

**Expertinnen und Experten zeigen praxisnah, wie Führungspersonen Lehrerinnen, Lehrer oder Dozierende entscheidend fördern können – oder auch blockieren.**

Schulleitende und weitere Führungspersonen im Bildungsbereich haben die Aufgabe, die beruflichen Kompetenzen der Lehrkräfte oder Dozierenden zu fördern, Lern- und Entwicklungsprozesse von Schülerinnen, Schülern und Studierenden zu unterstützen sowie einen attraktiven Arbeits- und Lernort zu schaffen.

Wie tun sie das? Womit erzielen Führungspersonen positive Wirkungen? Wodurch blockieren sie Entwicklungen? Welche persönlichen Voraussetzungen und Kompetenzen benötigen sie? Mit diesen Fragen setzt sich der vorliegende Band „Wirken statt blockieren – Führung in Bildung und Schule“ auseinander.

Die Gliederung des Buches basiert auf folgenden Aktivitätsfeldern von Führung:

- Leadership – Sinn stiften und Innovationsfähigkeit fördern
- Leistung – Effektivität anstreben und Leistungsfähigkeit sichern
- Management – Effizienz erzielen und Funktionsfähigkeit garantieren
- Beziehung – Kooperation unterstützen und Arbeitsfähigkeit sicherstellen

Autorinnen und Autoren aus den Bereichen Betriebswirtschaft, Arbeits- und Organisationspsychologie, Entwicklungspsychologie, Pädagogik, Schulentwicklung, Beratung, Leadership, Philosophie und Schulpraxis verknüpfen aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven aktuelles wissenschaftliches Hintergrundwissen mit konkreten Modellen, Instrumenten und Praxiserfahrungen.

**Hogrefe Verlagsgruppe**

Göttingen · Bern · Wien · Oxford · Paris  
Boston · Amsterdam · Prag · Florenz  
Kopenhagen · Stockholm · Helsinki · Oslo  
Madrid · Barcelona · Sevilla · Bilbao  
Saragossa · São Paulo · Lissabon

[www.hogrefe.com](http://www.hogrefe.com)

ISBN 978-3-456-85804-3



Wirken statt blockieren



Mäder / Stäuble (Hrsg.)



Karl Mäder  
Erika Stäuble  
(Hrsg.)

# Wirken statt blockieren

Führung in Bildung und Schule

 hogrefe

**Karl Mäder**  
**Erika Stäuble**  
(Herausgeber)

# Wirken statt blockieren

Führung in Bildung und Schule

Unter Mitarbeit von

Christine Böckelmann  
Martin Bensen  
Selina Böschenstein  
Johannes Breitschaft  
Jürg Frick  
Rolf Klaus Friedrich  
Amelie Verena Güntner  
Stephan Gerhard Huber

Simone Kauffeld  
Andreas Krause  
Katharina Maag Merki  
Peter Mudra  
Anna Maria Pircher-Friedrich  
Kathrin Rutz  
Wilhelm Schmid  
Barbara Zumstein

**Wirken statt blockieren**  
Karl Mäder, Erika Stäuble (Hrsg.)

 **hogrefe**

- bung (BIP). Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2017). Geeignete Verfahren zur Auswahl von Führungspersönlichkeiten – Status quo, Qualitätskriterien und Ausgestaltung. In C. von Au (Hrsg.), *Auswahl und Onboarding von Führungspersönlichkeiten. Diagnose, Assessment und Integration* (S. 27–47). Heidelberg: Springer. [http://doi.org/10.1007/978-3-658-14883-6\\_2](http://doi.org/10.1007/978-3-658-14883-6_2)
- Kaschek, B. & Schumacher, I. (2015). *Führungspersönlichkeiten und ihre Erfolgsgeheimnisse. Management und Leadership im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer Gabler. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-04434-3>
- Krampen, G. (2002). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 675–710). Weinheim: Beltz.
- Küfner, A. C. P., Dufner, M. & Back, M. D. (2015). Das Dreieckige Dutzend und die Niederträchtigen Neun. Kurzskaalen zur Erfassung von Narzissmus, Machiavellismus und Psychopathie. *Diagnostica*, 61 (2), 76–91. <http://doi.org/10.1026/0012-1924/a000124>
- Lang, R. & Rybnikova, I. (2014). *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte*. Wiesbaden: Springer Gabler. <http://doi.org/10.1007/978-3-8349-3729-2>
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung*. Stuttgart: UTB Lucius & Lucius.
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-PI-R. NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae*. Revidierte Fassung. Göttingen: Hogrefe.
- Petzold, H. G. (1993). *Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulübergreifende Psychotherapie. Bd. 2. Klinische Theorie*. Paderborn: Junfermann.
- Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9 (1), 1–26. <http://doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Scheitler, C. & Wetzel, S. (2007). *Werte, Worte, Taten – und wie sie die Realität in Unternehmen werden. Eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung für Führungskräfte*. Bern: Haupt.
- Schwarzinger, D. & Schuler, H. (2016). *TOP – dark triad of personality at work*. Göttingen: Hogrefe.
- Stippler, M., Moore, S., Rosenthal, S. & Dörffer, T. (2011). *Führung – Überblicke über Ansätze, Entwicklungen, Trends*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- TagesAnzeiger (2017, 31. Januar). *Psychologen stellen sich gegen Trump*. Verfügbar unter <http://www.tagesanzeiger.ch/ausland/amerika/Donald-Trump-der-boesartige-Narzisst/story/22240253>
- von Au, C. (2017a) (Hrsg.). *Eigenschaften und Kompetenzen von Führungspersönlichkeiten. Achtsamkeit, Selbstreflexion, Soft Skills und Kompetenzsysteme*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- von Au, C. (2017b). Impulse für eine Next-Practice-Führungskräfte-Auswahl: Persönlichkeit, Kompetenzen, Motive und sonstige Passungsdimensionen. In C. von Au (Hrsg.), *Auswahl und Onboarding von Führungspersönlichkeiten. Diagnose, Assessment und Integration* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

## 11 Wirksame Führungsentwicklung

Kathrin Rutz

### 11.1 Einleitung

Nur wenige Leitungs- und Führungspersonen sind Naturtalente, die ihre Rollen von Beginn weg bewusst gestalten und die herausfordernden Aufgaben problemlos bewältigen. Gerade auch im Bildungsbereich ist es üblich, dass eine Führungsfunktion erst einmal übernommen und „erprobt“ wird: Die entsprechenden Qualifikationen werden begleitend erworben und die Kompetenzen in der Praxis „on the job“ entwickelt.

