

# Bedarfe und Umsetzung einer Kollegialen Coachingmaßnahme für Schulaufsichtsbeamt\*innen als schulische Führungskräfte

Yvette Völschow<sup>1,\*</sup> & Catharina Hübner<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Vechta

\* Kontakt: Universität Vechta,  
Driverstraße 22, 49377 Vechta  
yvette.voelschow@uni-vechta.de

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag befasst sich mit der Professionalisierung von Schulaufsichtsbeamt\*innen und fokussiert damit eine bislang wissenschaftlich wenig thematisierte Gruppe von Führungskräften. Schulaufsichtsbeamt\*innen übernehmen neben Kontrollaufgaben vor allem Beratungs- und Unterstützungsaufgaben für Schulen und befassen sich mit pädagogischen und organisatorischen Fragen. Eine in Nordrhein-Westfalen auf diese Tätigkeit vorbereitende Qualifizierungsmaßnahme zu zentralen Themen qualifiziert jedoch kaum explizit zu Beratungskompetenzen und Reflexionsformaten für diese Tätigkeit, die in hohem Maße den Anspruch verfolgt, möglichst gemeinsam und auf Augenhöhe mit Schulleitungen etc. die Qualität schulischer Prozesse zu reflektieren, zu begleiten und zu sichern. Seit 2019 wird daher im Rahmen einer Pilotmaßnahme ein Angebot „Kollegiales Coaching für Angehörige der Schulaufsicht“ durchgeführt, dass die kollegiale Unterstützung dieser Leitungskräfte in ihrem alltäglichen Leitungshandeln zum Ziel hat. Der folgende Beitrag beschreibt neben ausführlichen hinführenden Auseinandersetzungen zum Themenrahmen sowohl daraus abgeleitete Bedarfe dieser Zielgruppe als auch das Setting des Verfahrens, das auf den theoretischen Grundannahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (vgl. Groeben et al., 1988) fußt. Zudem werden erste interne Evaluationsergebnisse angeführt und mögliche Schlussfolgerungen für die Fort- und Weiterbildung von Schulaufsichtsbeamt\*innen gezogen.

**Schlagerwörter:** Schulaufsichtsbeamt\*innen; Führungskräfteweiterbildung; kollegiales Coaching; kollegiale Supervision



## 1 Professionalisierung, Herausforderungen und daraus abgeleitete Reflexionsbedarfe von Schulaufsichtsbeamt\*innen als schulische Führungskräfte

Das Berufsfeld von Lehrkräften an sich und damit auch das Anforderungsprofil von Führungskräften in diesem Bereich – zu denen auch Schulaufsichtsbeamt\*innen gehören – ist einem enormen Wandel unterworfen. Dabei spielen auch Aspekte sozialen Wandels hinein, die immer wieder Veränderungen des Aufgabenbildes von Lehrkräften und schulischen Führungskräften nach sich ziehen. Hieraus erwächst das Erfordernis, entsprechende Kompetenzen für den Umgang mit sich verändernden Situationen zu entwickeln, um mit den jeweiligen Herausforderungen angemessen umgehen zu können. Diese lebenslang notwendige Professionalisierungsaufgabe ist durch Führungskräfte der unterschiedlichen Hierarchieebenen zu begleiten und betrifft in besonderem Maße auch Schulaufsichtskräfte. Für die Umsetzung werden entsprechende methodische und persönliche Fertigkeiten benötigt.

Neben der schon seit Jahren als Dilemma postulierten widersprüchlichen Anforderungssituation von Lehrkräften (vgl. Kunze, 2020, S. 33f.), wie der Erwartung einer gewissen emotionalen Nähe im Lehralltag auf der einen Seite bei der gleichzeitigen Forderung einer größtmöglichen „objektiven“ Distanz auf der anderen Seite, bergen zusätzlich neue Anforderungen – wie aktuell beispielsweise die Vorgaben des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) – solche divergenten Anforderungen. So steht hier der Anspruch der Gleichbehandlung aller Schüler\*innen beispielsweise in Spannung zur gleichzeitigen Erwartung des BTHGs, einer entsprechenden Binnendifferenzierung gerecht zu werden. Nicht zuletzt werden schulische Abläufe auch durch die Digitalisierungserwartungen zu weiteren innovativen Anpassungs- und Veränderungsprozessen verschoben (vgl. Hartong et al., 2019; Völschow & Warrelmann, 2017). Diese unterschiedlichen Arbeitsebenen werden schon seit langem als Herausforderung für alle Beteiligten – also Schulaufsichtsbeamt\*innen sowie zu beratende Fachkräfte aus den Schulen – beschrieben. Dabei wurde festgestellt, dass es durch diese quasi intersubjektiv verankerten Interrollenkonflikte bei den Akteur\*innen immer wieder auch zu sich gegenseitig potenziell verstärkenden „Fehlwahrnehmungen und Schuldzuweisungen“ (Stryck, 2000, S. 111f.) kommt. Somit ist eine vertrauensvolle und kooperative Zusammenarbeit an dieser Schnittstelle oft nicht einfach.

Führung bezieht sich also zwar häufig auf die Initiierung und Begleitung von Veränderungsprozessen, doch spielt auch die Beziehungsarbeit eine wichtige Rolle (vgl. Koromazay, 2021, S. 24; Ksienzyk, & Schaarschmidt, 2005, S. 80). Dabei arbeiten die Führungskräfte selbst im Rahmen solcher komplexer Situationen oft erst einmal daran, überhaupt die Orientierung und Kontrolle zu behalten (vgl. Lenhard, & Reise, 2013, S. 63–65, 71; Schrör, 2016, S. 26, 92). Das begründet sich auch darin, dass sie aus ihrer Rolle heraus per se eine Doppelfunktion der Dienstaufsicht einerseits und der Förderung und Entwicklung der Mitarbeitenden andererseits innehaben (vgl. Menzel, 2004, S. 283; Stryck, 2000, S. 116f.). Dabei beschreibt Schrör (vgl. 2016, S. 52) als typische und bei Führungskräften überdurchschnittlich ausgeprägte Kompetenzen sowohl eine starke Leistungs- und Ergebnisorientiertheit als auch die Ausrichtung auf strukturelle Lösungswege und zudem ausgeprägte analytische Kompetenzen. Anzutreffen sei außerdem häufig ein stark ausgeprägtes Leistungsvermögen, das oft auch mit hohen Erwartungen an die eigene Leistungsfähigkeit einhergehe und dabei nicht selten eine geringe Fehlertoleranz sich selber gegenüber beinhalte.

So führen die oben skizzierten, oft nicht zu antizipierenden Veränderungen und die dadurch entstehenden Anforderungen und Dynamiken bei den Führungskräften selbst wie bei den involvierten Personen zu Unsicherheitsempfindungen. Aus diesem oft als Instabilität wahrgenommenen Empfinden erwächst nicht selten das Bedürfnis, mittels

Kontrolle und Struktur die Stabilisierung der Situation wieder herstellen zu wollen (Schrör, 2016) und dabei auf bisher altbewährte Lösungsmuster zurückzugreifen.

