänomene zu verhindern**. Haben doch die Teilnehmer der untersuchten Ausbildung diesbezüglich beides erhalten: Fachliche Weiterbildung, Selbsterfahrung und Supervision, die Kontrollgruppe allerdings bis auf wenige eintägige Weiterbildungen in Form von Fachinformation nicht. Die Arbeit im Umgang mit sich selbst und anderen, sowie die intensive Beschäftigung mit den eigenen Arbeitsbedingungen und der eigenen Praxis in exemplarischen oder übenden Supervisionssitzungen haben mitgewirkt, Burnout-Symptome bei der untersuchten Gruppe nicht entstehen zu lassen bzw. zu mildern und zu bewältigen." (a. a. O., S. 137)

Die Studie belegt, dass die im Ausbildungscurriculum angestrebten Lern- und Lehrerfahrungen von den Teilnehmern im Wesentlichen erreicht werden konnten und sie das Neuerworbene gut in ihrem Berufsalltag integrieren konnten (a. a. O., S. 119 f.).

3.3.2.3. Die Ergebnisse einer Lehrerbefragungen zu Supervision und Coaching

Im September 2001 wurde vom Verfasser eine Umfrage unter österreichischen Lehrern aller Schultypen durchgeführt. Die Fragebögen wurden ausschließlich via E-Mail bzw. über eine Abrufmöglichkeit von einer Internetseite „verteilt“. Die Teilnehmer haben die ausgefüllte Text-Datei als Attachment zurückgemailt, die Bögen wurden ungelesen ausgedruckt, durchnummeriert und erst am Ende ausgewertet. So konnte die Anonymität vollends gewahrt bleiben. Der kurze Bogen mit teils quantitativen, teils qualitativen Fragen ist im Anhang unter 7.1. einsehbar.

Der Vorteil dieses „Umfrageverfahrens“ ist, dass es nur einen minimalen Aufwand braucht, sich an der Umfrage zu beteiligen: Ein paar Zeilen in den Computer tippen und das Mail zurückschicken. Außerdem kann es durch Wegfall von Kopier- und Portokosten mit wenig finanziellem Aufwand durchgeführt werden. Der Nachteil liegt darin, dass nur Lehrer erreicht werden können, die das Internet regelmäßig benutzen. Es gibt auch keinen Überblick darüber, aus welchen Bundesländern die Bögen zurückgekommen sind. Die Rückmeldungen sind aber nach Stadt - Land, Schultyp, männlich - weiblich und Dienstalter kategorisierbar.

Es wurden alle österreichischen pädagogischen und religionspädagogischen Institute kontaktiert und um Unterstützung des Projektes gebeten. Die Reaktionen waren sehr unterschiedlich: von „Gerne setzen wir auf unserer Homepage einen Link zu ihrem Fragebogen.“ über „Wir verfügen über keine E-Mail-Verteilerlisten, sind aber sehr an den Ergebnissen interessiert.“ oder „Wir leiten Ihr Mail an alle Schuldirektionen in unserem Bundesland weiter.“ bis „Da müssen Sie zunächst eine Genehmigung beim Landesschulrat einholen.“ Zusätzlich wurden alle dem Autor bekannten Lehrer angemailt und um Unterstützung des Projektes durch Teilnahme und Weiterleitung des Fragebogens an ihnen bekannte Kollegen aus der Lehrerschaft gebeten. Auf diese Art und Weise sind **84 auswertbare Rückmeldungen** gekommen.

Die Ergebnisse sind sicherlich nicht repräsentativ für die österreichische Lehrerschaft. Einerseits ist die Stichprobe zu klein und ihre Zusammensetzung nicht vollständig erkennbar. Andererseits gibt es nicht nur durch die Verwendung des Mediums Internet eine Vorselektion: Es lässt sich vermuten, dass sich nur Personen

angesprochen gefühlt haben, die mit den Begriffen „Supervision“, „Coaching“ und „Schulentwicklung“ einen mehr oder weniger positiven Zusammenhang herstellen konnten oder selber Erfahrungen als Beratungs-teilnehmer hatten. Das zeigt sich unter anderem auch daran, dass einige Personen angegeben haben, eine Ausbildung in einer der gefragten Beratungsformen absolviert zu haben.

Für unsere Fragestellung scheinen die Antworten dennoch interessant, weil sich darin nicht nur konkrete Erfahrungen von Lehrern mit einer dieser Beratungsformen zeigen, sondern auch deren Vermutungen, Ansichten und Theorien über Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung formuliert worden sind.

3.3.2.3.1. Die Zusammensetzung der Stichprobe:

Fast drei Viertel der 84 Umfrageteilnehmer sind Frauen, deutlich mehr als die Hälfte unterrichtet an Schulen in Städten. Je ein Viertel arbeitet in Volksschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen, ein Fünftel an Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen, mehr als ein Zehntel in Hauptschulen, 2 % an Polytechnischen Schulen und 4 % an Sonderschulen. Das **Dienstalter** der Teilnehmer **ist breit gestreut**, wobei es 11% sind, die mehr als 21 Jahre im Schuldienst sind, 7 % mehr als 26 und 2% mehr als 31. Der Anteil in den Klassen 0 - 5, 6 -10, 11- 15 und 16 - 20 Dienstjahre ist relativ ähnlich mit jeweils etwa 20% repräsentiert.

3.3.2.3.2 Ergebnisse der quantitativen Items:

Fast alle Teilnehmer kennen Supervision, die Hälfte Coaching und OE. Deutlich weniger würden jeweils diese Beratungsformen auch anderen Lehrern empfehlen (Abb. 2)¹².

¹² Bei den Grafiken sind auf der y-Achse stets die absoluten Zahlen der Nennungen aufgetragen, also wie viele der 84 Umfrageteilnehmer diese Angabe gemacht haben und nicht die im erklärenden Text verwendeten Prozentangaben.

Bekanntheit und Empfehlungsbereitschaft:

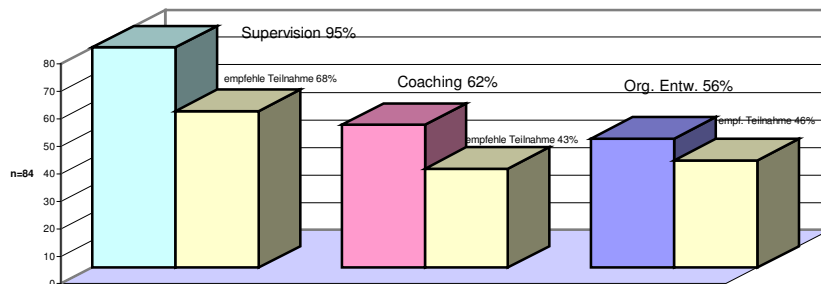


Abb. 2

Etwa die Hälfte gibt an, dass es in ihrer Schule Kollegen gibt, die an Supervision teilnehmen. Bei OE-Prozessen sind es fast ein Drittel, bei Coaching nur 17%. Die Hälfte der Umfrageteilnehmer hat selber an Supervision teilgenommen, wobei die meisten sich aus privater Initiative dazu entschlossen haben. Fast alle haben an Gruppensupervision teilgenommen, etwa die Hälfte an Team- und Einzelsupervision. Am zweithäufigsten (38%) haben die Umfrageteilnehmer Eigenerfahrung mit OE-Prozessen, wobei in diesem Fall die Initiative überwiegend von der jeweiligen Schule ausgegangen ist. 18% geben an, selbst an einem Coaching teilgenommen zu haben, wobei in diesem Fall die Initiative etwa in gleichem Ausmaß privat oder schulisch gewesen ist (Abb. 3).

"Ich selber habe teilgenommen an"

(von Schule / PI - privat organisiert)

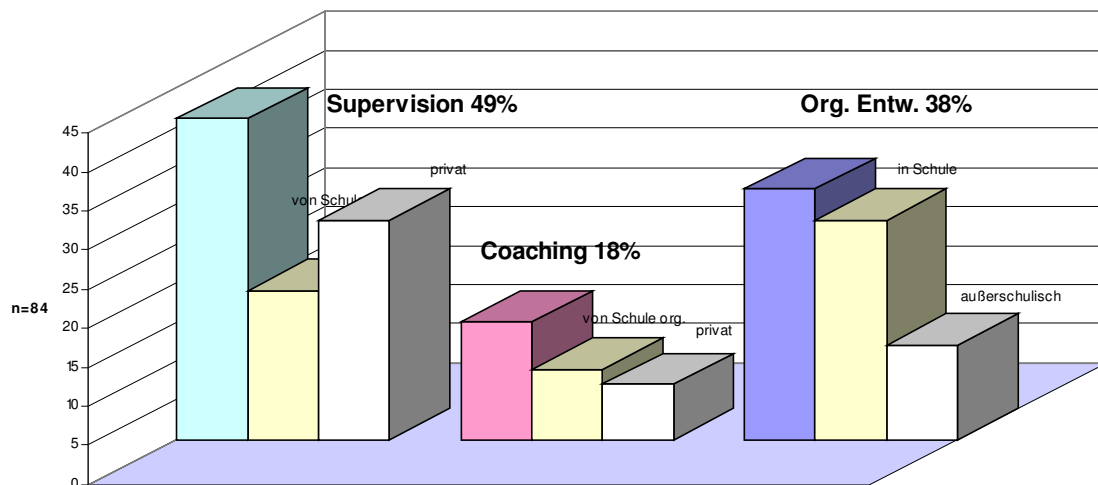


Abb. 3

D.h. **Supervision** ist nicht nur die **bekannteste dieser Beratungsformen**, sondern auch die, die in der Schule (zumindest innerhalb unserer Stichprobe) **am häufigsten angewendet** wird, allerdings überwiegend als private Eigeninitiative der Lehrer.

Von den **Supervisionserfahrenen** (Abb. 4) geben *85 % positive und 8 % negative Erfahrungen* an. Bei den **Coaching-Teilnehmern** (Abb. 5) bezeichnen *60 % ihre Erfahrung* explizit als *positiv*, keiner gab negative Erfahrungen mit dieser Beratungsform an. Nur *37 % der Lehrer, die an OE-Prozessen teilgenommen haben* (Abb. 6), gaben *positive Erfahrungen* an, *explizit unzufrieden* äußerten sich *53 %* davon. Die **Zufriedenheit** ist also **bei Supervision am höchsten** und **bei OE-Prozessen am niedrigsten**.