Gleichwohl sind die Erwartungen von Mitarbeitenden, Schülerinnen und Schülern, Eltern und weiteren Akteuren hoch und die zu erfüllenden Aufgaben sind vielfältig und komplex. Daher ist es für Schulleiterinnen und Schulleiter – genauso wie für jede andere Führungskraft – unabdingbar, sich zu professionalisieren, um sich selber, ihren Mitarbeitenden, Teams und Organisationen eine sinnstiftende Orientierung zu geben und tragfähige Arbeitsbeziehungen zu gestalten.

Wenn von Professionalisierung oder Professionsentwicklung der Führung gesprochen wird, so stellt sich sofort auch die Frage, was denn professionalisiert werden soll, wie dies geschehen kann und was denn überhaupt eine fähige oder eben professionelle Führungsperson auszeichnet.

Dieser Betrag beschäftigt sich erst mit der Frage, welche Kompetenzen von Führungspersonen (im Bildungsbereich) erwartet werden, und führt dann zum Thema der geeigneten Weiterbildungsformate und Settings für Führungspersonen. Im dritten Teil folgt ein Blick in die Praxis.

Die Auswahl der Aspekte ist einerseits geleitet durch die Erfahrung der Autorin in der Aus- und Weiterbildung von Führungspersonen im Bildungsbereich und im Führung coaching sowie ausgewählte empirische Befunde und Expertenaussagen bzw. Literatur.

## 11.2

## Professionsentwicklung und Kompetenzen von Führungspersonen

Professionalisierung meint umgangssprachlich gemeinhin, dass sich jemand in seiner beruflichen Tätigkeit spezialisiert und weiterentwickelt. Dick (2016) differenziert den Begriff aus: „Professionalisierung ist ein Begriff, der individuelle und kollektive Prozesse der Verberuflichung beschreibt [...]. Professionalisierung und Professionsentwicklung sind begrifflich ähnlich, unterscheiden sich aber in zwei wichtigen Kriterien. Während Professionalisierung als immanenter Wandlungsprozess sich über die Zeit von selbst vollzieht, ist Professionsentwicklung ein bewusst intendierter Prozess, der von konkreten Personen ausgeht, die ihre Leistungsfähigkeit und die ihres Berufsstandes insgesamt erhalten und weiterentwickeln, um damit ihre gesellschaftliche Aufgabe wahrzunehmen“ (Dick, 2016, S. 17).

Welche Berufe tatsächlich zu den „Professionen“ gezählt werden, unterliegt einerseits der gesellschaftlichen Entwicklung und andererseits dem wissenschaftlichen Diskurs. Zu den klassischen Professionen zählen die Ärzte und Juristen, zu den neu etablierten Professionen die Architekten, Ingenieure, Wirtschaftsprüfer, Psychologen u. a. (Mieg, 2016, S. 28) und zu neuen „alten“ möglichen Professionen die Lehrpersonen oder auch die Schulleiter und Schulleiterinnen (VSLZH, 2013; Hostettler & Windlinger, 2016). Auch von der „Führung als Profession“ (Schuh, 2008) wird seit Kurzem gesprochen.

Der Fokus in diesem Artikel liegt auf der Führungsentwicklung und somit bei der Frage, wie sich Führungspersonen von Bildungsorganisationen professionalisieren können. Gemäß Mieg (2016, S. 35) bedeutet Professionalisierung „aus individueller Sicht zuerst einmal eines: nämlich Kompetenzentwicklung (...)“ (Mieg, 2016, S. 35). Diese Kompetenzentwicklung besteht zunächst in Spezialisierung und Vertiefung des bereichs- und berufsspezifischen Wissens. Es geht um die Ausbildung zum Experten oder zur Expertin und „um den Erwerb von professionellen Zusatz-Kompetenzen, welche für selbstbestimmtes berufliches Handeln“ (Mieg, 2016, S. 35 f.) unabdingbar sind. Die Kompetenzentwicklung, so Mieg (2016, S. 36), „richtet sich dabei an den institutionellen Gegebenheiten aus: einerseits der Tätigkeit und ihren Anforderungen, andererseits der Berufsgruppe“ (Abb. 11-1).

## 11.2.1

## Kompetenzen beim professionellen Handeln

Weiter hält Mieg (2016, S. 30, 36) fest, dass es letztendlich beim professionellen Handeln um die Kompetenzanwendung geht und die Frage nach der beruflichen Identität mit einhergeht.

Welches aber sind die Kompetenzen, die eine Führungsperson im Bildungsbereich braucht? Westermann (2016) beschreibt in Anlehnung an Sarges (2000 und 2002) drei Kompetenzebenen von Führungspersonen:



Abbildung 11-1: Professionalisierung auf individueller Ebene (Mieg, 2002a, zitiert in Mieg, 2016, S. 36)

- „im kognitiven Bereich: Wissensbreite, logisch-analytisches Denken, Kreativität, gesamthaftes Denken („Helicopterview“), Planungsfähigkeit etc.
- im motivational/emotionalen Bereich: Energie, allgemeine Lebensmotivation, Mut zu Risiko und Initiative, Gestaltungs- und Aufstiegsmotivation, Selbstvertrauen, emotionale Stabilität und Belastbarkeit etc.
- im sozial/interaktiven Bereich: Extraversion, Kommunikationsfähigkeit, Kooperation und Teamfähigkeit, Überzeugungs- und Durchsetzungsfähigkeit, Mobilität und Interkulturalität“ (Westermann, 2016, S. 387).

Kompetenzen von Führungspersonen können auch in anderen Kategorien beschrieben werden, weshalb jene von Westermann in Anlehnung an Sarges exemplarisch für eine Vielzahl von Kompetenzen und Kompetenzbündel stehen und im Rahmen dieses Beitrags auch nicht diskutiert werden sollen. Für Führungspersonen im Bildungsbereich ist insbesondere auch das Kompetenzprofil Schulmanagement – Self-Assessment für pädagogische Führungskräfte (Huber, 2015) interessant, ebenso wie das Berufsleitbild für Schulleiterinnen und Schulleiter des VSLZH (2013). Weiter sei auch auf „The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development“ (GTC Scotland, 2012) oder die „National standards of excellence for headteachers“ (GOV.UK, 2015) verwiesen.