Die Aufgabe der Führungskräfte besteht daher darin, diese Veränderungen im kleinen Individuellen wie im großen Strukturellen wahrzunehmen, zu reflektieren und auch empathisch zu begleiten. Sie mögen den Mitarbeitenden dabei sowohl Orientierung, Reflexion als auch Motivation ermöglichen und für diese Anforderung einen konstruktiven Umgang mit der eigenen Verunsicherung finden (vgl. Schrör, 2016, S. 108). Das gilt in besonderem Maße für Situationen wie die der aktuellen Corona-Pandemie, die auf allen Ebenen nicht nur Anpassungen, sondern in hohem Maße innovative Leistungen erfordert und zudem mit Blick auf die Unterstützung der gerade in Veränderungssituationen besonders wichtigen Beziehungsebene hohe Ressourcen benötigt. Der Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen und Unsicherheiten vor allem im Kontext neuer und schwer antizipierbarer Situationen erfordert daher zwangsläufig eine Abkehr von bislang in vielen Situationen hilfreichen, tradierten subjektiven und kollektiven Mustern und Lösungswegen. Das trifft vor allem dann zu, wenn sich die durch bisherige Erfahrung gut trainierten Verhaltens- und Lösungsmuster als inzwischen ungeeignete Passungen bzw. Strategien erweisen.

Bezog sich in früheren Zeiten der Professionalisierungsprozess der individuellen Ebene vornehmlich auf das Hineinwachsen einer Fachkraft in ihre berufliche Rolle mit ihrem entsprechenden professionellen Habitus (vgl. Terhart, 2014, S. 334), so bedarf es nun durch die anhaltenden dynamischen Veränderungen einer stetigen, durch Anpassung an die veränderten Situationen gekennzeichneten Professionalisierung. Die deutliche Zunahme von unvorhersehbaren und neuen Situationen und Anforderungen (vgl. Hartong et al., 2019, S. 486f.) braucht, wie oben beschrieben, eben nicht nur eine Antwort auf der individuellen Ebene der Professionalisierung, sondern muss neue Strukturherausforderungen auch auf der Ebene kollektiver Professionalisierung initiieren und begleiten. Das ist auch mit Blick auf die Kompetenzprofile von Schulaufsichtsbeamt\*innen entsprechend zu berücksichtigen. Dabei sollten Professionsprofile auf Kompetenzen ausgelegt sein, die es ermöglichen, solche Veränderungsnotwendigkeiten wahrzunehmen bzw. zu reflektieren und ebenso auf der fachlichen Ebene die Entwicklung von Maßnahmen, auch mit Blick auf die personelle Dynamik, zu begleiten (vgl. Terhart, 2001).

Die Position der Schulaufsicht selbst wird meist von früheren Lehrkräften ausgefüllt, die zu Schulleiter\*innen aufgestiegen und anschließend in die Schulaufsichtsbehörde gewechselt sind (vgl. Stryck, 2000, S. 117). In dieser Funktion übernehmen sie dann sowohl Beratungs- und Unterstützungsaufgaben als auch Kontrollaufgaben für Schulen und befassen sich dabei sowohl mit Schul- und Unterrichts- als auch mit Organisations- und Personalfragen.

In Nordrhein-Westfalen werden die Schulaufsichtsbeamt\*innen innerhalb der ersten beiden Jahre nach Aufnahme der Tätigkeit durch die Fortbildungsakademie Herne Mont Cenis in einer 76 Stunden umfassenden, zertifizierten Qualifizierungsmaßnahme mit dem Titel „Schulaufsicht neu im Amt“ zu zentralen Themen wie Haltung und Handeln aus systemisch orientierter Perspektive, Qualitätsmanagement und Evaluation, Konflikt- und Beschwerdemanagement, Veränderungsmanagement sowie Verwaltung und Recht qualifiziert (vgl. MSB NRW, 2012). Eine explizite Einheit zu Beratungskompetenzen sowie Reflexionsformaten für diese Tätigkeit, die in hohem Maße den Anspruch verfolgt, möglichst gemeinsam mit Schulleitungen etc. die Qualität schulischer Prozesse zu reflektieren, zu begleiten und zu sichern, ist dabei nicht vorgesehen.

Aktuell wird daher seit 2019 durch die Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)<sup>1</sup> ein Angebot „Kollegiales Coaching für Angehörige der Schulaufsicht“ als Pilotprojekt durchgeführt. Ein Ziel der Maßnahme, die im weiteren Verlauf noch dezidiert mit ihrem Bedarf für Schulaufsichtsbeamt\*innen begründet sowie beschrieben wird, ist die kollegiale Unterstützung für Führungskräfte im Bildungswesen in ihrem alltäglichen Leitungshandeln.

## 2 Kollegiales Coaching als Reflexionsinstrument im schulischen Führungskontext

Zur Bearbeitung der oben dargestellten, spannungsreichen Erfordernisse scheint sich der Ansatz des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) (Groeben et al., 1988), nicht zuletzt aufgrund seiner theoretischen Fundierung, besonders gut zu eignen. Aus Perspektive des FST entwickelt der Mensch im Laufe seines Lebens eine Vielzahl an Subjektiven Theorien und Konstrukten, die ihm die Adaption bisheriger Lösungen und bisherigen Verhaltens an Situationen erleichtern bzw. ermöglichen. Kommt die Person aber in eine neue Situation, für die sie keine geeigneten oder gar keine Subjektiven Theorien als handlungsweisenden Bezugsrahmen zur Verfügung hat, ergibt sich ein Klärungsbedarf. Dieser Klärungsbedarf kann durch reflexionsfördernde Settings wie Beratung bzw. Coaching betrachtet und gedeckt werden (vgl. Schlee, 2019/1986). Führungskräfte in Schulen und Landesbehörden stehen vermutlich nicht nur unter dem erwähnten hohen Perfektionsdruck, sondern es fehlt ihnen meist an eben genau diesen Formaten, in denen der jeweilige Klärungsbedarf z.B. in Form eines kollegialen Austauschs eine Plattform finden kann. Das begründet sich auch in ihrer Tätigkeit an sich, da die Führungskräfte gerade nicht Kollege\*in auf Augenhöhe unter mehreren sind, sondern ihr (Leitungs-) Alltagsgeschäft alleine führen. Kolleg\*innen im eigentlichen Sinne haben sie nur in anderen Schulleitungen bzw. Schulaufsichtsbeamt\*innen, wenn sie entsprechende Zusammenkünfte bewusst organisieren. Das kann z.B. geschehen, indem sie entsprechende Fortbildungsveranstaltungen bzw. Austauschtreffen besuchen. So gestaltet sich auch die Tätigkeit von Schulaufsichtsbeamt\*innen ähnlich der anderer behördlicher Kräfte (vgl. Völschow, 2012) mit kaum niedrigschwellig zur Verfügung stehenden unterstützenden Austauschoptionen. Gerade das Fehlen eines klaren und wertschätzenden Feedbacks auf der eigenen Hierarchieebene, durch das es leichter zu neuen Sichtweisen kommen könnte (vgl. Blau & Scott, 1963; Rauen, 2001), stellt sich als fehlende Ressource dar. Mangelnde Offenheit und Ängste vor Versagen bzw. Gesichtsverlust (vgl. Lippmann, 2009; Rauen, 2008) begünstigen dann verständlicher Weise ein eher starres und wenig reflexives Vorgehen, was wiederum die eigene Authentizität erschwert und ebenso innovative Lösungsszenarien verhindert.