Eigene SV-Erfahrung:

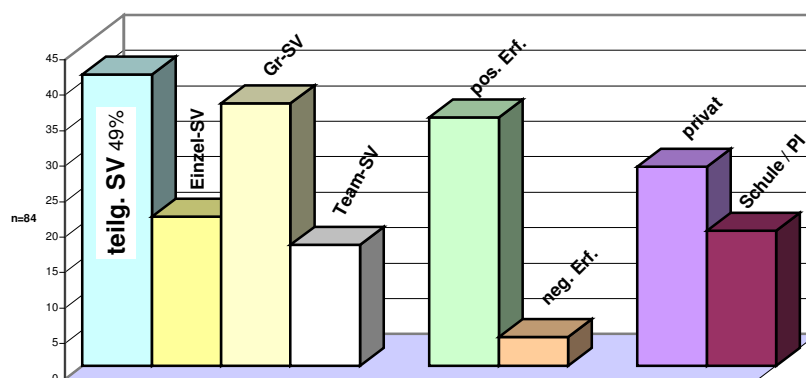


Abb. 4

Eigene Erfahrung mit Coaching:

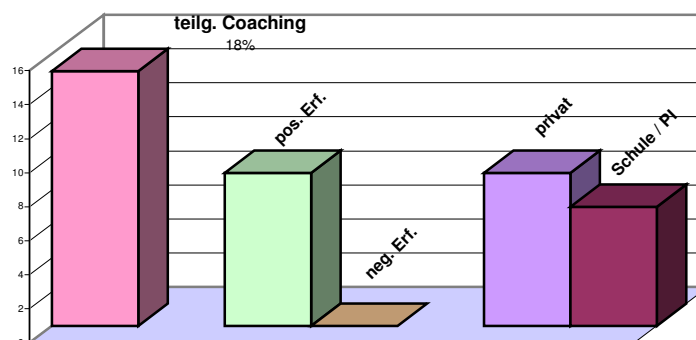


Abb. 5

Eigene Erfahrung mit OE:

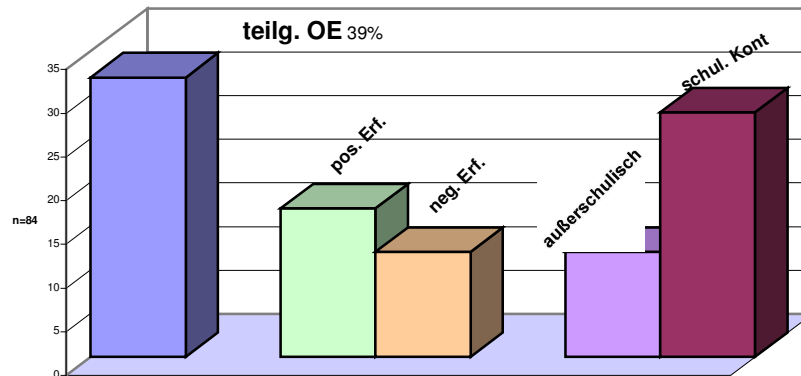


Abb. 6

3.3.2.3. Ergebnisse der qualitativen Items

Neben den eben dargestellten Ergebnissen der quantifizierbaren Items wurde im Fragebogen auch nach konkreten Erwartungen und Erfahrungen gefragt. Diese qualitativen Antworten sind im Anhang unter 7.2. aufgelistet.

Es zeigt sich, dass die Teilnehmer relativ gut über diese Beratungsformen informiert sind. Viele liefern perfekte Beschreibungen, die geradezu aus einem einschlägigen Fachbuch stammen könnten. Allerdings werden die unterschiedlichen Konzepte teilweise vertauscht bzw. synonym verstanden, was sich besonders deutlich an der Zuordnung bestimmter Probleme und Themen zu den einzelnen Beratungsformen zeigt.

Wie in Kapitel 3.1.3. beschrieben, besteht der Haupteffekt von **Supervision** in einer Zunahme der „**Mehrperspektivität**“, die durch den „**intersubjektiven Dialog**“ zwischen Supervisor und Supervisand (und den anderen Supervisionsteilnehmern) entsteht und die zu **neuen Deutungs- und Handlungsmustern** führt (SCHREYÖGG 2000a, S. 214f.). Mit diesen Begriffen lassen sich die Antworten auf die Frage nach der eigenen Erfahrung mit Supervision gut bündeln:

Effekte von SV:

neue Sichtweisen, Mehrperspektivität	18
neue Handlungsmuster	10
intersubjektiver Dialog, Austausch mit Kollegen	9
Supervision ist motivierend	4
meine Probleme sind berufstypisch	4
Stärkung des Selbstbewusstseins	3
Höhere Rollensicherheit	3
bessere Kooperation im Team	3
besserer Umgang mit Problemschülern	2
mehr Konfliktkompetenz	1
mehr Kreativität	1
höhere Kommunikationsfähigkeit	1
wirksame „Burnout-Prophylaxe“	1

Tab. 4: Anzahl der Nennungen bei den erlebten Effekten

Das Erkennen neuer Sichtweisen geben 18 Personen an (= *Mehrperspektivität*, *neue Deutungsmuster*), den Gewinn neuer *Handlungsmuster* zehn. Neun Umfrageteilnehmer erlebten den Austausch mit den Kollegen im Supervisionsprozess positiv (= *intersubjektiver Dialog*). **Dies bestätigt die These, dass Supervision der „strukturellen Vereinzelung“ von Lehrern entgegen wirkt** (vgl. Kapitel 3.2. und 3.3.1.).

Vier Lehrer empfanden die Supervision sehr motivierend. Eben so viele gaben die Erkenntnis an, dass ihre Themen und *Probleme berufstypisch* sind („Nicht nur ich habe dieses Problem, anderen Kollegen geht es genauso.“). **Damit bestätigen sie die These mehrerer Autoren, dass Supervision den Lehrern hilft, der weit verbreiteten „Individualisierung der Probleme auf die Person des Lehrers“** (vgl. Kapitel 3.2. und 3.3.1.) **entgegenzuwirken**.

Die *Stärkung des Selbstbewusstseins* und der *Rollensicherheit* sowie die Verbesserung der *Kooperation im Team* gaben je drei Teilnehmer an. Zwei Personen berichteten von verbessertem Umgang mit Problemschülern. Ebenfalls zwei Lehrer wiesen darauf hin, dass der Erfolg von Supervision wesentlich von der Person des Supervisors und der Zusammensetzung der Gruppe abhängt. Die Erfahrung, dass von oben angeordnete Supervision scheitert, wurde ebenso angeführt wie die

Ansicht, dass unter unbekannten Personen mehr Offenheit in einer Supervisionsgruppe möglich ist, als wenn sich die Supervisanden gut kennen.

Je einmal wurde die Verbesserung von Konfliktkompetenz, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit genannt und auf die prophylaktische Wirkung von Supervision bei beginnenden Burnout-Prozessen hingewiesen. Zwei Teilnehmer berichteten, dass sie es als sehr bereichernd empfunden haben, dass an ihrer Supervisionsgruppe Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen teilgenommen haben.

Bei den Rückmeldungen über **Coaching** gibt es einerseits Teilnehmer, die diesen Begriff synonym mit Supervision oder Organisationsentwicklung gebrauchen. Andererseits spiegeln sich offensichtlich in manchen Antworten die Erfahrungen von „gut gecoachten“ Schulleitern wieder.

Sowohl positive wie negative Erfahrungen werden als Rückmeldungen über **OE-Prozesse** eingebracht. Allerdings sind Aussagen wie „Viel Engagement, geringer Erfolg.“ oder „Anfänglich sehr positiv, mit großem Interesse und Begeisterung der teilnehmenden Kollegen, dann aber ist der Prozess im Sand verlaufen.“ wesentlich häufiger als Aussagen wie „arbeitsaufwendig aber bereichernd“. Einig sind sich alle Teilnehmer darin, dass diese Prozesse sehr viel Engagement von ihnen gefordert haben. Der alles entscheidende Punkt für eine letztlich positive Bewertung ist aber offensichtlich die Frage, ob die investierte Energie wirklich zu deutlichen organisatorischen Veränderungen und Verbesserungen geführt hat oder nicht.

Bemerkenswert ist, dass **einerseits in der Umfrage am meisten negative Rückmeldungen über OE-Prozesse gemacht worden sind, andererseits** von schulischer Seite her **hauptsächlich solche Projekte realisiert werden** (vgl. 3.5.). Auch spielen Supervision und Coaching in den regulären Fortbildungsprogrammen nur eine marginale Rolle, nicht zuletzt deshalb, weil entsprechende Angebote bei den Lehrern und Direktoren auf wenig Echo gestoßen sind, obwohl die Umfrageteilnehmer wesentlich mehr positive Erfahrungen mit Supervision und Coaching gemacht haben als mit OE-Prozessen.

Weiters ist auffällig, dass auf der einen Seite 16 Lehrer anderen Kollegen, die Probleme mit schwierigen Klassen oder einzelnen Schülern haben, die Teilnahme an Supervision empfehlen würden, also disziplinäre Probleme vorrangig als Indikation für Supervision angesehen werden. Auf der anderen Seite beschrieben die Umfrageteilnehmer sehr differenziert viele unterschiedliche Supervisions-erfahrungen und -effekte, wobei aber die Verbesserung des Umganges mit „Problemkindern“ mit zwei Nennungen nur nebenbei genannt wird. Das **deutet** nach Meinung des Autors **darauf hin, dass die Erwartungen und Vorstellungen bezüglich Supervision wesentlich anders sind als die konkreten Erfahrungen damit.** Weit verbreitet scheint noch immer das Vorurteil, dass nur schwache Lehrer, die mit ihren Schülern nicht fertig werden, Supervision brauchen. Auch viele Pädagogische Institute bieten Supervision nur bei Bedarf, d.h. im Falle außergewöhnlicher gravierender Probleme, an. Und tatsächlich ist der häufigste Grund für Lehrpersonen Supervision zu nehmen, dass sie sich subjektiv beruflich überfordert empfinden. In der Supervision erleben Lehrer dann aber nicht nur deren entlastende Wirkung und ihre Unterstützung für das Meistern von beruflich schwierigen Situationen, sondern auch die über die eigenen persönlichen Anteile hinausgehenden Effekte. Gerade diese zielen aber auf die heute in der Schule geforderten Aufgaben, für deren Umsetzung zunehmend Kooperations- und Teamfähigkeit sowie Struktur- und Organisationskompetenz erforderlich sind, ab.