## 11.2.2

## Fünf Dimensionen von Führung zur Orientierung

Vielmehr werden im Folgenden fünf Dimensionen von Führung beschrieben, die in der Führungsentwicklung eine Orientierung hinsichtlich der vorhandenen bzw. ausgebildeten Fähigkeiten einer Führungsperson geben. Jede Dimension wird durch zwei Pole ver-

körpert, die auf den ersten Blick Gegensatzpaare darstellen und bei genauerem Hinsehen auch als Sowohl-als-auch-Dimensionen beschrieben werden können (Kannicht & Schmid, 2015, S. 65 ff.).

**Steuern versus Selbstorganisation:** Hierunter verstehen Kannicht & Schmid (2015, S. 65) die Fähigkeit der Führungsperson, „sowohl Verantwortung zu übernehmen und Vorgaben zu machen als auch delegieren zu können und die Eigenverantwortung von Mitarbeitenden zu fördern“.

**Taktik versus Authentizität:** Gemeinhin wird der Wert von Authentizität hoch eingeschätzt. Doch Kannicht & Schmid (2015, S. 67) weisen darauf hin, dass unhinterfragte oder nicht reflektierte Authentizität im Kontext von Führung häufig nicht hilfreich ist, genauso wie rein taktischem Vorgehen mangels persönlicher und emotionaler Note die Überzeugungskraft fehlt.

**Partnerschaft versus Chefposition:** Hier werden zwei Qualitäten beschrieben, die sich Führungspersonen zunutze machen wollen, die aber meist nicht gleichermaßen zur Verfügung stehen. Einerseits ist da der Wunsch – und zwar seitens des Vorgesetzten wie der Mitarbeitenden –, sich auf Augenhöhe zu begegnen. Andererseits schätzen und erwarten es die Mitarbeitenden, dass die Chefin „autonom denkt und Entscheidungen treffen kann, auch wenn nicht alle zustimmen (...)“ (Kannicht & Schmid, 2015, S. 68). Gerade neue Führungspersonen tendieren oft dazu, ein kollegialer Chef sein zu wollen, und werden alsbald enttäuscht, wenn sie sich ausgenutzt fühlen. Kontextbezogen und rollenbewusst die Beziehungen in der Organisation zu gestalten, stellt sowohl eine Chance als auch eine große Herausforderung für Führungspersonen dar.

**Anerkennung versus Kritik:** Wertschätzung und Rückmeldung sind wesentlich für die Motivation der Mitarbeitenden. So neigen manche Vorgesetzte dazu, gute Leistung als Selbstverständlichkeit vorauszusetzen, und gehen entsprechend sparsam mit Anerkennung um. Auch kann es einer Führungskraft schwerfallen, kritisches Feedback anzubringen oder Unzufriedenheit mit der Leistung zu konfrontieren (Kannicht & Schmid, 2015, S. 69). Sowohl Kritik angemessen anzubringen als auch Engagement von Mitarbeitenden zu würdigen, sind wichtige Elemente der Führungsbeziehung und der gemeinsamen Arbeitsgestaltung.

**Vision versus operative Nähe:** Diese Dimension zeigt ein Dilemma auf, das sich darin zeigt, wenn Führungspersonen einerseits nah beim Tagesgeschäft oder, im Schulbereich, beim Unterricht bzw. bei den Schülerinnen und Schülern sein wollen und andererseits die Kernaufgabe von Führung wahrnehmen und Orientierung bzw. Zukunftsperspektiven geben wollen (Kannicht & Schmid, 2015, S. 70).

Der Umgang mit Widersprüchlichkeiten und unvereinbaren Ansprüchen wird in der Führungsliteratur vielfältig beschrieben. Von Dilemmata (Neuberger, 2002, S. 338 ff.; Thomann, 2016, S. 44), Zwickmühlen (Schmid & Gérard, 2008, S. 77 f.) oder Ambivalenz und

Paradoxien (Thomann, 2016, S. 40, 42) ist die Rede. Gerade auch wenn die Herausforderungen in der heutigen Arbeitswelt mit dem Akronym VUKA umschrieben werden, wird Ambiguität (Mehrdeutigkeit) neben Volatilität (Beweglichkeit), Unsicherheit und Komplexität genannt.

Und es wird in den beschriebenen Wirkungs- und Spannungsfeldern von Führung deutlich, dass Führung in hohem Grad ein interaktionales Geschehen ist. Die Fähigkeit, Arbeitsbeziehungen positiv zu gestalten, stellt eine Grundvoraussetzung für den Führungserfolg dar.

### 11.3 Führungsentwicklung

Führungsentwicklung oder Führungskräfteentwicklung wird als spezifischer Aspekt der Personalentwicklung verstanden. Dabei steht die Passung von Person und Organisation, definiert über Funktion und Rolle, im Fokus. Ausgehend von einer differenzierten Bedarfsanalyse in Bezug auf die Führungsfunktion werden Ziele und Maßnahmen festgelegt, welche eine spezifische individuelle Kompetenzentwicklung ermöglichen und den Transfer in den Führungsalltag unterstützen. Sowohl der Kontext wie die Organisation haben einen zentralen Einfluss auf die Wahl der Entwicklungsthemen. Wichtig scheint, dass Führungsentwicklung nicht ausschließlich auf eigenen Anstrengungen und persönlichem Entscheid beruht, sondern dass der Entwicklungsbedarf nicht zuletzt auch von den Bedürfnissen der Organisation abgeleitet wird.

Clases (2012) beschreibt, dass Führungsentwicklung nicht irgendeine Form pädagogischen Geschehens ist, sondern dass sie als eine kooperativ zu gestaltende Arbeitsaufgabe anzusehen ist. Dies verdeutlicht, dass es bei Führungsentwicklung nicht oder nicht ausschließlich um persönliche Entwicklungsvorhaben gehen kann, sondern dass in Bezug auf eine Funktion und Aufgabe gemeinsam die Aktivitäten festgelegt werden. Als Akteure beschreibt Clases (2012) die Führungsperson selbst, deren Entwicklung im Fokus steht, dann die Geschäftsleitung bzw. den direkten Vorgesetzten, der zumindest „als formal legitimierende Instanz in die Zusammenarbeit involviert“ (2012, S. 17) sein muss, sowie die interne Expertise. Diese Akteursgruppe, die für die interne Personal- und Führungsentwicklung verantwortlich ist, fällt in kleineren Bildungsorganisationen meist weg. Deutlich wird, dass diese Form der Führungsentwicklung eng verwoben ist mit (personen-zentrierten) Maßnahmen der Organisationsentwicklung (**Abb. 11-2**).