Hier zeigt sich besonders gravierend die Diskrepanz der hohen beruflichen Anforderungen sowohl auf menschlicher als auch auf struktureller Ebene, die eine dauernde, auch kollegial unterstützte Reflexion der eigenen Professionalität fordert, die aber strukturell nicht geboten ist. Gerade aber Vertrauen und Authentizität sichernde Reflexionsformate sind wichtig, um ungünstige Subjektive Theorien und Konstrukte erkennen, annehmen und auf dieser Basis verändern zu können.

Nach Schlee (2007) kann über entsprechend konnotierte Beratung, Supervision und Coaching eben genau eine solche Klärungshilfe erfolgen. Dies trägt zur Erweiterung eigener Sichtweisen und Handlungsspielräume bei. Je stärker eine Führungskraft die Reflexionskompetenz entwickelt – wohlweislich, dass sich Veränderungen nur mit der Anerkennung der darin enthaltenen Emotionen wie Unsicherheit, Angst etc. durchleben

---

<sup>1</sup> Besonders großer Dank gilt Frau Cordula Keitmann von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) für die Bereitstellung zentraler Informationen zur Qualifizierung von Schulaufsichten sowie für die Bereitstellung der ersten internen Evaluationsergebnisse des Pilotprojektes.

lassen, um zu neuen Vorgehensweisen zu gelangen (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 104) –, desto flexibler ist die Führungskraft im Umgang mit herausfordernden Fragestellungen.

So gehört zur Reflexion u.a. auch das nochmalige innere Nachvollziehen wenig zufriedenstellend verlaufener Situationen, inklusive der Betrachtung möglicher Vor- und Nachteile alternativer Handlungsoptionen. Ehemals ungünstiges Agieren kann dann nicht erst nur für sich im Nachhinein, sondern – mit Schön (1984) und Bernler und Johnson (1993) zu sprechen – zugleich im Nachhinein für das „Vorhinein“ der nächsten ähnlichen Situation oder gar für eine entsprechende Reflexion während der entsprechenden nächsten herausfordernden Situation überdacht werden. Als nachhaltiger Effekt dieses reflexiven Professionalisierungsprozesses kann sich so die Befähigung ausbilden, sich selbst über eigene Handlungsautomatismen hinaus besser wahrzunehmen, die anzutreffende Situation klarer zu reflektieren und auch empathischer für die Belastungen und Emotionen der Mitarbeitenden zu sein, für die er\*sie als Führungskraft zuständig ist (vgl. Schrör, 2016, S. 70). Dabei definiert Moldaschl (2010) Reflexivität deutlich auch als Instrument im Rahmen der aktiven Gestaltung, dadurch, dass die betreffende Person Abstand zum Sachverhalt bekomme und eine hilfreiche Außenperspektive einnehmen könne. Das widerspricht sich nicht mit Betrachtungen von Reflexivität, die mehr auf die Schaffung neuer Erkenntnisse, auf Problemanalyse und Lösungssuche oder auch auf emotionale Auseinandersetzung setzen (vgl. Abendroth-Timmer, 2017, S. 102f.).

Über verschiedene, sich in den letzten Jahrzehnten entwickelnde Modelle und Zyklen hinweg bestand lange Zeit das Coaching-Setting aus einem\*einer Coach\*in, welche\*r als Expert\*in gilt und die Klient\*innen (Coachees) relativ direktiv unterstützt (vgl. Lippmann, 2009, S. 49f.). Heute gilt als Ziel eines Coachings, dass weniger konkrete Problemlösetipps als vielmehr die Begünstigung einer sie weiterbringenden Reflexion die Coachees unterstützen soll. Das Erfordernis, gerade Reflexivitätsphasen bewusst zu fördern, gilt auch in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer\*innenpersönlichkeit allgemein seit geraumer Zeit als unabdingbar und bildet neben der methodisch-didaktischen und fachlich-inhaltlichen Ebene einen zentralen Baustein pädagogischer Qualifizierung (vgl. Terhart, 2014, S. 343). Wie im ersten Abschnitt entwickelt, ist auch auf der Führungsebene in diesem Berufsfeld der Bedarf an Beratungskompetenz und Reflexion ausgeprägt. Dabei handelt es sich um einen Bedarf, der durch die Kultusministerkonferenz für den schulischen Bereich allgemein als notwendig definiert wurde. Hier wird in den entsprechenden Standards für Lehrkräfte inzwischen das bis dahin nicht erwähnte kollegiale Coaching als Instrument sowohl zur Arbeitsentlastung als auch zur Unterrichtsentwicklung genannt (vgl. KMK, 2019/2004, S. 3, 13).

Beratung und Coaching sind also zunehmend als Unterstützungsoption in der Aus- und Fortbildung im schulischen Kontext angekommen. Korthagen entwickelte hierzu im Rahmen des von ihm begründeten Ansatzes der „Pedagogy of realistic teacher education“ (Korthagen, 2001) den Anspruch, Lehrkräfte nicht gänzlich auf alle Situationen im Lehreralltag vorbereiten zu wollen bzw. zu können. Vielmehr gehe es darum, sie dabei zu unterstützen, mittels Reflexion über das Alltagsgeschehen in der Schule zu lernen und so im Handeln lernfähig zu bleiben bzw. zu werden (vgl. auch Herzog, 1995, S. 271).

Das Verfahren, das für die in diesem Beitrag thematisierte Coachinausbildung gewählt wurde, verzichtet als kollegiales Coaching nun bewusst auf eine\*n von außen hinzukommende\*n Coach\*in mit Expert\*innenstatus, welche\*r die Beteiligten direktiv unterstützt. Es fußt vielmehr auf dem Gedanken der wechselseitigen Unterstützung auf kollegialer Ebene. Das betrifft u.a. sowohl die Dimension der fachlichen Expertise zum Arbeitsfeld als auch das Expert\*innenwissen im Rahmen der Rolle als Führungskraft in einem spezifischen Kontext. So soll es motivationssteigernd wirken, sich im Kreise Gleichgesinnter zu unterstützen und das eigene Wissen und die eigenen Erfahrungen im Feld füreinander wirksam werden zu lassen (vgl. Lippmann, 2009, S. 49f.). Die direkte Vergleichbarkeit der Tätigkeiten und die Erfahrungen der Coachingpartner\*innen bzw.