3.3.3. Eigene Erfahrungen als Supervisor von Lehrern

Der Verfasser dieser Diplomarbeit hat ab 1996 über mehrere Jahre je eine Supervisionsgruppe für Religionslehrer in Wien und Niederösterreich angeboten. Die niederösterreichische Gruppe wurde in Wr. Neustadt über das Bildungshaus St. Bernhard ausgeschrieben, wobei die Werbung auch von den zuständigen Inspektoren und der Berufsgemeinschaft der Religionslehrer unterstützt wurde. Die Wiener Gruppe wurde über das Fortbildungsprogramm des religionspädagogischen Institutes in Wien angeboten und gemeinsam mit einer „Supervisionsausbildungskollegin“ und Lehrerin gehalten. Die niederösterreichische Gruppe hat sich wesentlich länger gehalten, was auch daran liegt, dass das RPI für

seine regulären Kurse sehr hohe Mindestteilnehmerzahlen vorschreibt. In den letzten Jahren wurde die Gruppe auch von Lehrern besucht, die andere Fächer als Religion unterrichten. Seit dem Frühjahr 2004 besteht wieder eine Lehrergruppe, die im Bildungshaus Schloß Großrußbach in Nieder-österreich abgehalten wird.

Im Gegensatz zu anderen Feldern, in denen vom Autor Supervision angeboten wurde und wird, war es schwer, eine Lehrergruppe zu Stande zu bringen und noch schwerer, sie über einen längeren Zeitraum zu halten. Sehr eindrücklich war, dass viele Teilnehmer sich erst dann für das Supervisionsangebot entschieden hatten, wenn sie sich als beruflich „total am Ende“ bezeichneten. Sobald sie allerdings ihre Probleme in die Supervision eingebracht hatten und erste Schritte in Richtung Veränderung ihrer Situation gehen konnten, blieben manche der Gruppe wieder fern. So etwas wie eine selbstverständliche regelmäßige Reflexion ihrer Arbeit als Professionelle im Feld Schule, wie in anderen Berufsfeldern üblich, gab es hier nicht. Im Supervisionsprozess wurde sehr schnell deutlich, dass es bei den eingebrachten Fragestellungen jeweils um mehr ging als nur die Person des Lehrers und seine konkreten Interaktionen mit Schülern bzw. Kollegen. Es war notwendig, den Fokus auch auf die Organisationskultur der jeweiligen Schule und ihr Umfeld, den Führungsstil und die Anforderungen der Schulleitung, die Wünsche, Vorurteile, Unterstützungen und Behinderungen seitens der Eltern und nicht zuletzt all die Vorgaben und Reglementierungen der Schulbehörde zu legen. Das „gesamte Schulsystem“ war sozusagen immer „mitthematisiert“ und mit ihm die Spannung zwischen dem Gefühl ohnmächtig ausgeliefert zu sein und der Freude über eine realistische Chance, ein Stück Schule aktiv gestalten zu können. Eine Ambivalenz, die viele an der Supervision teilnehmende Lehrer immer wieder artikulierten.

Am Ende jeder Sitzung wurde ein Gedächtnisprotokoll über die von den Supervisanden eingebrachten Themen, deren methodische Bearbeitung sowie die von Teilnehmern in der Schlussrunde rückgemeldeten Ergebnisse geführt. Die Durchsicht dieser Protokolle zeigt, dass das am häufigsten eingebrachte Thema **disziplinäre Schwierigkeiten** mit einzelnen Klassen oder Schülern war. Sehr oft ging es auch um Probleme mit **Vorgesetzten** (Schulleiter und Inspektor) und **Kollegen** sowie um die Frage, wie am besten mit **Aggressionen der Schüler**

umzugehen sei. Die Religionslehrer stellten sich auch öfters die Frage, ob es überhaupt Sinn macht, heutzutage in der Schule Religionsunterricht anzubieten. Sie fühlten eine große Spannung zwischen der Notwendigkeit Disziplin einzufordern und dem Herstellen einer vertrauensvollen Atmosphäre, die sie als Voraussetzung sahen, um ihre Inhalte und Botschaften den Schülern vermitteln zu können. Das Disziplinieren erlebten sie durch den fehlenden Notendruck und den allgemein „geringen Status“ ihres Faches sowie durch die - teilweise existenzbedrohende - Abhängigkeit davon, dass sich nicht zu viele Schüler im nächsten Schuljahr vom Religionsunterricht abmelden, besonders schwierig.

Die Erfahrungen der Teilnehmer, die in den Rückmeldungen der Schlussrunden sichtbar werden, lassen sich zu drei Gruppen bündeln, die sich mit den Schlagworten „*Theragnose*“, „*schultypisches Problem statt persönliches Versagen*“ und „*überraschende Erkenntnisse durch den Einsatz kreativer Medien*“ überschreiben lassen:

- 1) Sehr entlastend erlebten viele Lehrer bereits das Erzählen ihrer Themen und Probleme unter der „*teilnehmenden Beobachtung*“ (RAPAPORT 1959 nach RAHM 1990, S. 108) der anderen der Supervisionsgruppe. PETZOLD prägte für dieses Phänomen den Begriff „**Theragnose**“ und meint damit, dass die mitgeteilte Diagnostik des Momentes Veränderungen in Gang setzt, deren Konsequenz wiederum zu einer veränderten Diagnostik des neuen Momentes führt (PETZOLD 1974 nach RAHM 1990⁶, S. 108). D.h. durch den Versuch, die eigene Situation aufmerksamen Zuhörern verständlich zu machen, wird diese mir nicht nur selber deutlicher, sondern sie erscheint mir bereits in einem anderen Licht, und ich befinde mich auch schon auf dem Weg zu **neuen Deutungs- und Handlungsmustern**, was oben bereits als gewünschter Haupteffekt von Supervision definiert worden ist. Dazu musste allerdings vielfach zunächst die Scheu, vor anderen Lehrern über eigene Schwächen oder gar Fehler zu sprechen, abgelegt werden.
- 2) Diese Zurückhaltung legte sich bald, als die Supervisanden merkten, dass ihr Thema oft auch das Thema anderer Kollegen war, also dass es sich nicht ausschließlich um ihr „persönliches Versagen“ sondern durchaus um ein

„schultypisches Problem“ handelt, das auch etwas mit den widersprüchlichen Rollenerwartungen an Lehrpersonen und der organisatorischen Verfasstheit der Institution Schule zu tun hat.

- 3) Den Teilnehmern war es wichtig, nicht nur verstanden zu werden, sondern auch konkrete Schritte in Richtung Veränderung der jeweiligen Situation entwickeln zu können bzw. eine befriedigendere Form des Umganges damit zu finden, wenn es sich um nicht wirklich veränderbare Fakten handelte. Dies gelang öfters durch den Einsatz sog. **„kreativer Medien“** wie das Aufstellen des Systems einer Klasse mit Bauklötzen oder den anderen Supervisanden, verschiedenen Formen von Rollenspielen, etc. und dem gemeinsamen Überlegen, auch unter Einbeziehung von Kommunikations- und Organisationstheorien, welche Handlungsmöglichkeiten außer den bisherigen noch möglich wären.

3.3.4. Zusammenschau der „Chancen“

Die im Kapitel 3.3.2. vorgestellten empirischen Studien von GASTEIGER-KLICPERA & KLICPERA sowie von SCHIGL & PETZOLD belegen, dass Supervision, zumindest nach dem systemischen und dem integrativen Ansatz, die personalen und fachlichen Kompetenzen der Teilnehmer deutlich und auf verschiedenen Ebenen entwickelt und fördert. Die im Detail beschriebenen Effekte passen gut zu den Aussagen der im Kapitel 3.3.1. zitierten Aussagen der Experten PALZKILL, SCALA, MIETZ und TRIPAMMER sowie den unter 3.3.2.4. wiedergegebenen Erfahrungen der Teilnehmer an Lehrersupervisionsgruppen.

Allerdings bestätigen die Rückmeldungen in den Studien von GASTEIGER-KLICPERA / KLICPERRA und SCHIGL / PETZOLD nicht die Ansicht aus der jüngeren Fachliteratur, dass Supervision über die Förderung der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten hinaus auch organisatorische und systemische Zusammenhänge in den Blick nimmt und teilweise auch Veränderungsprozesse im Sinne einer „Organisationsentwicklung von unten“ induziert (SCALA 1997, BUCHINGER 1998, SCHREYÖGG 200a, S. 214). Diese Effekte werden aber in Ansätzen in den Erfahrungen der Teilnehmer an der vom Autor supervidierten Lehrergruppen erkennbar (Kapitel 3.3.2.4.) sowie in den Ausführungen der Autoren PALZKILL und MIETZ (Kapitel 3.3.1.1. und 3.3.1.2.). Sehr deutlich treten sie aber in den ausformulierten Supervisionserfahrungen von Teilnehmern an der Lehrerbefragung zu Tage (Kapitel 3.3.2.3.2. und 3.3.2.3.3., vgl. auch die Liste aller Rückmeldungen der Lehrerbefragung im Anhang unter 7.2.).

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse des Kapitels 3.3. in Schlagworten übersichtlich zusammengefasst. Da die einzelnen Befunde in den Unterkapiteln exakt belegt worden sind, wird in dieser Visualisierung auf eine nochmalige Quellenangabe der einzelnen Punkte verzichtet.

