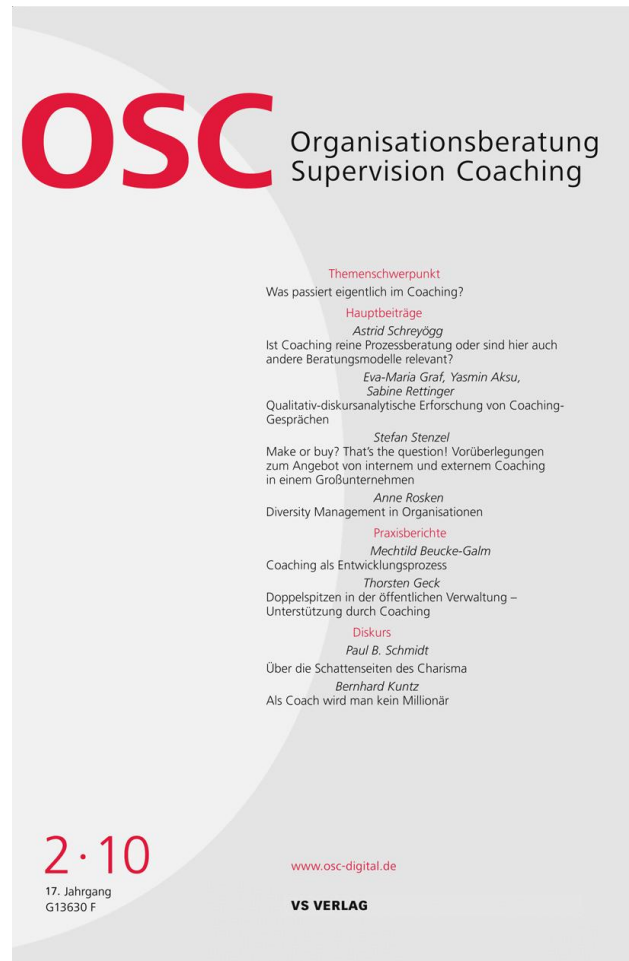


ISSN 1618-808X, Volume 17, Number 2



**This article was published in the above mentioned Springer issue.
The material, including all portions thereof, is protected by copyright;
all rights are held exclusively by Springer Science + Business Media.
The material is for personal use only;
commercial use is not permitted.
Unauthorized reproduction, transfer and/or use
may be a violation of criminal as well as civil law.**

Coaching als Entwicklungsprozess

Mechtild Beucke-Galm

Zusammenfassung: Die Autorin beschreibt den Coachingprozess eines Schulleitungsteams in einem besonderen Übergangsprozess von zwei Jahren. Es wird aufgezeigt, welche Entwicklung das Leitungsteam und welche die Schule gemacht hat. An Hand des konkreten Beispiels wird das dialogisches Arbeiten des Coachs beschrieben und sein entwicklungsorientierter Ansatz deutlich.

Schlüsselwörter: Coaching · Dialogisches Arbeiten · Schulleitung

Coaching as a development process

Abstract: The author describes a coaching process with a school headmaster and his team in a special transition period. This example shows how a coach works with a dialogic and developmental approach.

Keywords: Coaching · Dialogic approach · School headmaster

Online publiziert: 11.05.2010
© VS-Verlag 2010

M. Beucke-Galm (✉)
io-d Institut für Organisationsberatung und Dialog, Hansaallee 18,
60322 Frankfurt a.M., Deutschland
E-Mail: beucke-galm@io-d.de

Vorbemerkung

Coaching hat sich seit Ende der 80er Jahre zu einem eigenen Beratungsformat entwickelt. Damals als Unterstützung des Managements in den Turbulenzen größerer Veränderungsprozesse eingeführt, ist Coaching heute ein weit verbreitetes spezifisches Format (Looss 2001). Wie lässt sich das erklären und was leistet Coaching für Führungskräfte? Um dieser Frage nachzugehen, muss man sich die heutigen Anforderungen an Führung anschauen und dabei das Coaching selbst genauer in den Blick nehmen. Beides möchte ich in diesem Text tun, das Erste nur kurz, weil darüber schon viel gesagt und geschrieben wurde, das Zweite sehr ausführlich, um damit das Potenzial und die Möglichkeiten dieses Formats für die individuelle Entwicklung und für die Organisationsentwicklung zu zeigen.

1 Veränderte Anforderungen an Führung

Erwartungen und Anforderungen an Führung sind in den letzten 20 Jahren enorm gestiegen. In Wirtschaftsunternehmen müssen Führungskräfte die permanenten Anpassungen an sich rasch verändernde Märkte in einem globalen Wettbewerb initiieren, voranbringen und – oft auch gegen Widerstände – durchsetzen. Das ist immer ein Wagnis im Ungewissen und daher riskant. Gleichzeitig wird von ihnen erwartet, dass sie ausreichend Stabilität und Sicherheit für die Mitarbeiter garantieren und die dadurch im System ausgelöste Dynamik verstehen und angemessen darauf reagieren. Führung ist ein permanenter Balanceakt zwischen Beunruhigung und Stabilität, zwischen Vorangehen und Mitschwingen, zwischen Markt- und Mitarbeiterorientierung. Diese Balance zu halten in einer macht- und konkurrenzdominierten Umgebung ist nicht so einfach.

Führungskräften in sozialen oder karikativen Einrichtungen geht es nicht viel anders. Von ihnen wird erwartet, dass sie entsprechend den Leitlinien immer ein offenes Ohr für die Menschen in den Einrichtungen haben, bei einem sozialen Engagement die Wirtschaftlichkeit nicht zu sehr überbetonen, die Überlebensfähigkeit im bisherigen Status aber garantieren.

Und im Bildungsbereich? Schulleiter haben deutlich häufiger als Führungskräfte in der Wirtschaft mit deutlich vorgetragenen und widersprüchlichen Anforderungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zu kämpfen. Die verschiedenen Elterngruppen haben ihre je eigenen Vorstellungen von guter Leitung, Bildungsforscher machen Schulleitern schon seit Jahren klar, dass die deutschen Schulen im internationalen Vergleich nicht gut abschneiden und ihr Leitungshandeln daher nur mäßig erfolgreich ist, die Kultusministerien zwingen Schulleitungen in ein Korsett von Erlassen, Verfügungen ein, was bei mangelnder Personaldecke die Arbeit in der Hinwendung zu den Kindern nicht gerade einfach macht.