#### 11.3.1

#### Sichtweisen auf Führung und Führungslernen

Schuh (2009) nennt drei grundsätzliche Sichtweisen auf Führung und Führungslernen:

- Für Führungspersonen ist es zentral, dass sie einen souveränen und sicheren Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen entwickeln und auch in ambivalenten Situationen



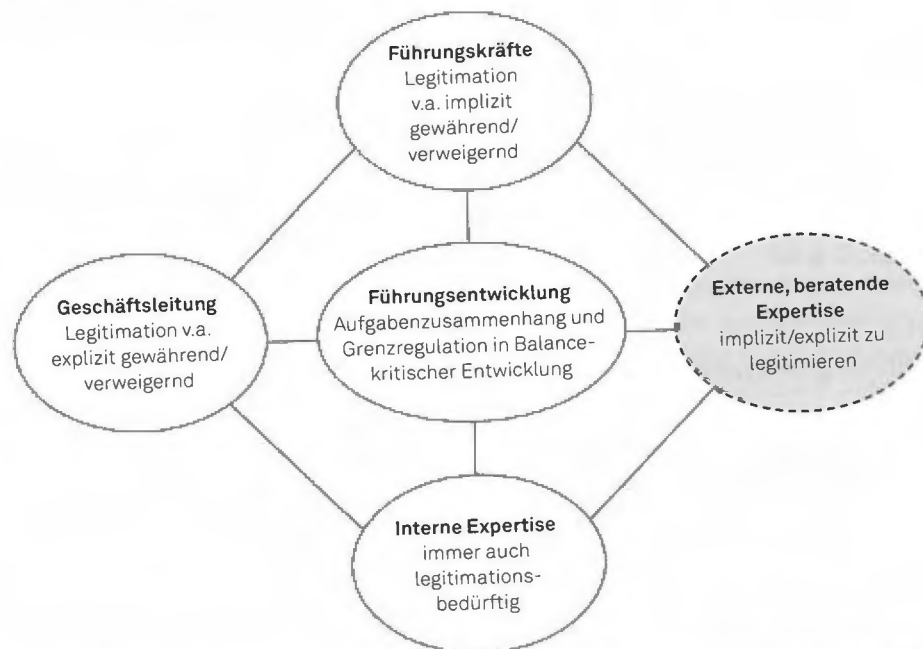


Abbildung 11-2: Konzept Balance-kritische Entwicklung (Clases & Frei, 2012, zitiert in Clases, 2012)

ihre Handlungsfähigkeit bewahren. Dies setzt einen guten Kontakt mit der eigenen Person voraus wie auch die Fähigkeit, Perspektivenwechsel vorzunehmen und so Situationen angemessen einschätzen zu können. Kenntnisse der eigenen Person mit ihren kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Mustern ist im Hinblick auf professionelles Führungshandeln ebenso wichtig wie ein klares, zugängliches Führungsverständnis. Eine konsequente Auseinandersetzung mit den eigenen Mustern und dem eigenen Führungsverständnis zeichnet das Führungslernen aus.

- Führung findet oft auch durch Gruppen beziehungsweise Gremien statt, beispielsweise durch Leitungsteams oder Steuergruppen in Projekten. In Gruppenprozessen spielen die eigenen Reaktionsweisen bezüglich Widerspruch, Machtinterventionen anderer und (kommunikativer) Kränkungen eine wichtige Rolle. Um sich in Gruppen (führungs-)kompetent zu verhalten und angemessen einbringen zu können, ist eine fundierte Selbsterfahrung in gruppenspezifischen Trainings von Vorteil. Insbesondere der Entwicklung von Kompetenz im Bereich der Diagnostik von Gruppenprozessen wird dabei eine zentrale Bedeutung beigemessen.
- Eine relativ neue Betrachtungsweise sieht in Führung vor allem eine Systemleistung: Unter diesem Aspekt vollzieht sich Führung beziehungsweise Systemsteuerung vor allem auf Basis von Selbstorganisationsprozessen, wobei der jeweiligen Organisationskultur eine besondere Bedeutung zukommt. Dies impliziert fürs Lernen auf der eher

sachlichen Ebene vor allem die Auseinandersetzung mit Theorien über das Funktionieren sozialer Systeme und dabei insbesondere der Kulturentwicklung. Auf einer persönlichen Ebene geht es um die Auseinandersetzung mit eigenen Machtansprüchen und der eigenen Bedeutsamkeit (Schuh, 2009).

Führungslernen findet auf allen Ebenen vor allem dadurch statt, „dass man führt (praktisches Handeln) und dieses Führen, insbesondere seine geplanten und ungeplanten Wirkungen, dann reflektiert“ (Schuh, 2009). Dabei ist zentral, dass diese Reflexion systematisch und professionell vollzogen wird, was wiederum bedeutet, dass dieses Reflektieren gelernt werden muss, sowohl auf der persönlichen wie auch auf der kollektiven Ebene. Da Reflexion eine Metaebene voraussetzt, ist es unabdingbar, dass in diesem Rahmen Führungs- und Steuerungstheorien als „Reflexionslandkarten“ zur Verfügung stehen; fundierte Kenntnisse derselben sind unabdingbar. Und immer geht es beim Führungslernen auch um die Weitung von Horizonten: Begegnungen mit fremden Disziplinen oder das Eintauchen in andere Arbeitswelten oder auch Lebenswelten können diese Bezugsrahmenerweiterung formen und fördern.