Effekte von Supervision und Coaching in der Schule:

Supervision:	Coaching von Schulleitern:
<ul style="list-style-type: none"> • Burnout-Prophylaxe • Veränderung der Sicht "von persönlicher Unzulänglichkeit zu strukturellen / institutionellen Mustern" • emotionale Entlastung • Ausbalancieren der widersprüchlichen Anforderungen • sich als Handelnde in einem Prozess der Schulentwicklung begreifen • wirkt der „strukturellen Vereinzelnung“ entgegen • Verantwortungs- und Rollenklärung • Exzentrischer Blick → mehr Verständnis für die eigene Situation • Kooperations- und Konfliktfähigkeit ↑ • Kommunikationsprobleme ↓ • Teamfähigkeit ↑ • Strukturkompetenz ↑ • Organisationskompetenz ↑ • Autonomie, Sicherheit und Festigkeit der Persönlichkeit ↑ • Fähigkeit, in schwierigen Situationen weiterzuarbeiten ↑ • Arbeitszufriedenheit ↑ 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontextsteuerung statt Kontrolle einzelner Personen • Förderung der Lehrer durch Schaffung geeigneter (Kommunikations-)Strukturen • Klärung der persönlichen Potenziale und Rollen • Ausbalancieren der widersprüchlichen Anforderungen in der „Sandwich-Position“ • Umgang mit Widerständen • „Ausbau der Leitungskompetenz“ • maßgeschneidertes „Handwerkszeug für die Umsetzung“ • Autonomie, Sicherheit und Festigkeit der Persönlichkeit ↑ • Authentizität und Entscheidungskompetenz • Burnout-Prophylaxe

Tabelle 5: **Visualisierung der Ergebnisse des Kapitels 3.3.**

Für eine Intensivierung der Implementierung von Supervision im Schulbereich scheint es dem Verfasser ganz wichtig zu sein, verstärkt zu kommunizieren, dass Supervision nicht in erster Linie eine Notintervention für überforderte Lehrer ist, sondern eine Form der Professionalisierung und Qualifizierung von Mitarbeitern sowie eine effektive Möglichkeit der Begleitung von OE-Prozessen. Deswegen sollte „Anlassverordnung“ vermieden werden und nach Wegen gesucht werden, Supervision in die Ausbildung von Lehrern und Leitern sowie in die Phase des jeweiligen „Rolleneinstiegs“ zu integrieren (vgl. TRIPAMMER in Kapitel 3.3.1.4.). Auch die supervisorische Begleitung von Schulentwicklungsprojekten und von Teamarbeit können als Möglichkeit genützt werden, Lehrpersonen positive Supervisionserfahrungen zu ermöglichen und so ihre Bereitschaft zu erhöhen, bei

Bedarf Unterstützung durch Supervision und Coaching zu nützen (vgl. TRIPAMMER in Kapitel 3.3.1.4., SCALA 1997, MIETZ 1999).

Angesichts der drastischen Befunde zu Burnout und Lehrerbeltung von BARTH und SCHARSCHMIDT (vgl. S. 19 - 21) ist es nach Meinung des Autors besonders relevant, dass Supervision nachweislich als erfolgreiche Burnout-Prophylaxe eingesetzt werden kann. Das macht es nicht nur für den einzelnen Lehrer sinnvoll, solche Angebote zur persönlichen Psychohygiene und Gesundheitsvorsorge in Anspruch zu nehmen, sondern rechtfertigt auch ein vermehrtes staatliches Engagement in diese Richtung, weil hier ein hoher gesundheits- und bildungspolitischer Gewinn erzielt werden könnte. Denn einerseits stellen die Lehrer eine zahlenmäßig sehr große Gruppe dar, die berufsbedingt öfter als andere Berufsgruppen das Budget des Gesundheitssystems belastet bzw. zu belasten droht (vgl. SCHARSCHMIDT 2001 und PALZKILL 1995), andererseits kann „eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens (...) auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden, d.h. mit Lehrern, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen auszeichnen.“ (SCHARSCHMIDT 2001, S. 374)

3.4. Anforderungen an die Qualifikationen von Supervisoren und Coaches

Damit Supervision effektiv angewendet werden kann, sollten ausschließlich **gut ausgebildete Supervisoren** zum Einsatz kommen. Die Österreichische Vereinigung für Supervision (ÖVS), das ist der Dachverband für Supervision in Österreich, garantiert, dass die von ihr anerkannten Supervisoren in anerkannten Ausbildungsinstituten nach standardisierten Anforderungen ausgebildet worden sind. Dazu zählen nicht nur personale und beraterische Kompetenzen, sondern auch Kenntnisse und Methoden, die für die Bereiche Kommunikation und Organisation relevant sind (ÖVS 2003, S. 9).

Besonders bei Beratungsansätzen, die ausschließlich auf psychotherapeutischen Theorien aufbauen, besteht die Gefahr, dass Ursachen für Probleme, die sich auf der interaktionalen und der systemischen Ebene durchaus klären und lösen lassen, immer nur bei der Person, die das Problem einbringt, gesucht werden. Diese Tendenz ist empirisch unter anderem durch eine Studie von Astrid SCHREYÖGG belegt, die zu dem Schluss kommt, „dass Psychotherapeuten humanistisch-psychologischer Verfahren ohne spezielle supervisorische Beschulung spontan kaum systemische Hypothesen bilden und auch relativ wenig theoretische Muster verwenden.“ (SCHREYÖGG 1994, S. 187). Im Bereich Schule ist es besonders wichtig, dass Berater, die Supervision anbieten, **Kompetenzen für die Erfassung von Phänomenen auf der interaktionalen, systemischen und organisatorischen Ebene** mitbringen. Denn wie in Kapitel 3.2. dargestellt, gibt es im Schulbereich ohnedies schon sehr stark die Tendenz, alle Probleme auf den jeweiligen Lehrer zentriert und „personalisiert“ zu sehen, obwohl zentrale Probleme institutionell und strukturell im Schulsystem verankert sind. Erst die Einbeziehung dieser Ebenen macht die in Kapitel 3.3. dargestellten Effekte von Supervision, die der Professionalisierung der Supervisanden und der Schulentwicklung insgesamt zu Gute kommen, möglich.

Speziell für das Feld Schule formuliert PALZKILL folgende *Anforderungen an Supervisoren und Coaches*:

- sachliche und personale **feldspezifische Kompetenz**.
- Kenntnisse über die **Anforderungsstruktur der Lehrertätigkeit** und der
- **strukturellen und organisatorischen Bedingungen** im Schulbereich.
- Kenntnisse über die typischen Formen der individuellen und kollektiven Bewältigungsstrategien und der Angstabwehr.
- Klärung der eigenen Haltung zu den zentralen Themen: Leistung und Selbstwert, Umgang mit Autorität, Erfahrung von Macht und Ohnmacht, - was insbesondere die **Durcharbeitung der eigenen Schul- und Lerngeschichte** voraussetzt (PALZKILL 1995, S. 119)

Karl PÜHL spricht von der „**schwierigen Begegnung zwischen Supervisor und Lehrer**“ (PÜHL 2000, S. 243), Birgit PALZKILL bringt die Vorbehalte der Lehrer so auf den Punkt: „Lehrer fürchten nicht ganz zu Unrecht, von Schulfremden in ihrer beruflichen Selbstachtung nicht gestärkt, sondern noch weiter in Frage gestellt zu werden.“ (PALZKILL 1995, S. 108) PÜHL beschreibt bei beiden, Supervisoren und Lehrern, die Bereitschaft schnell abwertende Urteile über die anderen zu fällen und sich wechselseitig in Frage zu stellen: „Lehrer können nicht zuhören, wollen immer alles kommentieren, wissen immer alles besser, es geht ihnen immer um Bewertung, etc.“ kontra „Nur weil die früher selber Schüler waren, glauben sie, dass sie die besseren Lehrer sind und wollen sich jetzt an uns für ihre schlechten Schulerfahrungen rächen.“ (PÜHL 2000, S. 243f. und PALZKILL 1995, S. 108). „Gerade weil sich ein wesentlicher Teil der Sozialisation von Supervisoren in ihrer eigenen Schulzeit und in ihrer eigenen Schule vollzogen hat, bedarf ein Einsatz in der Lehrersupervision der Reflexion und Durcharbeitung der eigenen Schul- und Lerngeschichte und des **erneuten Blicks auf Schule und die Arbeitssituation von Lehrern mit ‚erwachsenen Augen‘**.“ (PALZKILL 1995, S. 109) Die aus diesem Grund weit verbreitete Forderung, dass Lehrer nur von Lehrern beraten werden sollten, greift aber zu kurz, weil die „intern ausgebildeten Supervisoren zum Klientensystem außerhalb der Supervision in einer für sie existentiell sehr bedeutsamen Beziehung und Abhängigkeit (stehen). Die Rücksichtnahme auf diese Beziehungsebene schlägt auf die Supervision zurück. Das erweist der Supervision keinen guten Dienst.“ (SCALA 1997, S. 157) Klaus SCALA weist damit auf die grundsätzliche Problematik und Zweischneidigkeit von Feldkompetenz hin: Supervisoren, die direkt aus dem zu supervidierenden Feld kommen oder gar die gleiche berufliche Rolle wie die Supervisanden haben, bringen zwar ein hohes Maß an Felderfahrung mit, aber auf Grund ihrer fehlenden Distanz können sie oft keine neuen Perspektiven von außen einbringen. Deswegen meint Karl MIETZ, dass „die Einschübe von Externen notwendig sind, damit sich die der Bildungsorganisation angehörenden Internen ihrer blinden Flecken bewusst werden können“ (MIETZ 1999, S. 446).

Zusammenfassend lassen sich daher folgende Anforderungen aufzählen, die *Supervisoren*, um kompetent und produktiv im Schulbereich arbeiten zu können, mitbringen sollten:

- Eine fundierte **Supervisionsausbildung**, die sie auch befähigt, Phänomene auf der **interaktionalen, systemischen und organisatorischen Ebene** zu strukturieren.
- Eine gute Balance zwischen **Feldkompetenz** und **kritischer Distanz** von außen, sowie
- **Bewusstheit über die „eigene schulische Geschichte“**.

Berater, die *Coaching* im Schulbereich anbieten, brauchen zusätzlich ein Repertoire von auf den Schulbereich übertragbaren **Organisations- und Managementtheorien**.