Führung ist heute zu einem permanenten Balanceakt zwischen widersprüchlichen Anforderungen und Erwartungen in widersprüchlichen komplexen Kontexten geworden und daher immer wieder neu eine lustvolle Herausforderung und eine „Zu-Mutung“.

2 Coaching als „anderer Ort“

In diesem Kontext ist Coaching nicht ein Mehr vom Gleichen, sondern „das Andere“. Eine Beratung mit jemandem, der nicht Mitglied der Organisation ist und keine eigenen „Stakes“ im Spiel hat, eröffnet einen „anderen Ort“, einen Ort, an dem es nicht um Taktik oder Machtpoker, nicht um Durchsetzen oder Vorführen geht. *Ed Schein* schreibt zutreffend, dass Beratung das Herstellen einer Beziehung mit dem Klienten ist, die es dem Klienten erlaubt, die Prozesse wahrzunehmen, zu verstehen und zu behandeln, die sich in der inneren und äußeren Umgebung des Klienten ereignen. Dadurch verbessert der Klient die Situation, die durch das Problem gegeben ist. (Schein 2003). Die Führungskraft kommt im Coaching zu sich selbst und lernt, die Bezüge zwischen dem Geschehen im Arbeitsfeld (außen) und der eigenen Dynamik (innen) deutlicher zu sehen und besser zu verstehen. Coaching ist ein „langsamer Ort“, an dem sich eine Führungskraft ihr Handeln und dessen Wirkungen bewusst(er) machen, sich bei schwierigen Entscheidungen über Alternativen und deren Konsequenzen klar(er) werden und sich durch gedankliches Probedenken für den Alltag stärken kann. In diesem Sinne stellt Coaching einen Raum dar für die Entwicklungsthemen der Organisation und für die persönlichen Entwicklungsthemen.

Wie kann man sich das konkret vorstellen? Im Coaching hat man es immer mit drei Handlungsebenen zu tun, unabhängig davon, ob es sich um ein Einzel- oder ein Team-Coaching handelt: 1) mit der *Person* und ihren individuellen Präferenzen, 2) mit der *Gruppe* und ihrer sozialen Dynamik und 3) mit der *Gesamtorganisation* in ihrer Struktur und Kultur. Das jeweilige Thema und die jeweilige Fragestellung müssen im Coaching auf jeder Ebene betrachtet werden. Je nach Fragestellung steht mal die eine oder mal die andere Ebene im Vordergrund, mal geht es mehr um die Person, mal mehr um die Gruppe und mal um die Gesamtorganisation. Wichtig ist, nicht in einer Ebene zu verharren, sondern die Zusammenhänge zwischen den Ebenen aufzuzeigen und bei der Führungskraft ein Bewusstsein für diese Wechselwirkungen zu entwickeln. Mit einem systemischen Beratungsansatz bleibt man daher nicht nur auf der persönlichen Ebene und reflektiert die Frage rund um die Person hin, sondern dekliniert alle drei Ebenen durch und arbeitet dabei die Wechselwirkung zwischen den Ebenen heraus.

Ich verstehe Coaching als einen Entwicklungs-Raum und -Prozess. Entwicklung wird immer dann möglich, wenn man nicht (nur) auf der Oberfläche des Gesagten bleibt, sondern auf dessen Tiefenstruktur hört. Ich versuche, mich vor dem Coaching innerlich „leer“ zu machen, um aufmerksam zuhören und die Themen des Coachee in ihren verschiedenen Dimensionen aufnehmen zu können. Neben den Ebenen Person, Gruppe und Organisation sind es die Dimensionen *Inhalt*, *Struktur* und *Emotion*, mit denen ich im Coaching arbeite. Im ersten Schritt versuche ich, durch systematisches Fragen die eingebrachten Problemstellungen inhaltlich besser zu verstehen. Um was geht es hier? Was ist das Thema, was die Fragestellung? Danach wechsele ich auf die strukturelle oder auf die emotionale Dimension, die Abfolge hängt jeweils von der Situation und dem Fall ab. In welchen Strukturen spielt sich das eingebrachte Thema ab? Welche sind besonders relevant? Welche werden nicht erwähnt, müssten aber aus meiner Erfahrung in diesem Zusammenhang eine Bedeutung haben? Diese erkundende Annäherung ermöglicht es auch dem Coachee, das Thema zu ordnen, Puzzlesteine zu ergänzen und die strukturellen Zusammenhänge zu sehen. Die jeweilige Thematik hat in ihren Inhalten und in ihrer

Struktur auch immer eine spürbare (oder versteckte) emotionelle Färbung. Auch diese gilt es anzuschauen. Was kommt beim Erzählen „herüber“, wie fühlen sich die Aussagen an? Lässt sich eine emotionale Tönung wahrnehmen oder bleibt der Erzählstil rational und distanziert? Wo klaffen Inhalt und Emotionalität auseinander? So steht mal die eine und mal die andere Dimension im Vordergrund. Als Coach führe ich den Coachee durch alle Ebenen und Dimensionen und arbeite mit ihm die Wechselwirkungen heraus. Der Coachee ist eingeladen, verschiedene Perspektivenwechsel vorzunehmen, sich und sein Handeln aus einer nahen und dann wieder aus einer distanzierten Position anzuschauen oder aus einer gänzlich anderen Perspektive zu betrachten (Beucke-Galm 2009a).

3 Ein Beispiel

Das folgende Beispiel beschreibt das Coaching eines Schulleitungsteams über den Zeitraum von drei Jahren. Ich beschreibe hier mein Arbeiten mit der Leitungsgruppe, das Zusammenspiel innerhalb der Gruppe und das hintergründige Thema.

3.1 Anlass und Kontext

Anlass für die Anfrage war die in anderthalb Jahren anstehende Pensionierung des Schulleiters. Er würde, nachdem er die Schule mit gegründet und 15 Jahre lang deren Geschicke (mit) geleitet hat, in zwei Jahren ausscheiden. Das Schulleitungsteam wollte diesen Abschied und den Übergang in eine andere „Ära“ bewusst gestalten. Angefragt durch die Pädagogische Leiterin führte ich ein erstes Gespräch mit der Schulleitungsgruppe. Ich lernte die Mitglieder kennen, erfuhr einiges über die Schule selbst und über die Arbeitsweise des Leitungsteams und stellte mich ihnen mit meinem Erfahrungshintergrund und meiner Arbeitsweise vor. Am Ende des Gesprächs vereinbarten wir eine Zusammenarbeit.