Analog zum individuellen Führungslernen gilt auch für das gemeinsame Lernen in einer Organisation, dass es durch systematische Reflexion erfolgt. Dabei geht es darum, im Kontext einer spezifischen Organisation „gemeinsam und offen zu beschreiben, wie Führung wahrgenommen und erlebt wird, und darauf aufbauend Handlungsstrategien zur positiven Weiterentwicklung der Führungspraxis zu entwerfen“ (Schuh, 2009). Dieses gemeinsame Entwickeln und Etablieren einer Führungskultur bedingt, dass in die Arbeitsbeziehungen investiert wird und sich die Beteiligten mit sensiblen Themen wie Umgang mit Macht, Qualität von Führung u. a. auseinandersetzen.

Da Schulorganisationen jedoch meist eine überschaubare Anzahl an Führungspersonen haben, gibt es kaum die Möglichkeit, Führungsentwicklung hierarchiestufenübergreifend und organisationsintern zu lancieren. Deshalb erfolgt nur ein kleiner, spezifischer Teil des Führungslernens im Kollektiv mit anderen Führungspersonen aus derselben Organisation.

### 11.3.2

#### Interventionen und Instrumente von Führungsentwicklung

Eine Herausforderung von Führungspersonen liegt darin, die divergierenden Ansprüche, Ziele und Werte zu integrieren und z. T. „(...) miteinander konkurrierende Führungsrollen wahrzunehmen, um effizient handeln zu können“ (Westermann, 2016, S. 387). Dies macht deutlich, dass es in der Führungsentwicklung nicht primär darum geht, Fachwissen zu vermitteln, sondern die Führungsperson in ihrer Rollenkompetenz zu stärken. So gilt denn auch Erfahrungslernen „(...) als unbestritten effizientester Lernstrang. McCall (2010) und Hill (2003) unterstreichen die enorme Wichtigkeit kritischer (Selbst-)Refle-

xion der eigenen Arbeit (auch McCall et al. 1988)“ (Westermann, 2016, S. 388). Dies geschieht durch erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden wie Coaching, Mentoring oder 360-Grad-Feedback.

Zentral ist, dass Führungspersonen eine solide Führungsausbildung vorbereitend oder begleitend zur Übernahme einer Führungsfunktion absolvieren, wie das z. B. der Certificate of Advanced Studies (CAS) „Führen einer Bildungsorganisation“ ermöglicht. Und es zeigt sich, dass der steten Entwicklung der Persönlichkeit und Erhaltung und Erweiterung der Handlungskompetenz ein hoher Stellenwert beigemessen werden muss. Biehal (2005) schlägt u. a. folgende Leitlinien fürs Management Development vor:

- Weitgehende Integration von Lernen off-the-job (Seminare, Kurse) und on-the-job
- Lernen an konkreten, praxisrelevanten Anwendungsaufgaben, u. a. Projekte
- Lerninhalte orientieren sich an der aktuellen und zukünftigen Situation von Bildungsorganisationen
- Verknüpfung des Lernens mit Vorgesetzten und Arbeitskolleginnen/-kollegen
- Individuelle Lernwege und maßgeschneiderte Lernangebote
- Fokus auf Verhaltens- und Persönlichkeitsdimensionen durch Thematisierung und Reflexion des eigenen Alltagshandelns
- Kurze Lernzyklen mit differenzierten Feedbacks z. B. durch Self-Assessments, 360-Grad-Feedback
- Anwendung attraktiver Lernformen wie Computer Based Training (CBT), Lernen im Team, Outdoor Trainings, Lernen in Simulationen und Planspielen etc. (Biehal, 2005, S. 83).

Damit das Lernen on- und off-the-job wirksam wird, muss dieses kontinuierlich und personenbezogen erfolgen. Die Reflexion des eigenen Arbeitshandelns, das Durchspielen schwieriger Situationen, die Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Anforderungen auf personenbezogener Basis – all dies ist möglich in einem Setting, wie es das Coaching bietet.

### 11.3.3

#### Führung coaching

Das Coaching wird in diesem Artikel als „personenzentrierte Beratung“ (Kühl, 2008) verstanden, die in Organisationen stattfindet. Coaching wählt als Ansatzpunkt jedoch nicht die Organisation als Ganzes, sondern richtet sich an eine in der Organisation tätige Person und orientiert sich entsprechend an den professionellen und organisationalen Rollen im jeweiligen Arbeitskontext (Eberling, 2016). Coaching soll Mitarbeitenden und Führungspersonen dabei helfen, die Qualität und Leistung zu verbessern und den Umgang mit Belastungen abzumildern bzw. Entlastung zu verschaffen (Eberling, 2016). In

einer spezifischeren Beschreibung kann Coaching als zielorientiertes Vorgehen verstanden werden, „wobei die Aufgabe des Coaches darin besteht, mit dem Coachee innerhalb eines Kontextes, in Bezug auf eine Problemlage einen Auftrag mit wohlformulierten Zielen zu erarbeiten“ (Eberling, 2016, S. 290). Es obliegt dem Coach, durch Interventionen auf der Basis von Ressourcen und Realisierbarkeit die Führungsperson zum Denken und Handeln anzuregen, welches zur Zielerreichung führt. Von Sassen & Vogelaer (2005) plädieren für ein „ganzheitliches Coaching“ und setzen dabei auf drei Komponenten:

- methodisch-instrumentell: geeigneter Einsatz von Konzepten, Modellen und Tools, um Entwicklungsschritte zu ermöglichen
- Gestaltung der Interaktion zwischen Coach und Coachee: bewusste Beziehungsgestaltung, Eingehen auf Bedürfnisse, aktives Zuhören, Sprache in der Art des Kunden
- ethisch-konzeptiv: Grundhaltung und Menschenbild, Offenheit, klare Vertragsarbeit und Vertraulichkeit (Schweigepflicht) (Von Sassen & Vogelaer, 2005, S. 3 ff.).

Für viele Fragestellungen ist es relevant, dass es dem Coach im Beratungsprozess gelingt, alle drei Komponenten zu berücksichtigen und das Anliegen aus den verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Ein Führung coaching findet in Einzel-, Team- oder Gruppen settings statt.