3.5. Das Supervisionsangebot der österreichischen pädagogischen Institute

Im September 2001 wurde zeitgleich mit der im Kapitel 3.3.2.3. beschriebenen Umfrage vom Verfasser eine telefonische Erhebung des Supervisions- und Coachingangebotes an den österreichischen pädagogischen Instituten durchgeführt. Leider sind dabei keine Angaben über die Personen, die seitens der Institute Auskunft gegeben haben, protokolliert worden, was ein korrektes Zitieren der Ergebnisse unmöglich macht. Um einen ungefähren Überblick über die Angebotslage zu geben, werden im Folgenden trotzdem die Ergebnisse dargestellt. Aufgrund der aktuellen Budgetlage der pädagogischen Institute ist anzunehmen, dass in der Zeit von der Erhebung bis heute die Angebote weniger geworden sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Supervisionsangebot an den pädagogischen und religionspädagogischen Instituten sehr verschieden ist. Die Zielgruppe sind je nach Institut alle Lehrer einer Region, Lehrer, die neu in die Berufsrolle einsteigen oder Lehrer, die unter besonders schwierigen Bedingungen arbeiten wie z.B. Psychagogen und Integrationslehrer. Aus budgetären Gründen gibt es oft keine regelmäßigen Angebote, sondern nur auf Anfrage supervisorische

Unterstützung für Lehrer oder Teams, die akut große Schwierigkeiten haben. **Supervision bleibt aber auf jeden Fall eine Randerscheinung.** Für Schulleiter werden zwar vielfach spezielle Kurse und laufende Gruppen veranstaltet, **Coaching für Direktoren wird aber praktisch nicht angeboten.**

Manche Institute konnten ungefähre Zahlenangaben machen, die auf der nächsten Seite in Tabelle 5 dargestellt sind und einen Überblick über den geringen Anteil von Lehrern, die regelmäßig über ein PI angebotene Supervision besuchen, geben:

Institut:	betreute Lehrer:	davon in SV:	= in %:
PI des Bundes Burgenland	5.000	200	4,00
RPI Klagenfurth	500	12	2,40
RPI St. Pölten	900	6	0,70
PI des Bundes Linz	15.000	500	3,30
RPI Linz	2.000	15	0,75
PI des Bundes Salzburg	10.000	300	3,00
RPI Salzburg	2.000	15	0,75
PI des Landes Vorarlberg	3.800	100	2,60
RPI der Evangel. Kirche A.u.H.B.	1.000	70	7,00

Tab. 6: Anteil der Lehrer, die regelmäßig an einem SV-Angebot eines PI teilnehmen - Stand 09/2001

Es folgt eine knappe Darstellung der Informationen aus den einzelnen Instituten, die auch als Ausdruck der Nachfrage seitens der Lehrer und des institutsspezifischen Umgangs mit solchen Angeboten gesehen werden können:

3.5.1. Burgenland:

Pädagogisches Institut des Bundes im Burgenland:

1994 wurden offensiv Supervisionsangebote gemacht, das Echo war aber eher gering. Nur zwei Gruppen sind damals im gesamten Burgenland für kurze Zeit zu Stande gekommen. Das PI vermittelt aber auf Anfrage Supervisoren. Bei den Akademielehrgängen gibt es verpflichtende Supervisionseinheiten, teilweise werden Schulentwicklungsprozesse supervisorisch unterstützt. Zum Einsatz kommen von der Österreichischen Vereinigung für Supervision (ÖVS) anerkannte Supervisoren in freier Praxis. Die Kosten werden vom Institut getragen. Bei den regelmäßigen Terminen, die für Schulleiter angeboten werden, werden in erster Linie Leute aus der Wirtschaft zu den Themen Organisation und Kommunikation angefragt. Immer

wieder schieben die Direktoren in diesem Kontext auch einige gemeinsame Supervisionseinheiten ein.

Religionspädagogisches Institut der Diözese Eisenstadt:

Seit 1998 wird an drei Orten des Bundeslandes je eine Supervisionsgruppe angeboten. Im ersten Jahr war der Besuch sehr gut, dann ist das Interesse deutlich zurückgegangen. Das Angebot wird trotzdem aufrecht erhalten. Die Teilnehmer tragen einen Teil der Kosten selbst.

3.5.2. Kärnten:

Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten:

Für regelmäßige Angebote für alle Lehrer reicht das Budget nicht aus. Es wird aber Supervision für Lehrer, die unter „erschweren Bedingungen“ arbeiten (z.B. in Sondererziehungsgruppen) und für Beratungslehrer angeboten. Bei Bedarf können auch Schulen in außergewöhnlichen Situationen vorübergehend über das Institut supervisorische Unterstützung anfordern.

Religionspädagogisches Institut Klagenfurt:

Die „normalen Supervisionsangebote“ kommen nicht mehr zu Stande. Bewährt hat sich aber das Angebot einer **Gruppe für „Systemische Aufstellungsarbeit“** für Lehrer, die von einem Arzt und Psychotherapeuten geleitet wird. Im Schnitt nehmen an dieser Gruppe 12 - 14 Kollegen (von den 500 durch das Institut betreuten Religionslehrern) teil. Um allen Teilnehmern die Möglichkeit zur „Aufstellung ihres Themas“ geben zu können, dauert die Gruppe drei Semester.

3. 5. 3. Niederösterreich:

Pädagogisches Institut des Bundes für Niederösterreich:

Es gibt kein regelmäßiges Angebot von Supervision. Das Institut sieht es mehr als seine Aufgabe, Schulentwicklungsprozesse zu unterstützen. In diesem Zusammenhang kommt es auch zu begleitendem Einsatz von Supervision. Bei akuten Konflikten oder anstehenden Teamentwicklungsprozessen kann Supervision

angefordert werden, die nach Maßgabe der vorhandenen Budgetmittel auch finanziell unterstützt wird. Für Direktoren gibt es eigene Ausbildungsgänge, Einzelbetreuung durch Coaching wird nicht angeboten.

Religionspädagogisches Institut der Diözese St. Pölten:

Unter dem Titel „Miteinander unterwegs - Berufsbegleitung“ gibt es seit 1998 ein Supervisionsangebot. Die Supervisionen werden von einem Religionslehrer gehalten, der an einer Supervisionsausbildung teilgenommen hat, die vor Jahren vom RPI Innsbruck für Lehrer angeboten wurde. Weiters werden Informationen von externen Supervisionsangeboten an die Lehrer weitergegeben.

3.5.4. Oberösterreich:

Pädagogisches Institut des Bundes in Oberösterreich:

Seit fast 15 Jahren wird Supervision angeboten. Alljährlich bilden sich im Pflichtschulbereich **40 - 50 Gruppen**, die vier Mal im Jahr mit jeweils drei Einheiten stattfinden und durchschnittlich von zehn Personen besucht werden. Will sich die Gruppe öfter als vier Mal pro Jahr treffen, muss sie die Mehrkosten selber tragen. Nachdem die Nachfrage kontinuierlich steigt, wird aus budgetären Gründen der Selbstbehalt in naher Zukunft höher werden. Die meisten Teilnehmer kommen aus dem Pflichtschulbereich, in den anderen Bereichen kommt Supervision nur vereinzelt vor. Fallweise werden auch Schulentwicklungsprozesse supervisorisch begleitet. Für Lehrer, die aufgrund „erschwerender Bedingungen“ gesetzlichen Anspruch auf Supervision haben, gibt es eigene Gruppen, die voll vom Institut finanziert werden.

Religionspädagogisches Institut der Diözese Linz:

Es gibt genaue Richtlinien für Supervision, die Teilnehmer zahlen einen Selbstbehalt von 50% der Honorarkosten. Bei Bedarf ist auch Einzelsupervision möglich, die eingesetzten Supervisoren sind von der ÖVS anerkannt. Am Anfang des Schuljahres gibt es einen Einführungsnachmittag für Interessierte, an dem in der Regel gleich ein bis zwei neue Gruppen gebildet werden.

3.5.5. Salzburg:

Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg:

Seit fast 15 Jahren gibt es Supervisionsangebote für Lehrer aller Schultypen. Es gibt über die Regionen verteilt vier sog. „offene Gruppen“ für alle interessierten Lehrer. Die restlichen Gruppen werden als Team- oder Gruppensupervisionen für Lehrer „in Sonderfunktionen“, also Beratungslehrer und Kollegen, die in Integrationsklassen, mit Schwerstbehinderten, etc. arbeiten, angeboten. **Es gibt auch Gruppen für Schulleiter.** Die Gruppen haben vier bis fünf Treffen mit drei bis vier Supervisionseinheiten im Jahr, wobei das RPI 60 - 80 % der Kosten deckt, den Rest müssen die Teilnehmer selbst aufbringen. Es werden in die ÖVS-Liste eingetragene Supervisoren eingesetzt, die in der Regel mit der jeweiligen Gruppe direkt eine Vereinbarung treffen.

Religionspädagogisches Institut der Erzdiözese Salzburg:

Seit ca. zehn Jahren wird Supervision über das Fortbildungsprogramm angeboten. Es kommen pro Jahr **zwei bis drei Gruppen** zu Stande, die Kosten werden teilweise vom Institut getragen.

3.5.6. Steiermark:

Pädagogisches Institut des Bundes für Steiermark:

Im Rahmen der „Supervisionsoffensive des Unterrichtsministeriums“ (vgl. 3.3.2.1) wurden 1993 - 1997 zehn Lehrer zu Supervisoren ausgebildet. Wenn Supervisionsgruppen entstehen, dann kommen die Supervisoren teils aus diesem Pool, teils werden eingetragene ÖVS-Supervisoren eingesetzt. Es gibt außerhalb des Institutes einige Supervisionsangebote für Lehrer von verschiedenen Trägern. Innerhalb der einzelnen Abteilungen gibt es folgende Angebote:

APS: Für Lehrpersonen, die „unter besonderen Bedingungen“ (z.B. in einer Integrationsklasse) arbeiten sowie im Rahmen der Ausbildung für „Lehrer für verhaltensauffällige Kinder“ gibt es Supervision. Wenn Lehrer von sich aus eine Gruppe bilden, wird diese meist vom Institut mitfinanziert. Supervision wird in dieser

Abteilung zwar als förderungswürdig und wünschenswert, aber nicht als primäre Fortbildungsaufgabe des pädagogischen Institutes gesehen. Deswegen gibt es auch nicht regelmäßig Supervisionsangebote, aber einen Schwerpunkt, was die Förderung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen betrifft.

AHS: Es gibt kein allgemeines Supervisionsangebot für Lehrer aus diesem Bereich. Allerdings werden einzelne Projekte und die Akademielehrgänge (in denen Lehrer Zusatzqualifikationen etwa in Kommunikation oder Mediation erwerben können) supervisorisch begleitet.