Die Schule, um die es hier geht, ist eine Integrierte Gesamtschule (Klassen 5–10) mit Ganztagsbetrieb in einer größeren Stadt. Sie versteht sich als Schule für alle Kinder des Stadtteils und hat ihr pädagogisches Programm danach ausgerichtet. Ideen der Reformpädagogik wurden aufgegriffen und weiterentwickelt; neben dem tradierten Fachunterricht gibt es individualisiertes Lernen durch Freiarbeit und Projektarbeit. Die Schule ist nach Jahrgangsgruppen organisiert, damit die Jugendlichen einen sozialen Bezugsrahmen haben, neben der eigenen Klasse auch den Jahrgang. Dazu liegen die Räume einer Alterstufe auf einer Etage, deren Flure als Lernumgebung gestaltet sind. Alle Schüler des Jahrgangs können sie nutzen. Den Jahrgangsgruppen sind Lehrerteams zugeordnet, die relativ selbstgesteuert (im Rahmen der Richtlinien, Verordnungen und Erlasse) die Arbeit mit den Jugendlichen gestalten. Jeder Lehrer ist in ein (Jahrgangs-)Team eingebunden. Er unterrichtet im Wesentlichen in diesem Jahrgang (auch fachfremd) und kennt hier alle Jugendlichen. Man trifft sich mit den Kollegen zu wöchentlichen Teammeetings, in denen unterrichtliche Fragen besprochen und Ereignisse im Jahrgangsbereich beraten werden. Jedes Team lässt seine Arbeit regelmäßig supervidieren.

Von Beginn an werden die Jugendlichen in die Verantwortung für das soziale Leben in der Schule mit eingebunden, z. B. durch Mitarbeit im Schlichterrat (Konfliktschlich-

tungsstelle), durch Mitarbeit auf dem Schulhof (Pflegen und Sauberhalten bestimmter Zonen), durch Mitarbeit bei der Vorbereitung von (jahreszeitlichen, selbst gesetzten) Festen. Die Schüler haben einen aktiven Schülerrat, der bei wichtigen Entscheidungen zu Rate gezogen wird. Zusammenfassend könnte man über die Schule sagen: Sie zeichnet sich dadurch aus, dass das Pädagogische und das Soziale gleichwertig neben dem Fachlichen und dem Bürokratischen stehen.

Die Schulleitungsmitglieder bewegen sich in einer „Doppel-Funktion“. Sie arbeiten alle als Lehrer (mit unterschiedlich hoher Unterrichtsverpflichtung) und sind folglich auch in ein Jahrgangsteam eingebunden. Und sie haben eine Leitungsfunktion, in der sie für die Gesamtsteuerung verantwortlich sind: für Schulprogramm, Unterrichtsqualität, Lehrereinsatz, Einhaltung der rechtlichen Vorgaben, für das Schulklima, Elternarbeit, Öffentlichkeitsarbeit etc. Zum Informationsaustausch, zur gemeinsamen Beratung und Abstimmung trifft sich die Schulleitung wöchentlich. Daneben gibt es häufigen Austausch und bilaterale Klärungen.

Die Organisation der Schule macht schon zu Beginn darauf aufmerksam, dass in diesem System nicht Hierarchie das vorherrschende Prinzip ist, sondern dass diese Schule der hierarchischen Ordnung (des Schulsystems) eine Teamorientierung zur Seite gestellt hat. Der Ort, in dem Hierarchie und Team aufeinander treffen, ist die Schulleitung. Das erzeugt eine gewisse Spannung, die das Leitungsteam auszubalancieren und zu handhaben hat. In der Entwicklung der Schule war dieses Balancieren ganz gut gelungen, vor allem deswegen, weil sich die Leitung selbst oft auf der Seite der „Teamorientierung“ bewegte. Das zeigte sich z. B. daran, dass ein Prozess zu wichtigen Entscheidungen in der Weiterentwicklung der Schule immer in den Jahrgangsteams begonnen wurde. Hier wurden die Themen diskutiert und die Entscheidungsgrundlagen vorbereitet und danach durch das Kollegium entschieden. Die Schulleitung übernahm darin eine prozesssteuernde Funktion. Die Teamorientierung zeigt sich auch innerhalb des Leitungsgremiums. Alle Mitglieder bekamen die gleiche Aufmerksamkeit in den Themen und Argumenten, die sie vertraten, und die wesentlichen Themen wurden im Leitungsteam beraten und entschieden, nicht durch den Schulleiter und seine Stellvertreterin. Die Hierarchie im Leitungsteam ist allerdings nicht aufgehoben. Der Schulleiter und seine Stellvertreterin sind mit deutlich mehr Kompetenz ausgestattet als die anderen Funktionen, und ihre Unterrichtsverpflichtung ist geringer. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Personalverantwortung bei der staatlichen Schulaufsicht liegt und dass Schulleiter und Stellvertreterin nicht die personalführende Funktion darstellen. Gleichwohl haben beide gegenüber den anderen im Team eine Weisungsbefugnis, was die Arbeitsplanung betrifft, und eine Kontrollfunktion, die Qualität des Unterrichts und die pädagogische Arbeit betreffend.

3.2 Den Gesprächsraum aufbauen und den Dialog beginnen

Die Schulleitungsgruppe bestand aus sechs Mitgliedern: dem Schulleiter, dessen Stellvertreterin und der pädagogischen Leiterin, den Leitern der Jahrgänge 5 bis 7 und 8 bis 10 und dem Leiter des Ganztagsbereichs.

Die erste Phase des Coachings beginnt mit einem „Check-in“: „Was beschäftigt Sie zurzeit in Ihrer Leitungsfunktion? Was bringen Sie als Anliegen mit und was ist hier und

heute relevant?“ Mir ist wichtig, am Beginn der Sitzung den Gesprächsraum gut aufzubauen. Das geschieht durch eine erkundende Haltung, durch eine Einladung an alle Beteiligten, sich auf das Hier und Jetzt einzulassen, und durch echtes Interesse an den aufkommenden Themen. Dabei ist der Coach das Modell, an dem sich die Coachees orientieren. In diesem konkreten Fall übernahmen die Mitglieder der Schulleitungsgruppe relativ schnell die Haltung und Vorgehensweise. Einer nach dem anderen beschrieb seine „Themen, seine Erfahrungen und seine Empfindungen“, auf die sich dann die Anderen nachfragend einließen. Sie interessierten sich für die „anderen Wirklichkeitsauffassungen“ und waren willens, auch ihre eigene zu beschreiben. Darüber kamen sie miteinander ins Gespräch.