Führung coaching als Instrument von Führungsentwicklung impliziert, dass die Organisation als Auftraggeberin involviert ist und auch als Organisationsentwicklungsmaßnahme (vgl. oben) verstanden werden kann. Dies bedeutet, dass die zentralen Punkte wie Ausgangssituation, Kontext, Zielvereinbarung, Verantwortlichkeit wie auch Dauer und Kosten ausgehandelt und festgelegt werden. In einem sog. Dreiecksvertrag (Lippmann, 2013, S. 22) vereinbaren der Vorgesetzte/die Chefin, der Coaching-Kunde und der Coach gemeinsam den Ablauf, die Ziele, Inhalte usw. Idealerweise geschieht dies in direktem Kontakt, also an einem gemeinsamen Vereinbarungsgespräch. Es ist durchaus auch möglich, dass ein Coaching-Kunde mit seiner Vorgesetzten die Ziele und den Rahmen für ein Coaching verhandelt hat und mit diesem „Auftrag“ ins Coaching kommt. Hier braucht es die Achtsamkeit und Sorgfalt des Coaches, die dritte – nicht physisch anwesende Vertragspartei – über die konkreten Ziele, Themen und den Mehrwert für die Organisation einzubinden. Gerade im Bildungsbereich, wo Führungsentwicklung und entsprechende Maßnahmen noch wenig etabliert sind, ist es nicht unüblich, dass Coachings oft von der Führungsperson selbst initiiert und eigenständig in Anspruch genommen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es im Führung coaching darum geht, das Individuum „bei der optimalen Gestaltung seiner Rolle(n) im Organisationskontext“ (Lippmann, 2013, S. 23) zu unterstützen. Die konkreten Anwendungsfelder lassen sich grob wie folgt strukturieren: Rollenübernahme und -gestaltung, Anliegen auf persönlicher Ebene, Anliegen auf Organisationsebene betreffend Aufgaben/Strategie (z. B. Einführung und Umsetzung neuer Lehrplan), Struktur (z. B. Veränderung der Zusammenarbeitsgefäße, Einführung einer Projektstruktur) und Kultur (z. B. verstärkte Ko-

operation in Jahrgangsteams) (vgl. Lippmann, 2013, S. 23 ff.). Gerade in Bezug zur Führungsentwicklung ist es wünschenswert, dass ein Coaching präventiv eingesetzt wird, wenn sich z. B. jemand auf die Übernahme einer neuen Funktion vorbereitet. Meist wird ein Coaching jedoch dann in Anspruch genommen, wenn der oder die Betroffene ein „Problem“ hat, wenn eine ungelöste Situation vorliegt und/oder eine Entscheidung ansteht.

Schwierige Gespräche mit Mitarbeitenden, Konflikte, Entscheidungen und der Umgang mit den hohen Erwartungen sowie divergierenden Ansprüchen sind u. a. Anliegen, die Schulleiterinnen und Schulleiter als Anlass für ein Coaching nehmen.

## 11.4 Aus der Praxis

### 11.4.1 Beispiel 1: Führungsentwicklung mit rollenbezogener Fragestellung

Herr T., ein engagierter Lehrer, hat bereits mehrmals Leitungsaufgaben in Projekten und Steuergruppen an seiner Schule übernommen. Nun wird er ab dem neuen Schuljahr die Schulleitungsfunktion an seiner Schule übernehmen. Da er in seinen bisherigen Leitungsfunktionen mehrmals die Erfahrung gemacht hat, dass es für ihn nicht einfach ist, Rollenkonflikte auszuhalten und die Arbeitsbeziehung zu den Mitarbeitenden aus der jeweiligen Funktion zu gestalten, wünscht er sich ein individuelles Coaching. In der Vereinbarung mit der Schulpräsidentin definiert er für die Stärkung seiner Führungskompetenz folgende Ziele und bringt diese mit ins Coaching:

1. Rollenkompetenz erweitern: Rollenidentität entwickeln und Rollen bewusst einnehmen
2. Beziehungskompetenz: Arbeitsbeziehungen rollenadäquat gestalten, Kommunikation zu Mitarbeitenden offen und proaktiv pflegen

Im Coaching wurde einerseits der Prozess der Funktions- und Rollenübernahme thematisiert und Herr T. hat sich für verschiedene Aspekte sensibilisiert. Andererseits stand die bewusste Beziehungsgestaltung zu den Mitarbeitenden und anderen Akteuren im Schulumfeld im Fokus. Dabei setzte sich Herr T. mit den verschiedenen Beziehungsbedürfnissen auseinander. Im Zusammenhang mit der Gestaltung seiner Führungsrollen ging es darum, den Umgang mit den verschiedenen Beziehungsbedürfnissen adäquat in den Führungsalltag zu übertragen.

Menschen stellen sich infrage und leiden, wenn (Arbeits-)Beziehungen konflikthanfällige, unstimmig und irritierend sind. „Kern aller menschlichen Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben“ (Bauer, 2007, S. 21) – dies gilt auch für die Beziehung zwischen Chef/in und Mitarbeiter/in. Genau dieser Aspekt hat bei Herrn T. dazu geführt, dass er sich professionelle Unterstützung gesucht hat.

Schulleiterinnen und Schulleiter werden nicht nur in ihrer Persönlichkeit, ihrer Erfahrung und ihrem Wissen „bewertet“, sondern es wird genau beobachtet, wie die Interaktionen mit einzelnen Mitarbeitenden, mit Teams oder Gremien geschehen und somit die Beziehungen innerhalb der Organisation gestaltet werden. Die Art und Weise, wie Arbeitsbeziehungen gelebt werden, prägt das Miteinander und bestimmt die Führungs- und Kooperationskultur in der Organisation. Bauer (2007) beschreibt die Komponenten, welche in pragmatischer Weise die wesentlichen Voraussetzungen für das Gelingen einer Beziehung oder eines kooperativen Projekts darstellen, wie folgt: „1. *Sehen und Gesehenwerden*, 2. *gemeinsame Aufmerksamkeit* gegenüber etwas Drittem, 3. *emotionale Resonanz*, 4. *gemeinsames Handeln* und 5. das wechselseitige *Verstehen von Motiven und Absichten*“ (Bauer, 2007, S. 190). Erskine beschreibt Beziehungsbedürfnisse als „the essential elements that enhance the quality of life and a sense of self-in-relationship“ (Erskine & Trautmann, 1996, S. 322). Er hat Beziehungsbedürfnisse definiert, die in unterschiedlichen Facetten und in unterschiedlicher Ausprägung in jeder Beziehungsart – so auch in Arbeitsbeziehungen – zu finden sind (Erskine, 2008; Korpiun & Bloch, 2015; Reith & Kohlhaas-Reith, 2011).