BS: Hier gibt es bei Bedarf Supervisionsangebote für Einzelne, Gruppen und Teams, wobei pro Jahr ca. zwei der 23 Berufsschulen um diese Unterstützung ansuchen. Als Supervisoren kommen Schulpsychologen und Lehrer, die beim PI des Bundes in Wien eine Supervisionsausbildung für Lehrer absolviert haben (siehe 3.3.2.1.), zum Einsatz. Wesentlich breiter ist das Angebot und auch die Akzeptanz von Schulentwicklungsprojekten, in die praktisch alle steirischen Berufsschulen eingebunden sind.

BHS: Es gibt kein Supervisionsangebot, aber es besteht ein **Coaching-Angebot** für Schulleiter, das aber bisher nicht angenommen worden ist. Auch hier gibt es mehr Akzeptanz für Schulentwicklungsprojekte.

Religionspädagogisches Institut der Diözese Graz-Seckau:

Supervision läuft hier unter dem Titel „Praxisbegleitung“ und ist für alle jeweils 10 - 12 Religionslehrer im ersten Dienstjahr verpflichtend, wobei fünf Termine zu je vier Stunden von einem Supervisor in freier Praxis gehalten werden. Aus diesen Erfahrungen heraus bilden sich zum Teil Gruppen von Lehrern in höheren Dienstjahren, die zeitlich das gleiche Setting aufweisen. Für die Teilnahme an diesen weiterführenden Gruppen muss ein Selbstbehalt gezahlt werden.

3.5.7. Tirol:

Pädagogisches Institut des Landes Tirol:

Es gibt in ganz Tirol Supervisionsgruppen, wobei dieses Angebot im städtischen Bereich stärker in Anspruch genommen wird als auf dem Land. Die Gruppenbildung erfolgt so zu sagen „von unten“. Wenn sich vor Ort eine Gruppe findet, klärt sie mit dem jeweiligen Bezirksbetreuer des PI ab, wie viel finanzielle Ressourcen jeweils beigesteuert werden können und wer als Supervisor in Frage kommen könnte. Aus diesem Grund ist es schwer, einen aktuellen Überblick über die Supervisionsszene zu erhalten.

3.5.8. Vorarlberg:

Pädagogisches Institut des Landes Vorarlberg:

Es gibt keine regelmäßigen Supervisionsangebote, im Bedarfsfall kann aber um Supervision angesucht werden. Auf diese Weise kommen pro Jahr im Bundesland etwa **zehn Supervisionsgruppen** zu Stande. Die Kosten werden je zu einem Drittel vom PI, dem Dienstgeber und den Teilnehmern getragen. Zum Einsatz kommen ÖVS Supervisoren aus der jeweiligen Region.

Pädagogisches Institut des Bundes für Vorarlberg:

Seitens dieses Institutes gibt es kein Supervisionsangebot für Lehrer.

Religionspädagogisches Institut der Diözese Feldkirch:

Jedes Jahr gibt es ein neues Angebot für die Unterrichtspraktikanten, das sind jeweils ca. fünf Personen (in Vorarlberg kommen ca. 85 Religionslehrer zum Einsatz, von denen aber 85% auch andere Fächer unterrichten). Ansonsten werden bei Bedarf Supervisoren vermittelt und die Kosten teilweise getragen. Das RPI verfolgt die Strategie, dass möglichst jeder Lehrer mindestens ein Jahr lang Supervision zur Reflexion seiner Unterrichtstätigkeit besuchen kann.

3.5.9. Wien:

Pädagogisches Institut der Stadt Wien:

Über das Fortbildungsprogramm wird Supervision für Lehrer aller Schultypen angeboten. Weiters werden bei Bedarf Teamsupervision, supervisorische Begleitung von Teamtage, projektbegleitende Supervision und Coachinggruppen angeboten.

Pädagogisches Institut des Bundes in Wien:

Vor etwa zehn Jahren wurde eine Initiative zur Etablierung von Supervision im Feld „Schule“ gestartet. Im Zuge dessen wurden auf Kosten des Unterrichtsministeriums 25 Lehrer zu Supervisoren ausgebildet (siehe 3.3.2.2.). Derzeit wird über das Veranstaltungsprogramm regelmäßig eine Supervisionsgruppe angeboten. Auf Grund der vom PI vorgegebenen Mindestteilnehmerzahl von 15 kommt aber nicht jedes Schuljahr eine Gruppe zu Stande. Wenn sich in einzelnen Schulen Gruppen bilden, trägt in manchen Fällen das Institut einen Teil der Kosten, der budgetäre Rahmen dafür ist aber sehr klein.

Religionspädagogisches Institut der Erzdiözese Wien:

Es gibt seit Jahren im Schnitt **zwei laufende Gruppen**, die über das Fortbildungsprogramm ausgeschrieben werden und von durch die ÖVS anerkannten Supervisoren gehalten werden. Zum Teil müssen die Teilnehmer einen Selbstbehalt bezahlen.

Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Kirche A.u.H.B. in Österreich:

Supervisionsangebote gibt es in ganz Österreich, die je nach Bundesland unterschiedlich stark in Anspruch genommen werden. In Wien, Salzburg und Oberösterreich gibt es kontinuierlich Gruppen für Lehrer und Kindergartenleitungen. Im Burgenland wird Supervision gemeinsam mit dem katholischen RPI für Religionslehrer beider Konfessionen angeboten.

Pädagogisches Institut der Stiftung Pädagogische und Religionspädagogische Akademie der Erzdiözese Wien:

Zwei Semester lang wurde versuchsweise Supervision angeboten. Da es darauf fast kein Echo gegeben hat, gibt es kein Angebot mehr.

3.6. Überprüfung der Hypothesen A1 und A2

Bezüglich der **Hypothese A1** konnte deutlich gezeigt werden (vgl. Kapitel 3.3.4. auf S. 53. ff. und siehe Tab. 5 auf S. 54), dass Supervision und Coaching, professionell und feldspezifisch durchgeführt (vgl. Kapitel 3.4. auf S. 56), „ein großes Potenzial für die Bewältigung der organisatorischen Aufgaben, die an Schulen heute gestellt sind“ (Hypothese A1, S. 6), bietet. Es fanden sich viele Belege dafür, dass diese Beratungsformen der „Professionalisierung der Lehr- und Leitungskräfte“ (Hypothese A1, S. 6) dienen. Sie wirken emotional entlastend und beugen erfolgreich Burnout vor. Durch den Erwerb von neuen Deutungs- und Handlungsmustern können die Teilnehmer ihre berufliche Situation besser verstehen und ihre Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten innerhalb der teilweise sehr schwierigen Kontextbedingungen (vgl. Kapitel 3.2. auf S. 18) bewusst und erfolgreich gestalten.

Für die Behauptung, dass „Supervision und Coaching nachhaltig Schulentwicklung von innen heraus“ (Hypothese A1, S.6) fördern, wurden ebenfalls Belege gefunden, allerdings nicht in dem Ausmaß wie für den ersten Teil der Hypothese A1. Andererseits wurden keine Hinweise gefunden, die diesen Teil der Hypothese widerlegen würden. Außerdem lässt sich, mit Berufung auf die These systemisch orientierter Supervision, dass „jede Veränderung im System (...) alle Teile des Systems in einem kleineren oder größeren Ausmaß beeinflussen (wird)“ (FATZER / ECK 1990, S. 366), argumentieren, dass Lehrer und Schulleiter, die durch Supervision und Coaching persönliche Veränderungsprozesse gemacht haben, dadurch automatisch Veränderungen in ihrem Arbeitssystem bewirken.

Für die **Hypothese A2**, dass „Supervision und Coaching nur marginale Erscheinungen im österreichischen Schulwesen“ sind (Hypothese A2, S. 6), konnten Bestätigungen in der Fachliteratur gefunden werden (vgl. SCALA 1997, S. 119 und GASTEIGER-KLICPERA / KLICPERA 1997, S. 164). Die Daten aus einer Erhebung des Supervisionsangebotes der österreichischen pädagogischen und religionspädagogischen Institute (vgl. Kapitel 3.5. auf S. 59 ff. und Tab. 6 auf S. 60), zeigen, dass nur sehr

wenige Lehrer von Angeboten seitens dieser Institute erreicht werden (ca. 0,75 - 4% bei Lehrern, bei Religionslehrern bis 7%), was als deutlicher Beleg dieser These gewertet werden kann.

4. Der Einfluss von Coaching auf die Schulleitungsqualität

In Unterkapitel 4.1. wird unter Berufung auf einschlägige Fachliteratur¹⁰ definiert, was in dieser Arbeit und somit auch in der unter 4.2. 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 (4.1.1.) und die Anforderungen an diese (4.1.2.) verändert haben. Anschließend werden im Punkt 4.1.3. 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 4.1.4. wird „Leadership“ als ein handlungsleitendes Konzept für die Bewältigung der heutigen Schulleitungsaufgaben vorgestellt. In Unterkapitel 4.2.1. wird der Forschungsprozess zur Frage des Einflusses von Coaching auf die Schulleitungsqualität bis zum Vorliegen des verwendeten Untersuchungsdesigns beschrieben. Dann werden unter 4.2.2. 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 (4.2.3.) folgt die Auswertung der Interviews (4.2.4.). Abschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Prüfung der Hypothesen B1 bis B8 zusammengefasst, wobei unserer Fragestellung entsprechend der Fokus besonders auf den Möglichkeiten und Grenzen von Schulleitercoaching liegt.

¹⁰ 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 Diplomarbeit 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 die Tätigkeitsbereiche 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 (ebd.). 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 (a. a. O., 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 (ebd.). 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.“ (a. a. O., S. 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.“ (a. a. O., 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.“ (a. a. O., 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.“ (a. a. O., 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. 7: 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 (vgl. auch Kapitel 3.2. auf S. 18). 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 (a. a. O., 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, verantwortungsbewusst und situationsgemäß interpretieren‘ verstanden werden.“ (POSCH et al. 1992 nach a. O., 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 widerspiegelt¹¹“. 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 verbundenen Integrationsproblemen.“ (a. a. O., S. 178). Dieser Kontext führe nicht nur zu neuen Anforderungen an die Schulleitung, sondern würde auch „Handlungsspielräume“ zur Gestaltung der eigenen Schule und darüber hinaus der Gesellschaft eröffnen (a. a. O., 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)“ (a. a. O., 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 Schule und Experimentierfreude weckt‘ (SCHÖNIG 1989, 13). (...) Einschlägige Studien aus unterschiedlichen Staaten sehen in der Rolle der Schulleitung ein

¹¹ 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)

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.“

(a. a. O., S. 179 f.)