Die Phase des Beginnens ist immer etwas Besonderes. Das Besondere besteht in der Art und Weise, wie sich die Einzelnen energisch oder suchend einbringen und sich den anderen zumuten und wie die Kollegen dann daran anknüpfen und sich darauf beziehen. Das gelingt nicht von Anfang an und auch nicht immer. Aber es gelingt über die Zeit zunehmend besser. Wenn Mitglieder einer Gruppe sich in dieser Weise einbringen, zuhören und miteinander im Gespräch bleiben, baut sich Respekt und Wertschätzung auf. Man wird gedanklich und emotional berührt und erlaubt die Berührung, man berührt den Anderen und auch der lässt die Berührung zu. Das erfordert und das macht Mut.

Ein solches dialogisches Arbeiten (Beucke-Galm 2009b) braucht verschiedene Fähigkeiten, und die Teilnehmer entwickeln sie im Tun: Es braucht Selbstvertrauen, Offenheit, Mut und Prozessvertrauen. Mit *Selbstvertrauen* meine ich, selbst davon auszugehen, dass man etwas beizutragen hat. Das bedeutet, sich der eigenen inneren Stimme bewusst zu werden, ihr zu trauen und nach außen Ausdruck zu verleihen und damit für sein eigenes Denken einzustehen.

Mit *Offenheit* ist gemeint, sich durchlässig (permeabel) zu machen für die eigenen Gedanken und Gefühle und für die der Anderen. Es bedeutet, sich von den Bildern der Anderen beeindrucken zu lassen und dieses Beeindrucken nicht dadurch zu vermeiden, dass man selbst innerlich ausgefüllt ist, weil man alles bereits beantwortet hat und weiß. Offenheit ist hier die Öffnung für das Mögliche oder Unvorhersehbare.

Mit *Mut* ist gemeint, das Wagnis einzugehen, sich den anderen zuzumuten. Das heißt, sich nicht nur von den anderen beeindrucken zu lassen, sondern auch selbst einen Eindruck machen zu wollen. Mut meint in diesem Zusammenhang auch, zu benennen, was gerade geschieht, auch dann, wenn es nicht in die vorhandene Kultur und bisherige Interpretation passt. Das fällt bei vertrauten Personen, Inhalten oder Kontexten leichter, es ist schwerer bei „dem Fremden“. Mut beinhaltet hier, sich dem Fremden anzunähern und es nicht (impulshaft) zurückzuweisen, ihm nahe zu kommen, um zu verstehen, was es ist, auch wenn es fremd bleibt.

Mit *Prozessvertrauen* ist gemeint, sich dem Prozess anzuvertrauen und von dessen Sinnhaftigkeit auszugehen. Prozessvertrauen beinhaltet, zu wissen, dass man zu Beginn eines Austauschs das Ergebnis noch nicht kennen kann. Es bedeutet, sich im Prozess auf den ablaufenden Prozess selbst zu beziehen, darauf zu vertrauen, dass man so den nächsten Schritt tun kann und dass ein Ergebnis auf diese Weise erzeugt werden kann.

Schritt für Schritt entstand so in der ersten Phase ein Puzzle der aktuellen Situation der Schule, das dann gemeinsam aus der Vogelperspektive betrachtet und kommentiert wurde. Ich beschrieb daran anschließend aus der externen Sicht, was sich in meiner

Wahrnehmung aus dem Puzzle herauskristallisiert hatte, benannte, was durch die Schulleitungsmitglieder nicht angesprochen worden war und auch im Raum stand, und ging dabei auf die emotionale Färbung ein, die die Gruppe mit ihrer Beschreibung erzeugte. Der Schritt führte u. a. auch wieder zu der Relevanz, die dieses gezeichnete Bild für diese Übergangsphase haben könnte. Das im Erstgespräch genannte Thema sollte als Bezugsrahmen präsent bleiben.

In einem solchen „Kreations“-Prozess kann jeder miterleben, mit welchen inneren Bildern die Einzelnen operieren und welche Werte sie leiten. Für alle Beteiligten wird sichtbar, wie die später zu treffenden Entscheidungen zustande kommen, es entsteht Transparenz. Dafür ist Prozesskompetenz eine wesentliche Voraussetzung. Man muss als Führungskraft und hier konkret als Schulleitungsmitglied bewusst mit der Kontingenz jeder Situation rechnen. Statt sich auf feste Strukturen oder inhaltliche Setzungen zu verlassen und ausschließlich auf Ergebnisse zu schauen, wird es immer wesentlicher, dem Prozess, der zu erwünschten Resultaten führen soll, ebenso viel Aufmerksamkeit zu widmen und ihn so zu gestalten, dass die Ergebnisqualität stimmt. Prozesskompetenz meint in diesem Sinne, sich permanent auf die ablaufenden Prozesse selbst zu beziehen, um aus ihnen mit den jeweils vorläufigen Erkenntnissen den nächsten Schritt sinnvoll tun zu können.

3.3 Entscheidungsprämissen und Handlungsoptionen

Auf der Basis des beschriebenen „Gesamtbildes“ wurden Ansatzpunkte identifiziert, an denen die Schulleitung in der nächsten Phase des Coachings weiterarbeitete. Diese Phase war durch eine andere „Energie“ und ein anderes Tempo geprägt. Während die erste, die dialogische Phase einen eher mäandernden und langsamen Charakter hatte, war die zweite Phase durch Zielorientierung und Entscheidungsdiskussion geprägt. Es ging nun darum, die definierten Themen systematisch durchzuarbeiten, relevante Entscheidungsprämissen zu definieren und von dort aus Handlungsoptionen zu entwickeln.

Entscheidungsprämissen legen den Spielraum fest, innerhalb dessen entschieden werden kann. Sie markieren einen Kontext für Entscheidungen und haben für die Organisation eine steuernde Option. Daher kommt der Diskussion und Entscheidung über Entscheidungsprämissen in einem Leitungsteam eine zentrale Bedeutung zu. Ich unterstützte die Gruppe in dieser Phase durch stringente Fragen und fokussierende Kommentierungen. Solche Kommentierungen hatten als Hintergrund mein Know-how, z. B. zu Organisation oder zu Schule, meine Erfahrungen aus anderen Organisationen oder meine Beobachtungen zu den mentalen Modellen, mit denen die Mitglieder der Schulleitung operierten.