Coaching-Gruppenmitglieder sollen dabei jedoch nicht so weit gehen, dass die Mitglieder aus dem gleichen beruflichen Arbeitsalltag kommen, wie es bei direkten Kolleg\*innen aus derselben Abteilung, Einrichtung bzw. Schule der Fall wäre. Günstiger ist es vielmehr, wenn die Gruppenmitglieder in vergleichbaren Arbeitsfeldern tätig sind, aber nicht direkt zusammenarbeiten und sich somit negative Effekte wie Konkurrenz und übliche Alltagskonflikte nicht in das Setting des Coachings übertragen (vgl. Lippmann, 2009, S. 54). Durch die Ähnlichkeit der Aufgaben und Erfahrungen kann daher die kollegiale Unterstützung unter Kolleg\*innen auf Augenhöhe gestärkt werden, so dass sich kollegiale Settings für Schulaufsichtsbeamt\*innen anbieten, die jeweils einzeln ihre beruflichen Aufgaben meistern, aber von denen es insgesamt viele gibt, die diese Tätigkeit zeitgleich ausüben. Es gilt also daher, diese insofern doch auch als „Kolleg\*innen“ zu bezeichnenden Personen entsprechend zusammenzubringen und in Reflexion anregender Gesprächsführung, Beratungs- und Coachingkompetenzen zu schulen.

Über die Schulung in einem theoretisch und methodisch stimmig konzipierten Verfahren soll dem nicht selten vorkommenden Umstand vorgebeugt werden, dass die kollegial unterstützten Coachinggespräche in eine Art „Kaffeeklatsch“ oder „Leidenslamentieren“ abdriften – selbst wenn Letztere im kathartischen Sinne zuweilen auch entlastend wirken und dann vielleicht ebenfalls den Kopf für Neues frei machen können.

### 3 Bisherige Erfahrungen mit kollegialem Coaching

Die sich aus einem kollegialem Coaching, bei dem die Teilnehmer\*innen als mehr oder weniger in Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen geschulte „Coachinglainen“ qualifiziert werden, ergebenden Ziele und möglichen Effekte liegen vor allem in der Reflexion konkreter beruflicher Fragestellungen und der damit einhergehenden Perspektiverweiterung einerseits sowie im Ausbau der bereits mit Blick auf die Übertragbarkeit im Umgang mit Kolleg\*innen, Mitarbeiter\*innen, Schüler\*innen, Eltern etc. erwähnten praktischen Beratungskompetenzen auf der anderen Seite. Tietze (2019) betont bezüglich kollegialer Beratung zudem den „Near-the-job“-Effektansatz, der sowohl auf die Reflexion konkreter beruflicher Fragestellungen als auch auf den Ausbau praktischer Beratungskompetenzen abzielt. Schlee (2019/1986) betont sowohl die Bedeutung der Stärkung der Autonomie und den Zuwachs an Kommunikation- und Reflexionsfähigkeiten als auch den potenziellen Perspektivwechsel, der, methodisch entsprechend untermauert, mit dem gewonnenen Abstand eine mögliche Betrachtung der eigenen Subjektiven Theorien begünstigen soll (Schlee 2019/1986; vgl. auch Groeben et al., 1988).

Die Vorteile kollegialer Beratung lassen sich somit dahingehend zusammenfassen, dass es sich um die Bearbeitung konkreter Situationen, bestimmten Verhaltens und – um mit dem FST zu sprechen – darin begründeter Subjektiver Theorien handelt, denen die Coaching-Tandems und Coaching-Gruppenmitglieder mit ihrer fachlichen und persönlichen Untermauerung zur Reflexion zur Verfügung stehen. Letztendlich wird dadurch eine höhere Varianz an Handlungsalternativen ermöglicht. In Folge können die hieraus entwickelten neuen Erkenntnisse und ggf. sogar neu entwickelte Herangehensweisen im direkten beruflichen Einsatz abgeleitet und für neue Situationen antizipiert werden. Das beugt eingefahrenen Verhaltensmustern und damit auch potenziellen Eskalationen vor und erhöht damit gleichzeitig sowohl die Arbeitszufriedenheit als auch die -motivation (vgl. Roterling-Steinberg, 1998).

Ein weiterer Induktionseffekt findet sich im Lernen über Reflexionen von berichteten Erfahrungen anderer Personen, so dass nicht nur die aktiv fallerbringende Person eine Bereicherung erlebt, sondern auch die im kollegialen Coaching Beratenden, die aus ihrem eigenen Arbeitsalltag womöglich ähnliche Fallfragestellungen kennen. So entwickelt sich – neben der Erweiterung der Perspektive – auch die Methode an sich als reflexives Denken und strukturiertes Vorgehen zu unterschiedlichen Fallfragestellungen.

Dadurch können die Gruppenmitglieder im weiteren Verlauf einen qualitativen Lerneffekt in Bezug auf zukünftige Herausforderungen außerhalb des kollegialen Coachings erleben und die methodischen Ansätze in der direkten Anwendung von Konfliktlösung in den schulischen (Führungs-)Alltag einbringen.

Das gemeinsame Erleben ähnlicher Schwierigkeiten und gemeinsam erarbeiteter Erkenntnisse kann zudem die beschriebene kritische und perfektionistische Haltung schulischer Führungskräfte dahingehend verändern, dass die Ideale beruflichen Handelns weg vom Perfektionismus, hin zur Reflexivität verschoben werden. So kann eine auf Partizipation und Authentizität ausgerichtete Haltung ins Zentrum des Repertoires rücken. Auch so sensible Themen wie das eigene Führungs- und Kommunikationsverhalten können im geschützten Raum Platz finden und sich in der Ablösung von Selbstzweifeln und Machtdynamik zu neuem Führungsverständnis und -verhalten entwickeln (vgl. Meißner et al., 2019; Tietze, 2019).

In mehreren Evaluationen kollegialer Unterstützungsverfahren konnten entsprechende, in Bezug auf die oben beschriebenen Problemstellungen wirkungsvolle und nachhaltige Effekte dargelegt werden. So zeigten Meißner et al. (2019) in 19 leitfadengestützten Evaluationsinterviews, dass die kollegialen Interventionen als hilfreich in Bezug auf Lösungen konkreter Praxisprobleme sowie eine deutliche Belastungsreduktion erlebt wurden.