4.1.3. 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.“ (a. a. O., 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, S. 188 nach a. O., 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 a. O., 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 (ebd.). 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.“ (a. a. O., 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.“ (ebd.) SCHRATZ operationalisiert diesen Anspruch in acht Aufgaben und stellt den Zusammenhang zwischen ihnen in der folgenden Grafik dar:

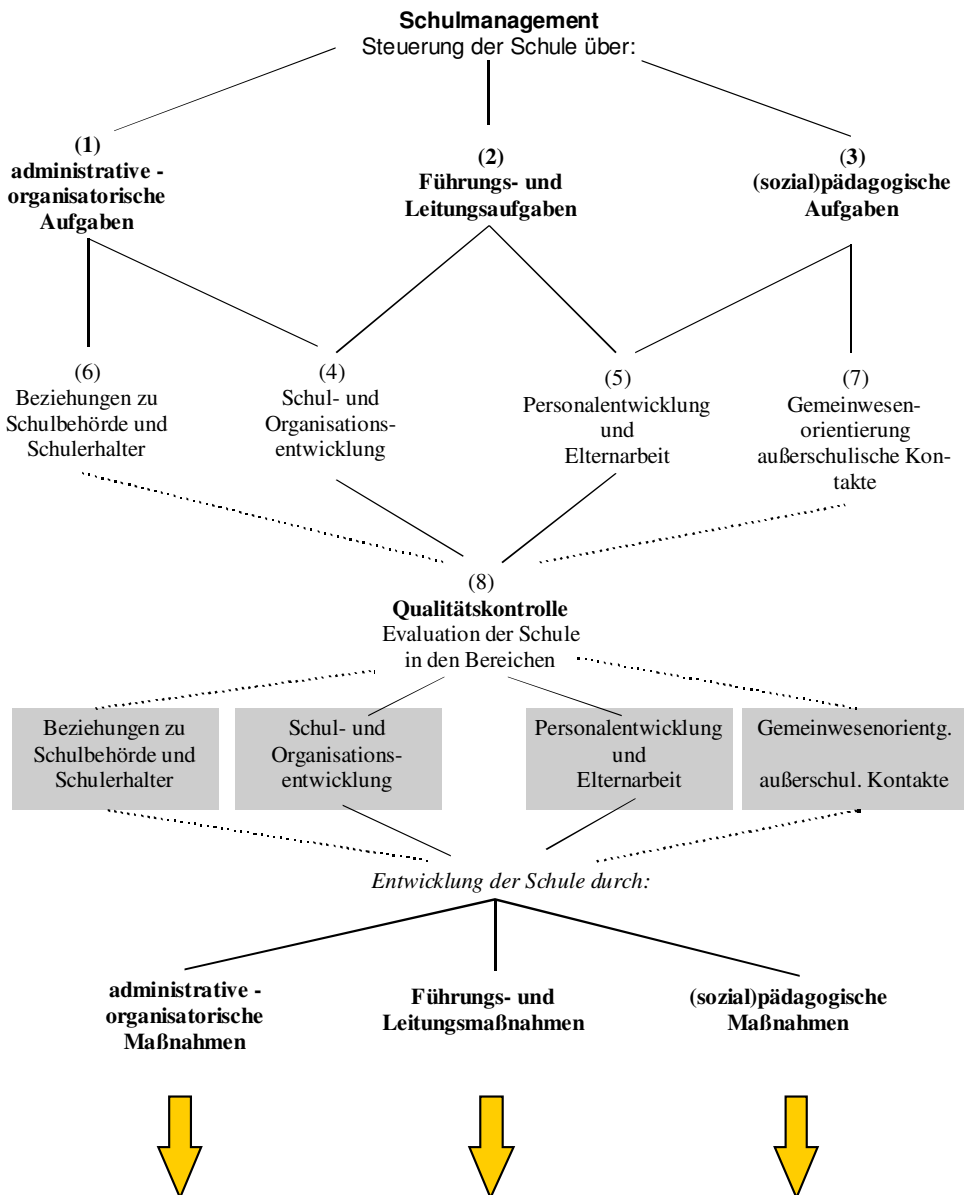


Abb. 8: Aufgaben des Schulmanagements und ihre Auswirkungen auf Evaluationsmaßnahmen zur Qualitätssicherung (nach SCHRATZ 1996, S. 186)

Da diese Aufgaben die Basis für die Variablen der unter 4.2. dargestellten Untersuchung von Schulleitern darstellen (vgl. 4.2.2. und 4.2.3), werden sie jetzt überblicksmäßig durch Schlagworte und teilweise kurze Zitate beschrieben (nach a. O., 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.“ (a. a. O., 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“ (ebd.) (Menschenbild, Ziele, Verständnis für Probleme wie z.B. 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 (ebd.).

(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“. (a. a. O., S. 187 f.)

(5) Personalentwicklung und Elternarbeit:

- a. Organistaion schulnaher Angebote bzw. Information über regional ausgeschriebene Veranstaltungen adäquat zum Fortbildungsbedarf der Lehrer (passend zu den aktuellen Ansprüchen an die Lehrer und ihren Bedürfnissen entsprechend sowie auch prophylaktisch gegen zunehmend häufiger auftretende Berufsmüdigkeit, 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 a. O., 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.“ (a. a. O., 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).

4.1.4. 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‘¹² und als System mit ‚lockerer Koppelung‘¹³ 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,

- „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.

¹² „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)

¹³ 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 „strukturellem Widerspruch“ im System Schule)

- Sie **schafft** damit die **Voraussetzungen**, dass 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 9 dargestellt, vier Komponenten:

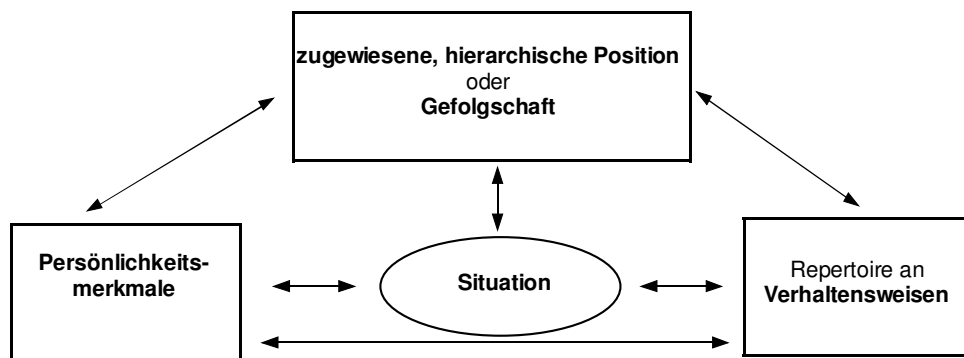


Abb. 9: Die vier Komponenten von Leadership (nach DUBS 1994, S. 120)

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.“ (a. a. O., S. 123) Als wissenschaftlich gesichert gelten nach DUBS aber die folgenden drei Punkte:

- 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 die Mitarbeiter nach seinen Ideen 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 (ebd.).

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

Administrative Fähigkeiten:	Kommunikation:
1. Problemanalyse	8. mündliche Kommunikation
2. Urteilsvermögen	9. schriftliche Kommunikation
3. Organisatorische Fähigkeiten	
4. Entscheidungsfähigkeit	
Interpersonelle Fähigkeiten:	Andere Dimensionen:
5. Leadership	10. Weite der Interessen
6. Sensitivität	11. persönliche Motivation
7. Stressresistenz	12. erzieherische Vorstellungen

Tab. 7: Zwölf Fähigkeiten des NASSP Rektoren Assessment Center (nach DUBS 1994, S. 122)

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

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

4.2.1.1. 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 in Teamarbeit von drei Personen einer Grobanalyse nach FROSCHAUER / LUEGER (1992, S. 71 – 77) unterzogen. Alle dabei gewonnen Hypothesen, für die jeweils mehr als vier Bestätigungen im Interviewtext gefunden werden konnten, sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Hyp.:	Hypothesen aus der Grobanalyse des Pilotinterviews:	Anzahl der Bestätigungen	
		+	-
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 keine Modelle, Kompetenzen und Strategien für die adäquate Übernahme ihrer Leitungsrolle 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.	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.

4.2.1.2. Neue Schulleiter müssen seit kurzem eine verpflichtende berufsbegleitende Ausbildung absolvieren. Da die interviewte Direktorin den Leitungsposten schon vor einigen Jahren angetreten hat, als 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 Leitfadeninterviews konzipiert wurden. Als Grundlage für die zu untersuchenden Variablen wurden die in der Fachliteratur postulierten Aufgaben der Schulleitung genommen (vgl. 4.3.2.).

4.2.1.3. 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 Leitfadeninterviews 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.

4.2.1.4. Es wurden zusätzlich zum Pilotinterview noch zwei weitere Interviews nach dem unter 4.3.3. dargestellten Leitfaden geführt und transkribiert. Anschließend wurden alle drei Interviews entsprechend der unter 4.2.3.2. 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.

4.2.2. Hypothesen, Vorannahmen, theoretische Grundlegung und Definition der Kriterien für die Bewertung der Variablen:

4.2.2.1. 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 berücksichtigt¹⁴ bzw. übernommen¹⁵.

- *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].
- *Hypothese B7:* Professionelles Coaching kann den raschen und erfolg-reichen Einstieg in die neue Rolle als Schulleiter fördern [Variablen 3, 1, 4].

¹⁴ Hypothese B4 berücksichtigt Hypothese 6 aus der Auswertung der Grobanalyse, B6 berücksichtigt 4 und 7, B8 berücksichtigt 7, B7 berücksichtigt Ausgangshypothese 2 der Grobanalyse

¹⁵ Hypothese B1, B2 und B3 sind aus der Grobanalyse des Pilotinterviews (dort: 1, 3, 5) übernommen

- *Hypothese B8*: Professionelles Coaching kann die Rollen- und Handlungssicherheit von Schulleitern erhöhen [Variablen 3, 1, 4].