Jede Coachingsitzung endete in zwei Schritten. Im ersten Schritt fassten die Mitglieder – und hier im Wesentlichen die engere Schulleitung – die erarbeiteten Optionen zusammen. Sie beschrieben, wie sie in der Sitzung in dem Entscheidungsprozess weitergekommen waren, wo sie damit standen und wie sie damit weiter verfahren würden. Damit bewegten wir uns zunächst auf der Organisationsebene. Danach wechselten wir auf die Personenebene. Jeder Einzelne beschrieb zum Abschluss seinen „Stand“: Wie geht es mir mit dem heutigen Ergebnis und mit dem heutigen Prozess? Was nehme ich als Gewinn mit, wo bleiben Dinge für mich un(auf)gelöst?

3.4 Das vordergründige und das hintergründige Thema

Wie entfaltete sich nun das angebotene Thema im Verlauf des Coachingprozesses? Einerseits lag durch das Ausscheiden des Schulleiters das Thema auf der Hand: Was galt es im letzten Jahr für den Schulleiter selbst noch zu erledigen und was galt es für die Schulleitungsgruppe zu bearbeiten? Was muss das Schulleitungsteam tun, um den Ausstieg vorzubereiten, den Abschied zu gestalten und den Übergang zu einem Nachfolger zu gestalten? Welcher Verlust und welcher Gewinn waren mit dem Ausscheiden des Schulleiters verbunden? Was bedeutet es für das in dem 15-jährigen Bestehen entwickelte Konzept: Was „gehörte“ zum Schulleiter und würde mit seinem Weggehen wegfallen oder verändert werden; was war Teil der Schule geworden und gehörte zum Bestand? Für mich war die Frage, in welcher Struktur und mit welcher Emotionalität sich diese Themen im Prozess zeigen und welche Dynamik sie erzeugen würden.

Die Gruppe begann in den ersten beiden Sitzungen mit Inhalten auf der Organisationsebene, z. B. mit Überlegungen zur Weiterführung und Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts durch das Kollegium. Was ist gut eingespielt und läuft so weiter? Was hat sich – vor allem im Informellen – durch den Schulleiter und um ihn herum entwickelt und ist von seiner Präsenz abhängig? Wo müssten wir jetzt schon als Schulleitung für Stabilisierung sorgen, wo Erfahrungen auswerten und Bausteine überprüfen? Der Austausch begann sachlich und rational. Die unterschiedlichen Einschätzungen und Erfahrungen wurden zusammengetragen. Mir fiel in der Beobachtung auf, dass diese Diskussion im Wesentlichen von der stellvertretenden Schulleiterin und der pädagogischen Leiterin getrieben wurde, unterstützt von den Stufenleitern. Der Schulleiter selbst saß gelassen und fast unberührt in seinem Sessel. Als ich die Gruppe auf meine Beobachtung zu der Diskussionsstruktur ansprach, entstand nach einer Phase des Schweigens plötzlich Bewegung, die emotionale Dimension dieses Themas kam zum Vorschein. Die Pädagogische Leiterin und die stellvertretende Schulleiterin sprachen von ihren Sorgen und Befürchtungen, davon, dass sich mit dem Weggang des Schulleiters die informellen Machtverhältnisse zwischen Schule und staatlicher Schulaufsicht verändern würden. Der Schulleiter hatte mit seiner guten Vernetzung und seinem politischen Know-how regulierende Eingriffe in die pädagogische Entwicklung der Schule bisher verhindern oder geschickt steuern können. Mit seiner Pensionierung würde ein Machtvakuum entstehen – und das in einer Zeit, in der sich der bildungspolitische Wind gedreht hatte.

Die Befürchtung der beiden Leiterinnen war eine doppelte: dass der bisherige Gestaltungsraum der Schule und der Schulleitung in Zukunft deutlich enger sein würde und dass die Schulaufsicht einen Nachfolger in der Schulleitung bestimmen könnte, der einer differenzierenden Pädagogik Vorrang vor dem praktizierten integrativen Modell geben würde. Bei der pädagogischen Leiterin war dazu Ärger über diese Abhängigkeit und eine (fast existentielle) Angst um das Überleben der Schule in ihrer jetzigen Form spürbar, um das Überleben eines Lebenswerks, an dem sie ebenso wie der Schulleiter als Gründungsmitglied beteiligt war. Das war es, was ich als Druck in der Gruppe beobachtet hatte und was auf der Inhaltsebene in einer Diskussion um Konferenzbeschlüsse mündete, mit denen das Leitungsteam das Schulkonzept wenigstens für zwei Jahre absichern und verankern wollte.

Bemerkenswert war die relative Ruhe des Schulleiters. Wie ließ sich sein Verhalten verstehen? Ihm müsste das Weiterführen des Schulkonzepts doch auch am Herzen liegen und er hätte in der gewohnt gewieften Weise mitdenken können. War er, noch fast zwei Jahre vor der Pensionierung, innerlich schon ausgestiegen? Die Antwort darauf zeigte sich in einer der nächsten Sitzungen. Nach dem Check-in begann die Stellvertreterin über den Verlust zu sprechen, den die Pensionierung des Schulleiters für sie bedeuten würde. Sie wandte sich dem Schulleiter zu und sprach davon, wie sehr sie die Zusammenarbeit mit ihm geschätzt hatte, sie zählte auf, was sie mit ihm in all den Jahren erlebt und durchgestanden hatte, was seine Stärken in der Leitung der Schule seien und was sie vermischen würde. Andere schlossen sich ihr an, und es entstanden berührende Momente von Zugewandtheit und Antizipation des kommenden Verlustes. Der Schulleiter war zwar auch bewegt, konnte darauf aber nicht wirklich reagieren. Er ließ sich innerlich nicht wirklich berühren, machte sich und seine Leistung kleiner. Als ich ihn fragte, wie man seine Reaktion auf das wertschätzende Feedback denn verstehen könne, reagiert er noch mal mit einem „diffusen“ Erklärungsangebot. Nach und nach wurde dann durch mein Nachfragen deutlich, dass er, der mit Leib und Seele Lehrer und Schulleiter war, der im bildungspolitischen Wasser wie ein Fisch zu schwimmen verstand, der die Schule in ihrer Lebendigkeit gewollt und mit geschaffen hatte – dass dieser Schulleiter den Abschied aus seinem Berufsleben als bedrohlichen Identitätsverlust fürchtete. Er konnte sich die Veränderung, die ihn in absehbarer Zeit ereilen würde, nicht eingestehen und wollte sich erst dann auf sie einlassen, wenn sie da war. Zurzeit hatte er zu diesem äußeren Einschnitt in seinem Leben keinen inneren Zugang.