Als Vorläuferprojekt des hier näher beschriebenen Pilotprojektes „Kollegiales Coaching für pädagogische Führungskräfte (KoCo-PF)“ kann das ebenfalls im behördlichen Raum angesiedelte Modellprojekt „Kollegiales Coaching für Führungskräfte von Polizei, Justiz und Justizvollzug“ gesehen werden (Völschow, 2012; Völschow & Schlee, 2008). Das an der ehemaligen Niedersächsischen Fachhochschule für Rechtspflege und Verwaltung initiierte Pilotprojekt richtete sich an die mittlere Führungsebene von Justiz, Polizei und Justizvollzug. Es bezog 15 Führungskräfte unter freiwilliger Teilnahme in das kollegiale Coaching ein und wurde formativ evaluierend begleitet.

Zu den zentralen Befunden der Maßnahme zählten insbesondere die definitive Erkenntnis der Ermöglichung von Klärungshilfe, die Stärkung kommunikativer Kompetenzen, das Eröffnen neuer Handlungsoptionen sowie die als solche erlebte Unterstützung auf Augenhöhe. Dabei wurde in einer institutionsgemischten Interventionsgruppe mit Führungskräften aus Polizei, Justiz und Justizvollzug durchaus und vor allem durch die Führungskräfte der Polizei ein hilfreicher Kontrast des Umganges im kollegialen Coaching im Vergleich zur gängigen hierarchischen Organisationskultur konstatiert. Die Ergebnisse der Erhebungen verdeutlichen eine für Weiterbildungen prinzipiell nicht selbstverständliche Erfüllung der Teilnehmer\*innenerwartungen sowie eine erlebte Wirksamkeit, die insbesondere von den Justizangehörigen z.T. auch noch vier Jahre nach Beendigung der Maßnahme rückgemeldet wurde (vgl. Völschow, 2012, S. 21).

#### 4 Das KoCo-PF Verfahren und erste Ergebnisse des Pilotvorhabens

Wie erwähnt, entwickelte und startete die QUA-LiS NRW im Jahr 2019 das hier thematisierte Pilotvorhaben „Kollegiales Coaching für Pädagogische Führungskräfte (KoCo-PF)“ unter Einbezug eines externen Referenten. Dieses Weiterbildungsangebot basiert auf dem theoretisch fundiert und entsprechend stimmig methodisch ausgestalteten und entwickelten Verfahren der Kollegialen Beratung und Supervision (Schlee, 2019/1986) und wurde für die Zielsetzung des Pilotprojektes mit Schulaufsichtsbeamt\*innen entsprechend adaptiert. Das Angebot stützte sich in der Projekt-Motivation auf die Ergebnisse einer Follow-up-Evaluation der 2018 stattgefundenen Schulaufsichtstagung „Digitalisierung, Dialog und Diversität“, in der 48,1 Prozent der Tagungsteilnehmer\*innen die Themen Kommunikation und Beratung als für sie relevante und nötige Fortbildungsbereiche deklariert hatten. Die – wie oben beschrieben – bewusst gesetzte Peer-Ebene

ermöglicht den Schulaufsichtsbeamt\*innen einen niedrigschwelligen Coaching-Zugang, der durch eine Qualifizierung zum Verfahren, seinen Hintergründen und Methoden fundiert wird. Anliegen dieser Schulung in mehreren Blöcken ist neben der Ausbildung in diesen theoretischen und praktischen Grundlagen des Verfahrens auch die zeitgleiche Vermittlung hierfür nötiger Kommunikations- und Gesprächsführungskompetenzen, die Reflexion und Selbstklärung begünstigen. Diese wiederum lassen sich nicht nur fürs kollegiale Coaching selbst, sondern auch für den beruflichen Alltag mit Mitarbeitenden, Referendar\*innen, Studierenden, Schüler\*innen, Eltern etc. nutzen.

Das auf die zwei zentralen Säulen „Aufbau von Sicherheit und Vertrauen“ und „Perspektivwechsel“ gestützte kollegiale Coachingverfahren basiert, wie die Kollegiale Beratung und Supervision nach Schlee, neben dem FST auf den theoretischen Grundlagen der Humanistischen Psychologie, der Kommunikationspsychologie (Cohn, 2018/1975; Rogers, 1981; Watzlawick et al., 1969 etc.) sowie des Konstruktivismus (Ellis, 1962; Kelly, 1955, 1986 etc.). Die genannte grundlegende Einführung und Schulung soll die Teilnehmenden befähigen, das kollegiale Coaching selbständig und ohne externe Begleitung sowohl in der Dyade als auch in einer kleinen Coachinggruppe durchzuführen. Dabei liegt die Expertise im Verfahren selbst begründet und nicht im – beim klassischen Coaching sonst zwingend anwesenden – externen Coach (vgl. Völschow & Schlee, 2008).

Für die konkrete Umsetzung des kollegialen Coachings werden innerhalb der Gruppe unterschiedliche Aufgaben verteilt, die je Sitzung innerhalb der Gruppe rotieren. So übernimmt im Laufe der Zeit jedes kollegiale Coachinggruppenmitglied die entsprechenden Aufgaben, was davor schützen soll, dass Personen spezifisch gefestigte Rollen innerhalb der Gruppe entwickeln. So kann eine und dieselbe Person einmal die ratsuchende Person sein, deren Anliegen von einer konstatierten – an die Themenzentrierte Interaktion angelehnten – Chairperson (vgl. Cohn, 2018/1975) in ähnlicher Funktion wie der eines Coaches bzw. einer Coachin strukturiert durch den Prozess begleitet wird. Ein anderes Mal ist diese Person selber in der Rolle dieser Chairperson und führt in Bezug des Anliegens eines anderen Gruppenmitgliedes durch den Klärungsprozess. Weitere Gruppenmitglieder können hier unterstützende Aufgaben übernehmen wie ein\*e Zeitwächter\*in und eine Person die, wenn dies gewünscht ist, zentrale Aspekte protokolliert. Diese rotierenden Aufgaben dienen zudem der Strukturierung des Verfahrens sowie der Verantwortungsübernahme jedes einzelnen Gruppenmitgliedes für alle Funktionen des Ansatzes. Neben diesen Rollen ist das Verfahren auch in unterschiedliche – hier weniger erläuterbare – Phasen und Unterphasen gegliedert, die durch das Ineinandergreifen von Vertrauensaufbau (erste Phase) und wertschätzender Konfrontation zur Erweiterung der eigenen subjektiven Sichtweisen und Konstrukte (zweite Phase) eine „wirkungsvolle Klärungsarbeit und Hilfestellung“ (Schlee, 2019/1986, S. 149) ermöglicht.