Gibt es in professionellen Beziehungen Raum und Zeit für die Befriedigung dieser Bedürfnisse, so wird der Kontakt als konstruktiv und positiv erlebt. Für Herr T. war es wesentlich, diese Beziehungsbedürfnisse, mit denen er in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern durchaus vertraut war, auf seine neue Rolle als Vorgesetzter zu übertragen. So thematisierte Herr T. im Coaching u. a. die ihm fehlende Wertschätzung, wie er sie bis dahin von Teamkolleginnen und -kollegen erhalten hatte. Weiter stellte er fest, dass es ihm schwerfiel, von einigen Mitarbeitern genau das einzufordern, was zuvor vereinbart worden war. Und nicht zuletzt vermisste er den ungezwungenen Austausch über Mittag mit seinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen. Im Coaching entwickelte er Ideen, wie er für sich einen kollegialen Austausch mit anderen Schulleiterinnen und -leitern organisieren konnte. Wichtig war ihm auch, für konfrontative Gespräche gut gerüstet zu sein und seine Kommunikationskompetenz an konkreten Beispielen zu erproben.

Gerade in diesem Beispiel lassen sich die erwähnten Sowohl-als-auch-Dimensionen im Führungsgeschehen erkennen. Insbesondere die Polaritäten „Partnerschaft versus Chefposition“ und „Anerkennung versus Kritik“ zeigten sich für Herrn T. im Einstieg in die Schulleitungsfunktion – typischerweise – als besondere Herausforderung.



**Beispiel 2: Coaching und Organisationsentwicklung**

Ein Führungsteam, Frau B. und Herr W., meldet sich beim Coach mit folgendem Anliegen:

1. Die Co-Schulleitungen möchten vermehrt gemeinsam über ihr Führungsverständnis nachdenken und die Zusammenarbeit reflektieren. Im Alltag reservieren sie sich immer mal wieder ein Zeitfenster dafür, doch dieses weicht oft aktuellen, operativen Dringlichkeiten.
2. In den kommenden Jahren werden sich die Schülerzahlen verändern und die Schule möchte eine Struktur und Unterrichtsorganisation, die mehr Flexibilität ermöglicht. Da die Veränderungen einschneidend sein werden, hat es sich die Schulleitung zum Ziel gesetzt, frühzeitig und unter Einbezug der Mitarbeitenden über die neue Organisationsstruktur, Zusammenarbeitsformen und entsprechende Verantwortlichkeiten nachzudenken und Veränderungen anzustreben.

Während eines gut zwei Jahre dauernden Prozesses kamen Frau B. und Herr W. regelmäßig während eines Halbtages ins Coaching. Das Entwickeln von Visionen und der Austausch über gemeinsame Werte waren in einer ersten Phase zentral, da diese die strategische Ausrichtung der Schule vorgaben. Im weiteren Verlauf wurden zunehmend Diskussionen über Schulstrukturen und pädagogisch-didaktische Haltungen miteinander verknüpft. Intensiv wurden immer wieder die Information sowie der Einbezug der Lehrpersonen thematisiert und konkrete Anlässe vorbereitet.

In diesem Beispiel wird deutlich, wie eng Führungsentwicklung mit Organisationsentwicklung verknüpft sein kann (vgl. oben). Die Interventionen des Coaches bestanden darin, die unterschiedlichen Ebenen der Herausforderungen zu differenzieren und entsprechende Anregungen, Fragen und Modelle anzubieten. Als Hintergrundfolie dienten dabei die Diagnose- und Interventionsebenen nach Vogelauer (2005, S. 37): Struktur-/Organisationsebene, arbeitsmethodische Ebene, interpsychische oder Beziehungsebene und intrapsychische oder persönliche Ebene. Im konkreten Fall waren die Fragen darauf gerichtet, wie die Schule weiter bestehen kann und sich organisieren (Struktur- und Organisationsebene) muss, um den pädagogischen Leistungsauftrag auszuführen. Methodisches Vorgehen wurde spezifisch dann zum Thema, wenn die Information der Lehrpersonen vorbereitet werden musste und wenn es darum ging, an einer Veranstaltung gemeinsam mit den Mitarbeitenden Szenarien und konkrete Ideen zu entwickeln. Durch die aktuelle Herausforderung war das Führungsteam (Co-Schulleitung) wie noch nie gefordert, miteinander und mit sämtlichen Akteuren in gutem Kontakt zu sein. Auf persönlicher Ebene waren beide Führungspersonen gefordert, ihre Einstellung und Haltungen zu überprüfen, infrage stellen zu lassen und gemeinsame Vorstellungen zu entwickeln, Konflikte auszuhalten und Lösungen auszuhandeln.

Und auch in diesem Beispiel sind die Dilemmata der Führungspersonen zu erkennen: Die Dimension „Steuern versus Selbstorganisation“ zeigte sich insbesondere beim Einbe-

zug der Mitarbeitenden in den Entscheidungsprozess. In den Polaritäten „Taktik versus Authentizität“ wie auch „Vision versus operative Nähe“ wurde es dann brisant, wenn es einerseits um das Überleben der Schule ging und andererseits um die Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler, die ganz konkret von den Veränderungen betroffen waren.

## 11.5 Schlussgedanken

Führungsentwicklung in Bildungsorganisationen ist noch wenig etabliert. Die Lernsettings werden primär von Führungspersonen selbst gewählt und ebenso selbst initiiert. Das Format des Coachings bewährt sich, weil der Einbezug der nächsten Führungsebene sowie den Mitarbeitenden bei entsprechender Fragestellung möglich ist. Das kombinierte Lernen on-the-job und off-the-job ermöglicht eine handlungs- und umsetzungsorientierte Kompetenzerweiterung. Mentale Landkarten und Konzepte bieten Schulleiterinnen und Schulleitern in der Reflexion Orientierungspunkte für ihr Führungshandeln und fördern eine Professionalisierung, die sowohl praktisches Handwerk, Haltungen und den Umgang mit ethischen Fragestellungen und Dilemmata umfasst. Im Coach findet die Führungsperson einen Sparringpartner, mit dem sie die vielfältigen, divergierenden Aspekte von Führung thematisieren und ihr Denken, Verhalten und Fühlen differenzieren kann.