Seine Angst und Abwehr hatten eine erhebliche Wirkung auf allen Ebenen. In der konkreten Situation – hier und jetzt im Leitungsteam – blieben seine Schulleitungskollegen konfus und frustriert zurück, da er die zgedachte Wertschätzung nicht annahm, sie also unbeantwortet ließ und der Dialog nicht gelang. Auf die Frage nach dem befürchteten Einmischen der Schulaufsicht vertrat er die Ansicht, dass die Befürchtung gar nicht nötig und bis zu seinem Ausscheiden ja noch eine ganze Zeit hin sei und dass er seinen Einfluss schon nutzen werde. Diese Haltung setzte seine beiden Kolleginnen noch mehr unter Druck. Sie nahmen wahr, dass sein Einfluss im Schulamt durch die bevorstehende Pensionierung abnahm, und da sich der Schulleiter in dieser Phase aus der Entwicklung verschiedener Szenarien heraushielt, erhöhte sich ihre Aufregung und ihre Anstrengung. In der Coachingsitzung arbeiteten wir dieses Muster von Befürchtung und Beschwichtigung, Aufregung und Unbekümmertheit heraus. Es blieb offen, ob es gelingen würde, dieses Muster zu unterbrechen und dem Schulleiter einen inneren Zugang zu dem Ende seiner aktiven Berufstätigkeit zu ermöglichen.

Zwischen den einzelnen Sitzungen lagen immer acht bis zehn Wochen, und ich war vor der folgenden Sitzung gespannt, wie sich denn die Dynamik in der Schulleitung weiter entwickelt hatte. Die nächste Sitzung begann mit einer kräftigen Überraschung. Das Leitungsteam kam mit dem Anliegen, sich mit meiner Hilfe auf eine Konferenz vorzubereiten, in der das Kollegium darüber abstimmen sollte, ob die Schule eine Dependance gründen und aufbauen wolle – als weitere Integrierte Gesamtschule in der Stadt. Ich war sprachlos ob dieser unerwarteten Wendung. Im Verlauf unserer Sitzung stellte sich dann Folgendes heraus: Der Schulleiter hatte sich – gut ein Jahr vor seinem beruflichen Ausscheiden – in eine politische Initiative um den Umbau eines Gymnasiums in

eine Integrierte Gesamtschule eingemischt und sich als Projektleiter für den Umbau und als Interimsleiter für die neue Schule angeboten. Dabei brachte er das Kollegium gleich mit ins Spiel, als „Mentor“ und als Personal-Ressource. Diese mögliche neue Integrierte Gesamtschule könne doch, so sein Vorschlag, als Dependance „seiner“ Schule geführt werden. Die Lehrer könnten hier und dort arbeiten und dabei gleich interessierte Gymnasiallehrer in ein binnendifferenziertes Unterrichten bei heterogenen Klassen einführen. Er selbst würde alles in den ersten beiden Jahren managen und dann übergeben!

Die auf ihn zurollende Pensionierung war plötzlich nicht mehr aktuell. Der Schulleiter sprühte vor Energie bei dem Gedanken, noch einmal – fast vor seinem beruflichen Ende – als Gründungsmitglied und erster Schulleiter eine Integrierte Gesamtschule aufbauen zu können und dieses Mal über die Klugheit des Erfahrenen zu verfügen. Die Angst vor dem Verlust seiner beruflichen Identität hatte bei ihm enorme Energien freigesetzt, und er hatte nun in vielen Gesprächen und Aktivitäten diese „neue Möglichkeit“ für sich geschaffen. Im Coaching stellte sich heraus, dass das Kollegium und seine Leitungskolleginnen und -kollegen von dieser unerwarteten Option durchaus fasziniert waren und durch die Motivation des Schulleiters in lustvolle Aufregung und unter einen enormen Druck gerieten. Beides war eingebettet in ein „pikantes Dilemma“: Wenn sie zu der Idee nein sagten, würden sie den historischen Moment, bei einer konservativen Regierung eine weitere Gesamtschule aufzubauen, ungenutzt lassen – wer will sich das schon vorwerfen, wenn er bildungspolitisch für Gesamtschulen votiert? Wenn sie der Idee zustimmen würden, dann stünden sie selbst ab sofort unter einer extremen beruflichen Belastung.

Ich ließ die Teammitglieder in der ersten Phase beschreiben, was die Situation war und widerstand dem Wunsch, schnell in die gedankliche Vorbereitung der Konferenz einzutreten. Ich ermunterte sie, aus ihrer jeweiligen Perspektive zu sprechen und der Gruppe so Schritt für Schritt zu einem breiten Bild und Eindruck zu verhelfen. Dabei konnte ich beobachten, wie die Gruppe permanent zwischen Inhaltsdimension und emotionaler Dimension wechselte. Danach lenkte ich ihre Aufmerksamkeit von außen nach innen und ging mit ihnen auf die Personenebene: „Was bedeutet diese Option einer Dependance für mich persönlich? Was könnte die Entscheidung ‚ja‘ für mich heißen und was die Entscheidung ‚nein‘?“ Jedes Mitglied nahm die Frage auf und sprach von sich. Ich spürte, was die Einzelnen bewegte, spürte ihre Lust und ihre Sorge, spürte, wie sie ihre Verantwortung in der Schulleitung verstanden und welche politischen Motive sie bewegten. Nur bei dem Schulleiter war das nicht der Fall. Er konnte kaum bei sich bleiben, er ging schnell auf die politische oder die pragmatische Ebene.

Im Anschluss an diese Frage wechselten wir auf die Organisationsebene: „Was hieße das für das Kollegium und die Schule insgesamt? Welche Chancen, welche Risiken könnten damit verbunden sein? Wie würden die Eltern darauf reagieren? Und welche Ressourcen würde die Schulaufsicht zur Verfügung stellen?“ So arbeitete ich mit dem Leitungsteam durch die verschiedenen Ebenen (Person, Gruppe und Organisation) und durch die verschiedenen Dimensionen (Inhalt, Emotion, Struktur). Ich unterstützte es darin, die Entscheidungsprämissen und den Spielraum herauszuarbeiten, innerhalb dessen entschieden werden müsse. Dabei wurde deutlich, dass es hier unterschiedliche Einschätzungen gab und dass das Team sich in der Festlegung der Entscheidungsprämissen uneins war. Zum Schluss lief es darauf hinaus, dass drei Mitglieder das Interesse des Schulleiters unterstützten, ein Kollege indifferent blieb und einer sich dagegen aussprach.