Das Verfahren gibt dem\*der Coachee dabei in der erwähnten ersten Beratungsphase, in der die Chairperson mit Hilfe einer dem Personzentrierten Ansatz (PZA) (vgl. Rogers, 1981) folgenden Gesprächsführung vor allem aktiv zuhört, die Option, erst einmal ausführlich die das Problem betreffenden Gedanken, Perspektiven und Emotionen darzustellen. Er\*sie expliziert seine\*ihre Subjektiven Theorien zum Beratungsanliegen. Diese Explorationsmöglichkeit, die von der Chairperson durch konsequentes, personzentriertes Reflektieren und Paraphrasieren begleitet wird, zieht erfahrungsgemäß bereits einen immensen Selbstklärungseffekt nach sich. Das dürfte auch darin begründet liegen, dass sich der\*die Coachee nicht mit Fragen, Anregungen, Interpretationen etc. der Chairperson oder anderer Gruppenmitglieder auseinandersetzen braucht, sondern erst einmal einen ungewöhnlich großen Raum zur Ausbreitung seiner\*ihrer eigenen Konstrukte über die dem PZA immanente echte, wertschätzende und emphatische Begleitung durch die Chairperson und die Gruppe erfährt (vgl. Rogers, 1981). Hierüber wird es möglich, im Berichteten sowohl scheinbar widersprüchliche und von außen weniger gut verständliche als auch ggf. schambesetzte Aspekte des Themas besser wahrzunehmen. Um die



Rahmenbedingungen hierfür herstellen zu können, muss die Chairperson entsprechende theoretische Grundannahmen der humanistischen Kommunikationspsychologie, des Konstruktivismus, des FST und des PZA wirklich gut kennen und die darauf aufzubauen Methoden beherrschen. Hierfür bedarf es ausreichend umfangreicher Trainingseinheiten mit Rückmeldeschlaufen. Diese Feedbacks sind mit Blick auf die Stimmigkeit ebenfalls auf dem Verfahren zu Grunde liegenden Annahmen aufzubauen und müssen daher folgerichtig in der Weiterbildung thematisiert werden. Dabei nehmen die Trainings für die Umsetzung und Anleitung der Haltungen und Kompetenzen in der Weiterbildung einen demgemäß großen Raum ein und bilden ein wesentliches Qualitätsmerkmal für das gesamte Vorgehen.

Nachdem in der ersten Coachingphase von mindestens 20 Minuten die Herstellung einer sicheren und vertrauensvollen Beratungsebene und die Exploration der Subjektiven Theorien rund um das Coachingthema – oft länger oder gar die ganze Sitzung in Anspruch nehmend – abgeschlossen ist, kann eine zweite Coachingphase platziert werden. Hier geht es im Anschluss dann um ein vorsichtiges Öffnen der bisherigen bzw. bis zum Ende der ersten Coachingphase dargelegten Sichtweisen des\*der Coachee\*s. Als Basis wird weiter auf den o.g. Grundlagen u.a. des Personenzentrierten Ansatzes und dann mit Hilfe unterschiedlicher Unterphasen gearbeitet, die immer wieder als Angebot im Sinne einer Perspektiverweiterung gesetzt werden. Dabei entscheidet der\*die Coachee letztlich über eine Art Vetorecht, ob die jeweils sehr ritualisiert durchgeführte Unterintervention, in der die Chairperson vorsichtig auch eigene Anregungen einbinden kann, für seine\*ihre Problembearbeitung hilfreich ist.

Die zweite Beratungsphase umfasst dabei einen hier nicht auszuführenden Pool an vielzähligen Unterphasen, wie sie ähnlich auch in anderen Coaching- und Beratungsverfahren zu finden sind. Hier kann zudem auch eine Informationsübermittlung erfolgen – falls es dem\*der Coachee bzw. Chairperson wirklich an bezüglich des Coachinganliegens wichtigen Informationen fehlen sollte.

Das Besondere des Verfahrens ist, dass die konkreten Ausgestaltungen der Unterphasen – und auch einer möglichen Informationsvermittlung – vorher methodisch dahingehend geprüft werden sollen, ob sie entsprechend der humanistischen, personenzentrierten Grundannahmen wirklich stimmig sind. Bei der – selten bis nie bei dem auf Selbstklärung fokussierten Verfahren nötigen – Informationsvermittlung geht es dann um eine Vorgehensweise, die das vorsichtige Anklopfen (z.B. im Sinne von „Ich habe dazu eine Idee; mögen Sie die hören?“), bevor eine Information erfolgt, ebenso beherzigt wie die in der ersten Beratungsphase gesetzten personenzentrierten Grundhaltungen und Techniken.

Von Vorteil erweist sich natürlich, wenn Coachee und Chairperson bzw. Coach gleichermaßen in die Grundhaltungen und Unterphasen des Verfahrens eingeführt wurden. Doch kann eine Chairperson mit entsprechend vorbereitender Hinführung und Begleitung auch nicht im Verfahren geschulte Personen coachen. Zentral für den Erfolg des Coachings ist, dass sowohl diese Grundhaltungen als auch die methodische Umsetzung sehr gut beherrscht werden. Hieraus leiten sich entsprechende Bedarfe an die kollegiale Coachingsausbildung ab. Bei der Maßnahme „Kollegiales Coaching für Pädagogische Führungskräfte (KoCo-PF)“ wurden Personen der unteren und oberen Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen einbezogen. In vier Modulen mit je 25 Stunden Umfang wurden sie sowohl zu den theoretischen Grundlagen als auch zu praktischen methodischen Herangehensweisen fortgebildet. Dabei waren die Teilnehmenden in zwei Kohorten mit je 15 Personen nach Regionen (K1 Westfalen, K2 Rheinland) aufgeteilt. Die Schulung selbst sah vier Qualifizierungsbausteine vor, die als Module bezeichnet wurden.

In allen Modulen spielten, neben der Informationsvermittlung durch die Referent\*innen, die eigenständigen Übungs- und Erprobungsanteile der Teilnehmenden sowie der gemeinsame Erfahrungsaustausch eine bedeutsame Rolle. Zur Vertiefung und späteren