Sattelberger bringt den Mehrwert des Coachings als zentrales Element von Führungsentwicklung wie folgt auf den Punkt: „Training hilft Menschen, geübte Spezialisten zu werden. Entwicklung erweitert den Horizont und gibt ihnen neue Perspektiven“ (Sattelberger, 1995, S. 287).

## Literatur

- Bauer, J. (2007). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren* (3. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Biehal, F. (2005). Coaching im Management Development. In W. Vogelauer (Hrsg.), *Coaching Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten, unterstützen* (5. Aufl.) (S. 83–91). München: Luchterhand.
- Clases, C. (2012). Hand in Hand. Wirksame Führungsentwicklung ist kooperatives Geschehen. *BSO-Journal*, 2/2012, 17–19. Verfügbar unter [http://www.aoc-consulting.com/site/assets/files/1493/bso\\_journal\\_nr2\\_s17\\_19-1.pdf](http://www.aoc-consulting.com/site/assets/files/1493/bso_journal_nr2_s17_19-1.pdf)
- Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9–26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eberling, W. (2016). Supervision und Coaching. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 283–294). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Erskine, R. G. (2008). Beziehungsbedürfnisse. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse (ZTA)*, (25) 4, 287–297.

- Erskine, R. G. & Trautmann, R. L. (1996). Methods of an integrative psychotherapy. *Transactional Analysis Journal (TAJ)*, 26 (4), 316–328. Verfügbar unter <http://www.integrativetherapy.com/ru/articles.php?id=63> <http://doi.org/10.1177/036215379602600410>
- GOV.UK – Department for Education (2015). *National standards of excellence for headteachers. Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers*. London. Verfügbar unter [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/396247/National\\_Standards\\_of\\_Excellence\\_for\\_Headteachers.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396247/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf)
- GTC Scotland (2012). *The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development*. Edinburgh. Verfügbar unter <http://www.gtcs.org.uk/web/files/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf>
- Hostettler, U. & Windlinger, R. (2016). Schulleitung – Profession und Forschung. In: H. Hofmann, P. Hellmüller & U. Hostettler (Hrsg.), *Eine Schule leiten. Grundlagen und Praxis* (S. 12–24). Bern: hep.
- Huber, S. G. (2015). *Kompetenzprofil Schulmanagement. Self-Assessment für pädagogische Führungskräfte*. Zug: PH Zug/IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie. Verfügbar unter [http://www.bildungsmanagement.net/html/projekte/forschung/pl27\\_kpsm20\\_5.html](http://www.bildungsmanagement.net/html/projekte/forschung/pl27_kpsm20_5.html)
- Kannicht, A. & Schmid, B. (2015). *Einführung in systemische Konzepte der Selbststeuerung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Korpiun, M. & Bloch, A. (2015). *Wie die Gestaltung von Führungsbeziehungen Einfluss nimmt auf die Entwicklung von Organisationen*. Verfügbar unter [http://www.in-stability.de/\\_downloads/konferenz/2015/Workshop-2-Fuehrungsbeziehungen-in-Organisationen-Korpiun-Bloch.pdf](http://www.in-stability.de/_downloads/konferenz/2015/Workshop-2-Fuehrungsbeziehungen-in-Organisationen-Korpiun-Bloch.pdf)
- Kühl, S. (2008). *Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-91136-6>
- Lippmann, E. (2013). Grundlagen auf der Basis eines systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatzes. In: E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (3. Aufl.) (S. 13–52). Heidelberg: Springer.
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen* (6. Aufl.). Stuttgart: UTB Lucius & Lucius.
- Reith, R. & Kohlhaas-Reith, A. (2011). *Leben in Beziehungen. Autonomie und Beziehungsbedürfnisse*. Verfügbar unter [http://www.ta-kohlhaas-reith.de/dokumente/Leben\\_in\\_Beziehungen.pdf](http://www.ta-kohlhaas-reith.de/dokumente/Leben_in_Beziehungen.pdf)
- Sattelberger, T. (1995). Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung. In T. Sattelberger (Hrsg.), *Innovative Personalentwicklung. Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen* (3. Aufl.) (S. 287–305). Wiesbaden: Gabler.
- Schmid, B. & Gérard, C. (2008). *Intuition und Professionalität. Systemische Transaktionsanalyse in Beratung und Therapie*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schuh, S. (2008). Führung als Profession. In S. A. Sackmann (Hrsg.), *Mensch und Ökonomie. Wie sich Unternehmen das Innovationspotenzial dieses Wertespagats erschließen* (S. 276–293). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schuh, S. (2009). *Ungenutztes Effizienzpotenzial „Professionelle Führung“ Teil III: Führungslernen*. Leaders Circle, Report 9/2009. Verfügbar unter [http://www.leaders-circle.at/fileadmin/user\\_upload/files/pdf/Report\\_2009/pdf\\_Report\\_2009-09/Text\\_Schuh\\_1.pdf](http://www.leaders-circle.at/fileadmin/user_upload/files/pdf/Report_2009/pdf_Report_2009-09/Text_Schuh_1.pdf)
- Thomann, G. (2016). Dilemmata, Paradoxien und Ambivalenzen – Führen als Sicherheitsproduktion in unvorhersehbaren Situationen. In G. Thomann & F. Zellweger (Hrsg.), *Lateral führen. Aus der Mitte der Hochschule Komplexität bewältigen* (S. 37–52). Bern: hep.
- Vogelauer, W. (2005). Der Coaching-Prozess. In W. Vogelauer (Hrsg.), *Coaching Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten, unterstützen* (5. Aufl.) (S. 29–41). München: Luchterhand.
- Von Sassen, H. & Vogelauer, W. (2005). Coaching – ganzheitlich gesehen. In W. Vogelauer (Hrsg.),

- Coaching Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten, unterstützen* (5. Aufl.) (S. 1–28). München: Luchterhand.
- VSLZH – Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Kanton Zürich (2013). *Berufsleitbild Schulleitung*. Verfügbar unter [http://vslzh.ch/data/documents/vslzh\\_brosch\\_berufsleitbild\\_13.pdf](http://vslzh.ch/data/documents/vslzh_brosch_berufsleitbild_13.pdf)
- Westermann, F. (2016). Führungskräfteentwicklung auf der Grundlage des Wertequadrates. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 385–397). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.