Die konkrete Entscheidung sollte dann in den kommenden Tagen in einer Schulleitungssitzung getroffen werden.

Im zweiten Teil des Coachings stand die kommende Konferenz im Mittelpunkt und dabei die Frage, welche Orientierung denn in dieser wichtigen Entscheidung Vorrang haben würde: Hierarchie oder Team. Sollte die Entscheidung durch das Schulleitungsteam getroffen werden und die Konferenz dabei als Beratung der Schulleitungsgruppe in diesem Entscheidungsprozess dienen oder sollte die Entscheidung durch das Kollegium getroffen werden und die Konferenz als Entscheidungsprozess aufgebaut sein? Eine wichtige und brisante Frage für die „Team-Hierarchie-Balance“. Das Leitungsteam entschied nach einer (überraschend) kurzen Diskussion, dass die Entscheidungskompetenz in der Frage der Dependance bei der Schulleitung liege. Mit dieser Entscheidung war dann auch der Rahmen für die Konferenz bestimmt, und die Konferenz konnte in ihrer Struktur schnell entworfen werden. Zum Abschluss kommentierte ich ihre Entscheidung in Bezug auf die gelebte Team-Hierarchie-Balance und machte darauf aufmerksam, dass sie sich zurzeit auf der Seite der „Hierarchie“ bewegen würden.

Zu der folgenden Coachingsitzung kam das Leitungsteam „mitgenommen“ zu mir. Im Check-in wurde deutlich, dass der Entscheidungsprozess das Kollegium bzw. das Verhältnis Kollegium – Schulleitung in eine Zerreißprobe gebracht hatte. Die Entscheidungsfindung um den Aufbau einer Dependance war kontrovers diskutiert worden und hatte eine Spaltung im Kollegium erzeugt. Schwerwiegender als die inhaltliche Kontroverse wog aber der Entscheidungsprozess selbst. Der Wille der Schulleitung, diese Entscheidung selbst zu treffen und sich durch das Kollegium (nur) beraten zu lassen, hatte zu einer tiefen Enttäuschung und in den folgenden Wochen zu einer wechselseitigen Distanzierung geführt. Im Check-in beschrieben die einzelnen Mitglieder, wie sie die Situation in der Schule einschätzten und was sie in dem Entscheidungsprozess „getroffen“ hatte. Der Schulleiter war – wieder und immer noch – davon weniger berührt. Er glaubte daran, dass sich die Situation bald wieder entspannen würde. Ihn selbst beschäftigte der Aufbau der neuen Dependance, und darüber sprach er auch im Check-in. Wie sehr die innere Dynamik des Schulleiters die Handlungsfähigkeit des Schulleitungsteams beeinflusste, zeigte sich im weiteren Prozess. Der Schulleiter ließ sich vom Aufbau der Dependance ganz in Beschlag nehmen.

In einer der folgenden Sitzungen gab es einen heftigen Streit mit der pädagogischen Leiterin, die ihm vorwarf, er würde einerseits so tun, als gäbe es gar keinen Abschied und mache „business as usual“ und würde andererseits seine Aufgaben nicht machen. Er sei oft abwesend, lasse Anfragen unbeantwortet, Arbeiten unerledigt und Situationen unentschieden. Es ärgerte sie, dass er die Dinge einfach laufen ließ, ohne sie zu gestalten, und sie befürchtete, dass die Schule „verwahrlosen“ könnte. Auf meine Frage an die anderen Mitglieder der Schulleitung entwickelte sich zögernd ein Gespräch darüber, wie der Eine und die Andere das Verhalten des Schulleiters erlebten. Es wurde deutlich, dass sich die bisherige Art des Schulleiters, individuell und situativ zu führen, in dieser Phase in einer Weise verschärfte, dass ein durchgängiges Führungsverhalten der gesamten Leitungsgruppe für das Kollegium nicht mehr zu erkennen war, er verhielt sich oszillierend zwischen Organisations- und Personenebene. Ich nahm das zum Anlass, mit der Gruppe und dem Schulleiter im Coaching an einem durchgängigen und erkennbaren Führungsverhalten zu arbeiten.

3.5 Wo steht die Schule, wo das Leitungsteam und wo der Schulleiter heute?

Die Schulleitung führte ein halbes Jahr vor dem Ausscheiden des Schulleiters eine zweitägige Pädagogische Tagung mit dem Kollegium durch und wertete das Schulkonzept aus. Alle Elemente und Module wurden durchgesprochen und bewertet: Wovon wollen wir uns trennen, was wollen wir beibehalten und was müssen wir modifizieren? Damit stieg das Kollegium, angeleitet von der Stellvertreterin und der pädagogischen Leiterin, in einen Prozess des Loslassens und damit in einen Prozess des Weiterentwickelns ein. Diesen Prozess des Überprüfens, Modifizierens und Weiterentwickelns ist die Schulleitung im kommenden Schuljahr konsequent weiter gegangen und hat sich so in den darauf folgenden Jahren auch mit einem neuen Schulleiter wieder auf den Weg gemacht.

Diese Standortbestimmung im Kollegium, verknüpft mit dem Verabschieden einiger Konzeptelemente, ermöglichte es auch dem Schulleiter, loszulassen und sich auf den Abschied von seinem aktiven Berufsleben einzulassen. Ein Ergebnis seines Loslassens war eine gemeinsame Aktion mit der pädagogischen Leiterin: Beide zogen auf der politischen Hinterbühne die Fäden, um einen passenden neuen Schulleiter an die Schule zu bekommen, was auch gelang. Der „alte“ Schulleiter hat den Schuldienst verlassen. Die staatliche Schulaufsicht hatte eine Verschiebung der Pensionierung zugunsten einer Mitarbeit in der Dependance abgelehnt. Im letzten Monat seiner Amtszeit wanderte das Kollegium zum Abschied mit ihm einen ganzen Tag durch eine Landschaft, die ihm sehr ans Herz gewachsen war. Diese Idee – gemeinsame Wanderung anstelle formaler Verabschiedungsfeier – entstand in einer Coachingsitzung im Schulleitungsteam.

Die Dependance ist heute eine eigenständige Schule und belastet das Kollegium nicht mehr. Die Schule hat einen neuen Schulleiter, der die Führung stärker in die Hand nimmt. Ich begleite diesen zweiten Übergang zurzeit noch und erlebe, wie gut das Schulleitungsteam zusammenarbeitet. Es packt Themen an, die früher tabu waren. Die Team-Hierarchie-Balance ist immer noch in Bewegung, sie wird sich neu einpendeln müssen.