Nutzung wurden daher in jeder Kohorte regionale Kleingruppen gebildet, die in der Regel vier Personen umfassen. Ziel ist es hierbei, dass sich diese selbstorganisierten Gruppen sowohl zwischen den einzelnen Modulen als auch weiterführend nach der Fortbildung für das kollegiale Coaching treffen. Die inhaltliche Ausgestaltung der Module bewegte sich gemäß der Theoriebildung zu Grundlagen, Kernannahmen und Theorien zum Beratungskonzept des kollegialen Coachingverfahrens KoCo-PF, das auf den Menschenbildannahmen der Humanistischen Psychologie basiert. Ebenso anzutreffen sind Einführungen in unterschiedliche Klärungshilfsmittel wie das Werte- und Entwicklungsquadrat nach Schulz von Thun (2016) sowie die Leiterbildung nach Kelly (1955). In der praktischen Erprobung fokussiert die Qualifizierungsmaßnahme sowohl auf das Erlernen und Einüben empathischer Gesprächs- und Zuhörfertigkeiten als auch auf verschiedene Vertiefungsmethoden. Das Gruppenverfahren selber wird vorgestellt und auch selbständig trainiert. Die Ziellinie der Maßnahme, die insgesamt noch weitergeführt wird, auch wenn die erste Qualifizierung abgeschlossen ist, liegt in der Befähigung der Teilnehmenden, das kollegiale Coaching nach der Fortbildung mittels der Grundlagen und der eingeführten Methoden eigenständig umsetzen zu können. Durch diese Befähigung können sich die Teilnehmenden einen „Werkzeugkoffer“ für das kollegiale Coaching aneignen, mit Hilfe dessen nicht nur das Erlernen und Einüben des kollegialen Coachings in einer Dyade, sondern auch die Übertragungsmöglichkeiten auf weitere berufliche Arbeitsfelder im Kontext von Kommunikation und Beratung (Teambildung, Arbeitsbesprechungen, Unterrichtsbesprechungen, Krisengespräche) möglich werden. Dabei wurden zentrale inhaltliche Ziele und Operationalisierungen vom Konzept der Kollegialen Beratung und Supervision (vgl. Schlee, 2019/1986) abgeleitet, die auf Hilfe zur Selbsthilfe abzielen und gleichermaßen eine Unterstützung zur Selbstklärung und eine Stärkung der Person mit Hilfe der Förderung von Reflexivität und Rationalität anvisieren (Schlee, 2019/1986). Die intensive Bearbeitung aktuell belastender Situationen aus dem beruflichen Alltag setzt die Phase eins, nämlich den Aufbau einer wertschätzenden und respektvollen Haltung, voraus, so dass die Reflexion zur Überprüfung eigener Perspektiven und Subjektiver Theorien dient, um diese zu hinterfragen und somit zu mehr Handlungssicherheit zu gelangen.

Die hierfür zwingend schon in der Fortbildung installierte *Haltung und Atmosphäre* (s.o.) bildeten sich in der anschließend durchgeführten internen Evaluation des Vorhabens mit hundertprozentiger Zustimmung der Grundgesamtheit der Teilnehmenden ( $n=12$ ), die sie als „angenehm“ und „aufgeschlossen“ empfanden, als äußerst gelungen ab.

Mit einem Gesamtscore von über 91 Prozent Zustimmung aller Befragten der ersten Kohorte der Maßnahme wurde das *Erlernen der methodischen Grundlagen* als wirkungsvoll für die eigenen Reflexions- und Klärungsprozesse eingeschätzt und mit einem ebenso hohen Score der Wert der erworbenen *kommunikativen Kompetenzen* für die eigene berufliche Praxis eingeschätzt, so dass ebenfalls zu mehr als 91 Prozent der Teilnehmenden die Fortbildung uneingeschränkt anderen Kolleg\*innen empfohlen würden.

100 Prozent Zustimmung fand auch ein Item, dass die *klare Struktur* des Verfahrens den Teilnehmenden große Orientierungs- und Handlungssicherheit bietet.

Mit je mehr als 91 Prozent wurde der Aussage zugestimmt, dass es hilfreich sei, *Denkanstöße* zu eigenen Annahmen (Subjektiven Theorien) anstelle von Ratschlägen zu erhalten; ebenso, dass erst die Vertrauens- und Sicherheitsphase (Phase eins) die intensive Klärungsarbeit in Phase zwei ermögliche, was eine Zustimmung zum grundsätzlichen *konzeptionellen Aufbau* darstellt.

Erfreulicherweise wurde auch die *Übertragbarkeit der Gesprächs- und Zuhörkompetenz* als sehr hoch (größer 91 %) eingeschätzt. Mit einem Perzentil von mehr als 83 Prozent wird dem Ansatz des Verfahrens auch insoweit zugestimmt, dass dieser auf einem

verständnisvollen, auf Anteilnahme und der durch Impulse aktivierten *Eigenverantwortung* abzielenden Verfahren beruht, das eben nicht direktiv überzeugend oder „retten wollend“ in die themeneinbringende Struktur eingeht.

Die Gesamtheit der Antworten auf offene Fragen zum Erleben des Verfahrens untermauert die hohe Zustimmungstendenz der vorherigen Einschätzungen. So werden hier von den Teilnehmenden sowohl die durchgehend so erlebte *Wertschätzung* als auch die *vertrauensvolle Arbeit* ebenso betont wie auch ein anerkennendes Erstaunen, dass dieses so stark strukturierte Verfahren doch eine *große Kreativität und gedankliche Flexibilität* ermögliche. Theoretisch betrachtet bedingt die starke Strukturierung des Verfahrens ja dessen Freiheitsgrade in erheblichem Maße, um die gruppeninternen Dynamiken ohne externe Leitung durchgehend in konstruktiven Arbeitsmodi zu erhalten.

## 5 Implikationen für die Fort- und Weiterbildung von Schulaufsichtsbeamt\*innen

In der einleitenden Sequenz dieses Artikels wurde dargelegt, auf welchem Hintergrund von einerseits hohen und zuweilen unberechenbar anmutenden Arbeitsanforderungen und andererseits strukturellen Merkmalen und Veränderungsprozessen die Ausübung der Tätigkeit von Schulaufsichtsbeamt\*innen geprägt erscheint. Die Ableitung und Perspektivsetzung, es möge hier eine grundsätzliche Änderung der kommunikativen, haltungsbedingten sowie methodischen Zugänge geben, zeigt sich in der praktischen Umsetzung als erfolgreich und folgerichtig.

Sie greift auch die hinführend in diesem Beitrag entwickelte Bedarfsbegründung der Reflexionsförderung an sich auf, statt isolierter, oft wenig nachhaltiger Lösungen über Tipps, die sich für die Komplexität des sich ständig wandelnden Berufsfeldes von Schulaufsichtsbeamt\*innen sowieso nicht finden lassen.

Für die Einschätzung einer festen Implementierung kollegialer Coachings als Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahme im schulischen Führungskontext sollte eine Aufwand-Nutzen-Analyse erstellt werden, in die aber unbedingt die nachhaltigen Effekte sowohl für direkte Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten als auch für die Beratungskompetenz für Beratungssituationen in Schulen einkalkuliert werden. Darüber hinaus lohnt auch die langfristige Betrachtung der Dynamiken, Spannungen und möglicherweise fehlender Reflexionsorte für zukünftige Herausforderungen ohne diese Unterstützungsformen und neuen Kompetenzen.

Es zeigt sich zudem auch erforderlich, die strukturellen Differenzierungen der Schularten wie auch der spezifischen und schulartenübergreifenden Rahmenbedingungen dabei in die Bewertung einfließen zu lassen. Meißner et al. (2019) betonen hierzu, dass die Rahmenbedingungen entsprechend geeignet sein müssen, um der Methode ihre Wirkungsmöglichkeiten zu eröffnen. Betrachtet man die überdurchschnittlich bejahenden Feedbacks der ersten Teilnehmenden des Modellvorhabens zu diesem Verfahren als valide, müsste der Einsatz des Instrumentes weiterhin konsequent erprobt, großflächig evaluiert und an die unterschiedlichen Settings im schulischen Feld angepasst werden. So können kollegiales Coaching und die hierbei implizierten Haltungen und Methoden gerade bezogen auf die schwierigen und oft widersprüchlichen Aufgaben der Schulaufsicht eine direkt umsetzbare Antwort in Richtung stimmiger Handlungs- und Arbeitsansätze für Schulaufsichtsbeamt\*innen bieten.