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 entnommen. 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.

4.2.2.3. Die Bewertung der Ausprägungen der einzelnen Variablen:

Bei der Auswertung der Ausprägungen der einzelnen Variablen wird entsprechend den folgenden Punkten 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?

4.2.3. 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.

4.2.3.1. 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 gegeben, 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, weil 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.

4.2.3.2. Die Liste der Variablen und die Abfrage ihrer möglichen Ausprägungen

Var. 1: Bewusstsein, Verständnis und Umsetzung bzgl. der **Hauptaufgabenfelder**¹⁶ 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 Schulerhalter);

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 mitzuwirken; 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 Lehrer 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 nicht-deutscher Muttersprache, Behinderten; aus dieser Variablen folgt die Wahrnehmung der Variablen 6 (Personalentwicklung), 7 (Elternarbeit) und 10 (Gemeinwesenorientierung und außerschulische Kontakte);

¹⁶ abgeleitet nach SCHRATZ 1996

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 Schulleiter 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. haben 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 Leiterausildung“ 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 Leiterrolle 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 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 ausgeschriebenene Veranstaltungen
- c) Maßnahmen gegen "Burnout" der Lehrer (Einzel-, Teamberatung, Coaching, Balintgruppen, etc.) setzen
- d) Bewusstseinsentwicklung bei den Lehrern in Richtung des Paradigmenwechsels von der Mikroebene (Unterricht und Didaktik) zur Makroebene (Schule und Organisation) fördern

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
- b) neue Formen der Elternkontakte, um am lokalen "Bildungsmarkt" in der zunehmenden Konkurrenz der Schulen um die weniger werdenden Schüler 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 zur stärkeren 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?

4.2.4. 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.

4.2.4.1. 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, 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 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 vom 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 angebotenem 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 Leitungsrolle 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 Leitungsrolle 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 „Haupt Herausforderung der Umgang mit Menschen“ (2/102), sowohl was die Führung der „sensiblen Gruppe Lehrer und Schüler“ (2/113) angeht als auch die Vermittlung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen an die Schüler im Rahmen der Schulausbildung (2/268-300). Basis für seine Leitertätigkeit sei in erster Linie seine Erfahrung in der Wirtschaft, die er insbesondere im Bereich „Reklamation“ und „VIP-Betreuung“ gesammelt hat (2/117, 2/605). Bei Problemen wendet er eine Art „Selbstcoaching“ an, indem er gezielt nach Antworten in der einschlägigen Fachliteratur sucht (2/631 f.), 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 (2/336-358).

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“ (3/13) und als „Changemanagerin“, weil es budgetbedingt derzeit oft im Schulbereich um den konstruktiven und kreativen „Umgang mit Veränderungen“ ginge (3/39 f.). 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 Leiteraus- und Fortbildung absolvieren musste, in denen es um Schulrecht- und Schulverwaltung geht (3/268 ff.). Direktorin 3 schildert im Interview (3/50-71) die für die als „Aufsteiger“ in die Leitungsrolle 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 Fällen von Entscheidungen als Vorgesetzte (3/191) und das Schaffen eines „internen Beraterteams“ und von Möglichkeiten für informellen Austausch (3/93).

4.2.4.2. Die Ausprägungen der untersuchten Variablen:

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

Synopse 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
1A: Administration und Organisation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 9, 12, 56: Vorerfahrungen als Lehrervertreter hilfreich ✓ 58-66: Managementbereich neue lernen ↔ 97-299: „praktische Administration“ anfangs schwierig 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 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? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ „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)“
1B: „Leadership“	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 91-99: Kollegium und Eltern zum Einstieg in Schwerpunkt gebracht ↔ 144, 270, 301-314: Hinweise, dass Leadership nicht handlungs-leitendes Konzept ↔ 121-140: nicht aufgelöste Auffassungsunterschiede bei Umsetzung mit einzelnen Lehrern; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 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“ 	<ul style="list-style-type: none"> ↔ / ✓ :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
1C: (sozial)pädagogische Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (= Schwerpunkt eingeführt) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 230: „Lernen lernen“, ✓ 268-301, 613 ff.: Kundenfreundlichkeit, Umgang mit einander, Kommunikation, soziale Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (Schwerpunkt!)
2 : Zeit für V1A - V1C	<p>65% 1A Administr., 25% 1B Leitung, 10% 1C (sozial)päd. Aufgaben (= Nachtrag per E-Mail)</p>	<p>über 50% 1A, „große Herausforderung, sich für die anderen Bereiche freizumachen“, 310</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ siehe V1A (Zeitaufwand!) ✓ 250: in Stoßzeiten 80% 1A, im Normalfall 25% (Rest: „ganz viel Kommunikation - überlegen, wie wir noch besser mit der neuen Situation umgehen könnten“)
3: Aus- und Weiterbildung für Schulleitertätigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ↔ 177-192: Noch ohne Ausbildung Leiterin geworden! ✓ 177 f, 13, 55.: Vorerfahrung als Personalvertreterin als gute VBT erlebt ↔ 203-225: Fortbildung zu aktuellen Themen „nie gezielt gesucht, aber viel ist hängen geblieben“. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 15: BS zunächst Stellvertreterfunktion! ✓ 31, 117, 605: eigentl Ausbildung war Vorerfahrung aus der Wirtschaft (sensible Kundenkontakte!) ✓ 626-639: Selbststudium von Literatur ad aktuelle 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 66: Coaching! (beim Einstieg in die Leiterrolle aus akutem Anlass) ✓ 278 ff.: Leiteraus- und Fortbildung (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>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: Leiterausbildung erst im 2. Leiterjahr</p>	<p>✓ Vorerfahrung als Personalvertreterin</p>
4: Selbstverständnis und Reflexion der eigenen Arbeit	<p>111:</p> <p>„Motormodell“ für Leitungsfunktion (144, 167-172, 215-217, 236-254, 276-281, 302, 326)</p>	<p>102: „Haupt Herausforderung ist der Umgang mit Menschen!“ (106, 108, 111-115, 129)</p>	<p>13: „Teamarbeiter“, miteinander entwickeln 339-340: „Changemanagement - also Umgang mit Veränderung“</p>
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., Auffassungsuntersch. 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: „Changemanagement - also Umgang mit Veränderung“</p>
6: Personalentwicklung	<p>✓ 100-103 → im Rahmen Entw. d Schwerpkt.)</p> <p>↔ 121-140: nicht aufgelöste Auffassungsunterschiede bei Umsetzung mit einzelnen Lehrern</p> <p>↔ 160-165: Fortbildungs-WE ohne Moderation / Refernten gekippt,</p> <p>↔ 270: Motivation schwierig</p>	<p>✓ „Neulehrer-Coaching“ (336-358)</p> <p>396 ff. „Car-Mechatronic“ (413!) → V5, V10)</p>	<p>✓ 348-360: Fortbildung der Lehrer adäquat zu aktuellen Problemen /Rahmenbedingungen der Schule</p>
7: Elternarbeit	<p>✓ Homepage (103), Elternabende zur Vorstellung des</p>	<p>✓ Homepage und Infostand auf Messe (aber eher Wirtschaft Zielgruppe</p>	<p>✓ Elternberatung, Krisenmanagement (255 ff.)</p>

	Schwerpunktes	für Außenkontakte)	
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

Tab. 9 : Ausprägung der Variablen

4.2.4.3. 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 Interviewtext viele Stellen finden lassen, bei

denen der gezielten Einsatz von Coaching indiziert gewesen¹⁷ wäre. Direktor 2 hat diese Effekte durch gezieltes Literaturstudium erreicht, was als eine Form des „Selbstcoachings“ gesehen werden kann.

Synopse der Hypothesenbestätigungen:

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

Tab . 10: Synopse der Hypothesenbestätigungen

¹⁷ 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.

5. Zusammenfassung und Ausblick:

Es konnten Bestätigungen für alle aufgestellten Hypothesen (A1, A2, B1 bis B8) gefunden werden.

Im 3. Kapitel (vgl. 3.6. auf S. 67) konnte gezeigt werden, dass Supervision und Coaching, wenn sie professionell und feldspezifisch durchgeführt werden, ein großes Potenzial für die „Professionalisierung der Lehr- und Leitungskräfte“ (Hypothese A1, S. 6) bieten, „nachhaltig Schulentwicklung von innen heraus fördern“ (Hypothese A1, S. 6) und dass diese Beratungsformen im Gegensatz zu anderen pädagogischen Feldern „nur marginale Erscheinungen im österreichischen Schulwesen“ (Hypothese A2, S. 6) sind.

In der Auswertung der im 4. Kapitel dokumentierten Untersuchung von drei Schulleitern bezüglich ihres Einstiegs in die Leiterrolle und der Ausübung der Leitungsfunktion konnte unter anderem gezeigt werden, dass Coaching eine effiziente und effektive Form der Unterstützung des Einstiegs in die Leiterrolle und die Bewältigung der dafür typischen Konflikte ist (vgl. 4.2.4. auf S. 93).

Ein sinnvoller nächster Forschungsschritt wäre die Durchführung von weiteren Interviews nach dem bestehenden Untersuchungsdesign mit Schulleitern aus allen Schultypen des österreichischen Schulsystems. So könnten nicht nur mehr Daten für die Prüfung der Hypothesen B1 bis B8 gefunden werden, sondern auch ein Vergleich zwischen den einzelnen Schultypen erstellt werden, und mehr Informationen darüber gewonnen werden, wie es Schulleitern beim Einstieg in die Leiterrolle geht und was ihnen bei der Bewältigung hilft. Der Fokus könnte zusätzlich zu den bestehenden Hypothesen, in denen es um den Nutzen von Coaching für Schulleiter geht, auf die Evaluation der „Schulleiterausbildungen“ gelegt werden. Weitere Informationen über den spezifischen Einsatz von Coaching im Schulbereich könnte auch durch weitere Interviews mit in diesem Feld tätigen Coachern gewonnen werden.

6. Literaturverzeichnis:

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, 2001²

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, 1998²

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, 2001²

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 / NOPPENY, 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, 2002²

LAMNEK, Siegfried: **Qualitative Sozialforschung**. Band 2. Methoden und Techniken. - Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993²

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)

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, 2000²

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, 2001²

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 2001²

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 1992²

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 1998³

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