4 Coaching als Entwicklungsprozess

Zum Schluss möchte ich die Frage zu Beginn noch einmal aufgreifen: Was leistet Coaching für Führungskräfte? Meine Antwort darauf lautet: Coaching erweitert und vertieft das Verständnis für die Gestaltung von Entwicklungs-Prozessen im Unternehmen (oder in der Schule) und ermöglicht einen Entwicklungsprozess des Coachee selbst. Natürlich geschieht Entwicklung nicht nur durch Coaching. Im Coaching wird der Raum dafür bewusst gestaltet. Um Entwicklung zu ermöglichen, bleibt der Coach in seinen Interventionen nicht (nur) auf der Oberfläche dessen, was er vom Coachee hört; er geht dabei nach und mit dem Coachee auf die unausgesprochene Tiefenstruktur des Gesprochenen. Das, worüber Menschen reden, ist gewissermaßen nur die Oberfläche. Es gibt in derselben Äußerung eine unangesprochene Tiefenstruktur, die davon handelt, wie der Coachee Sinn aus der Welt heraus konstruiert, die er in sich und außerhalb von sich antrifft. Diese Tiefenstruktur ist nicht nur „tief“, weil sie in aller Regel verborgen bleibt. Sie ist der Widerschein einer „Entwicklungs-Phase“ oder eines „Entwicklungs-Schwerpunkts“,

aus denen heraus der Coachee denkt, fühlt und handelt (Laske 2010). Coaching, das auf Entwicklung ausgerichtet ist, will einen Klienten nicht nur darin unterstützen, die Situation zu verbessern, die durch das Problem gegeben ist, sondern ihm ermöglichen, sich bewusst zu werden, warum er das Thema oder Problem so konstruiert, wie er es tut. Dem Klienten seinen Bezugsrahmen bewusst(er) zu machen, alles einzufärben, was um sein Problem herum wichtig ist, führt zu Entwicklung. Es ist eine besondere „Reise oder Bewegung“, sich von seinen eigenen grundlegenden Intuitionen und seiner eigenen Persönlichkeit fortzubewegen und außerhalb dieser zu stehen, also diese zum Gegenstand seiner Betrachtung zu machen. Um diese Bewegung geht es im Coaching.

Mir ist dabei wichtig, Menschen und Organisation sowohl in ihrer Geschichte als auch in ihrem aktuellen Kontext zu sehen und meine Interventionen von diesem Verständnis aus zu setzen. Wenn man danach fragt, wie die Menschen von ihrer Umwelt über die Lebensspanne hin geprägt wurden, dann werden die inneren Vorstellungen und Modelle ins Bewusstsein gehoben, und es entstehen Wahlmöglichkeiten. Ich achte darauf, was angesprochen und was ausgeschlossen, im Alltag wegrationalisiert wird. Das kann im Raum und Prozess des Coaching wieder zugänglich gemacht werden. Das „Ausgeschlossen“ ist mit dem Bekannten und Sichtbaren in Kontakt zu bringen. Bezüge und Beziehung herzustellen, führt zu Entwicklung. Achtsamkeit auf die Resonanz, die Inhalt, Struktur und emotionale Färbung der Themen miteinander erzeugen, spielt dabei eine besondere Rolle.

In dieser Entwicklungsbewegung bin ich als Coach das Instrument. Das verlangt von mir Wissen über mich selbst und das Meta-Wissen, dass es sich bei den Wirklichkeitsauffassungen nicht um Wahrheiten handelt, sondern um Konstruktionen, deren Brauchbarkeit sich erst im Handeln herausstellen kann. Ich mache im Coaching keinen Unterschied zwischen dem, was *Schein* „inneres oder äußeres“ Umfeld nennt, sondern nehme im konstruktivistischen Sinne an, dass das so genannte externe Umfeld ein Bild ist, das intern konstruiert wird, als Ausdruck der aktuellen Entwicklung des Sprechers in Verbindung mit seinem kognitiven Profil.

Als Coach stelle ich einen „offenen Raum“ zur Verfügung und halte ihn über den vereinbarten Zeitraum aufrecht. Mit „offen“ meine ich, dass nicht schon vorher klar ist, was hier angesprochen und wie darauf reagiert wird. Coachee und Coach müssen es wagen, den offenen Raum zu betreten und sich auf das, was entsteht, einzulassen. Dazu gehört, dass der Coach sich für die Wirklichkeitsauffassungen der Führungskraft interessiert und diese dem Coachee durch seine Beschreibung zur Verfügung stellt. Entwicklung ist auf Offenheit und Experimentieren angewiesen und ist nicht herstellbar durch angelernte Instrumente. Das Wagnis besteht darin, sich auf die Ereignisse in dem offenen Raum einzulassen.

Literatur

- Beucke-Galm, M. (2009a). Karriereberatung. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), *PersonalEntwickeln*. Loseblattwerk (Ergänzungslieferung Aug. 2009). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst Wolters Kluwer.

- Beucke-Galm, M. (2009b). Das Potenzial des Dialoges. In S. Laske, A. Orthey, & M. J. Schmid (Hrsg.), *PersonalEntwickeln*. Loseblattwerk (Ergänzungslieferung Mai 2009). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst Wolters Kluwer.
- Laske, O. (2010). *Handbuch der entwicklungsorientierten Beratung*. Boston: IDM Press (erscheint Nov. 2010).
- Looss, W. (2001). *Unter vier Augen: Coaching für Manager* (6. Aufl.). Landsberg: moderne industrie (Neuauf. Bergisch Gladbach: EHP, 2006).
- Schein, E. (2003). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft: der Aufbau einer helfenden Beziehung*. Bergisch Gladbach: EHP (Orig.: Process consultation revisited. Reading, MA: Addison-Wesley, 1999).



Mechtild Beucke-Galm, Studium der Natur – und der Erziehungswissenschaften in Münster und Würzburg, Weiterbildungen in analytischer Familientherapie, systemischer Organisationsentwicklung und in „Dialogue – Leadership for collective Intelligence“; Organisationsberaterin und Coach für Einzelpersonen und Organisationen, in Wirtschaftsunternehmen, sozialen Institutionen und Bildungseinrichtungen; geschäftsführende Gesellschafterin des Instituts für Organisationsberatung und Dialog (io-d), Frankfurt. Internet: www.io-d.de.