Das im Pilotprojekt eingesetzte Verfahren besticht dabei durch die zwar anfänglich ressourcenintensive Fortbildung, die dann aber in einem selbstorganisierten Prozess nur der Investition der Arbeitszeiten der Gruppenteilnehmenden bedarf.

Berücksichtigt man zudem den Effekt, der dadurch überzeugt, dass das Verfahren der eigenen Selbstklärung ebenso dient wie der Beratungskompetenz im Feld, wird deutlich, dass es auch hier langfristig zu Effekten bei den zu beratenden Lehrkräften und Schulleitungen – und bestenfalls über die Reflexion der beratenden Lehrkräfte sogar auch bei

den Schüler\*innen – kommen kann, die potenzielle Haltungen und methodische Zugänge einbinden können. Dieser Schneeballeffekt würde zudem umso umfassender werden, je mehr Akteur\*innen hierin und unabhängig voneinander diese kooperative Methodenstärke in ihrem Feld einsetzen würden und es so zu verbesserten Kooperationen gerade an Schnittstellen und im Kontext von Zusammenarbeit zwischen Schulaufsichtsbehörden und Schulen bzw. deren Lehrkräften kommen könnte.

## Literatur und Internetquellen

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik. Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachengestaltung*, 28 (1), 101–126.
- Bernler, G. & Johnsson, L. (1993). *Supervision in der Psychosozialen Arbeit. Integrative Methodik und Praxis*. Beltz.
- Blau, P.M. & Scott, W.R. (1963). *Formal Organizations*. Chandler.
- Cohn, R. (2018/1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion* (19. Aufl.). Klett-Cotta.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. Lyle Stuart.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke.
- Hartong, S., Breiter, A., Jarke, J. & Förchler, A. (2019). Digitalisierung von Schule, Schulverwaltung und Schulaufsicht. In T. Klenk, F. Nullmeier & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung* (S. 485–494). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23669-4\\_43-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23669-4_43-1)
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273. <https://doi.org/10.25656/01:13309>
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. Norton.
- Kelly, G.A. (1986). *Die Psychologie der Persönlichen Konstrukte*. Aus dem Amerik. übers. v. E. Danzinger-Tholen. Junfermann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2019/2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Koromazay, T. (2021). Vertical Leadership – klassische Führung. In T. Koromazay, *Integrative Leadership: Maximale Wirkung durch holistische Führung* (S. 13–25). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62973-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-662-62973-4_3)
- Korthagen, F. (2001). Teacher Education: A Problematic Enterprise. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (S. 1–19). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600523-6>
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.) (S. 72–87). Beltz.
- Kunze, K. (2020). Profession, Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer\*innenberufs. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften* (S. 23–45). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.4>

- Lenhard, S. & Reise, A. (2013). Führung als Beziehungsarbeit. In R. Königswieser, E. Lang, U. Königswieser & M. Keil (Hrsg.), *Systemische Unternehmensberatung: Die wirksamsten Theorien, Modelle und Konzepte für die Praxis* (S. 57–80). Schäffer-Poeschel.
- Lippmann, E. (2009). *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-88952-6>
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14 (1), 15–21. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0684-8>
- Menzel, W. (2004). Implementierung von Coaching für Schulleitung und Schulaufsicht. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, (3), 283–290. <https://doi.org/10.1007/s11613-004-0029-7>
- Moldaschl, M. (2010). *Was ist Reflexivität?* (Paper and Preprints of the Department of Innovation Research and Sustainable Resource Management, Nr. 11). Chemnitz University of Technology. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/55380/1/684998793.pdf>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2012). Fort- und Weiterbildung: Qualifizierung von Beamtinnen und Beamten in der unteren und oberen Schulaufsicht. *BASS – Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW*, (65), 20–22. <https://bass.schul-welt.de/12689.htm>
- Rauen, C. (2001). *Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich* (2., aktual. Aufl.). Hogrefe.
- Rauen, C. (2008). *Coaching* (Praxis der Personalpsychologie, Bd. 2) (2. aktual. Aufl.). Hogrefe.
- Rogers, C. (1981). *Der neue Mensch*. Klett-Cotta.
- Rotering-Steinberg, S. (1998). *Kollegiales Coaching: Selbstorganisiertes Lernen in Aus- und Fortbildungsgruppen oder als Mentoren-Modell*. Fachbereich Betriebswirtschaft, Wiss. Einrichtung EGA/FH, Univ. der Bundeswehr München.
- Schlee, J. (2007). Merkmale und Funktionen der Beratung. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (S. 359–367). Luchterhand.
- Schlee, J. (2019/1986). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Kohlhammer.
- Schön, D.A. (1984). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schrör, T. (2016). *Führungskompetenz durch achtsame Selbstwahrnehmung und Selbstführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05500-4>
- Schulz von Thun, F. (2016). *Miteinander reden, Band 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation* (35. Aufl.). Rowohlt.
- Stryck, T. (2000). Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 111–125). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:8488>
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz.
- Terhart, E. (2014). Professionalität im Lehrerberuf: Wandel der Begrifflichkeit – Neue Steuerung als Herausforderung. In M.P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 343–365). Klinkhardt.

- Tietze, K.-O. (2019). Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, (26), 439–454. <https://doi.org/10.1007/s11613-019-00622-x>
- Völschow, Y. (2012). ‚Kollegiales Coaching‘ in der Führungskräfteentwicklung des Landesdienstes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 43 (1), 5–23. <https://doi.org/10.1007/s11612-011-0168-1>
- Völschow, Y. & Kunze, K. (Hrsg.). (2020). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742322>
- Völschow Y. & Schlee, J. (2008). Kollegiale Supervision in der Ausbildung von Polizeibeamten. In R. Arnold & G. Holzapfel (Hrsg.), *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik* (S. 289–303). Schneider Verlag Hohengehren.
- Völschow, Y. & Warrelmann, J.-N. (2017). Lehrer(innen)professionalisierung durch Reflexion. *Zeitnah: Junge Lehrer & Berufseinsteiger. Verbandsmagazin des VBE Niedersachsen*, (5–7, Themenbeihemer), 4–6.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Hogrefe.

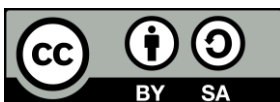
## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Völschow, Y. & Hübner, C. (2022). Bedarfe und Umsetzung einer Kollegialen Coachingmaßnahme für Schulaufsichtsbeamt\*innen als schulische Führungskräfte. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 296–305. <https://doi.org/10.11576/pflb-5255>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>