



PRIVATE
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

Beratungszentrum für Lehrer/-innen und Schulen Bericht und Evaluierung

Clemens Seyfried
Renate Birgmayer

Linz 2011

Einleitung	4
1. Das Beratungszentrum für Lehrer/-innen und Schulen	5
Renate Birgmayer	
1.1 Eckdaten	5
1.2 Entstehung des Beratungszentrums	5
1.3 Das Leistungsspektrum des Beratungszentrums im Schuljahr 2010/11	6
1.3.1 Angebote	6
1.3.2 Umsetzung	7
1.4 Weitere Aktivitäten	8
2. Soziale Kompetenz – das Konstrukt für förderliche Entwicklung in unterschiedlichen Arbeitskontexten	12
Clemens Seyfried	
2.1 Soziale Kompetenz – ein Konstrukt für alle Lebenslagen	12
2.2 Was ist „Kompetenz“?	13
2.3 „Kompetenz“ im Kontext der Lehrer/-innenbildung	15
2.4 Soziale Kompetenz – eine spezifische Kompetenzform im Kontext von Coaching	16
2.5 Erklärungsmodelle zur Entwicklung sozialer Kompetenz vs. Inkompetenzen	17
2.6 Der Aufbau soziale Kompetenzen	19
2.7 Ist soziale Kompetenz „ansteckend“?	20
3. Evaluierung „Coaching für Direktor/-innen“	24
Clemens Seyfried	
3.1 Datengewinnung und Datenanalyse	24
3.2 Deskriptive Analyse der Fragebogenerhebung	25
3.3 Analyse verbaler Daten	31
3.4 Zusammenfassung der Datenanalyse	32

3.4.1 Analyse der quantitativen Daten	32
3.4.2 Analyse der qualitativen Daten	34
4. Resümee	35
Clemens Seyfried	

Einleitung

Die hier vorliegende Arbeit stellt unter drei unterschiedlichen Perspektiven die Initiativen und bisherige Konzeptumsetzung des „Beratungszentrums für Lehrer/-innen und Schulen“ der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese dar.

Vorangestellt werden eine Beschreibung zur Entstehung des Beratungszentrums sowie der unterschiedlichen Angebote zur Professionalisierung in der Bildungsarbeit. Die unterschiedlichen Angebote beziehen sich dabei immer auf einen Entwicklungsaspekt, der sich ganzheitlich auf persönliche und berufliche Dimensionen konzentriert, wobei das Konstrukt der sozialen Kompetenz einen für Zielsetzungen und Umsetzungsarbeit entsprechenden, theoretischen Rahmen mit hoher Praxisrelevanz darstellt.

In einem weiteren Kapitel wird dieser Rahmen unter Einbeziehung des aktuellen Diskurses differenziert beschrieben. Dieser Zugang hat eine unterstützende Argumentation darin, dass soziale Kompetenz als Ziel nicht nur für eine Gruppe der Akteure in der Bildungsarbeit Bedeutung hat, sondern sowohl für Schüler/-innen als auch für Lehrer/-innen als immer wieder neu zu bearbeitende und zu erbringende Leistung im Zentrum der Bemühungen steht. Damit Schüler/-innen ihre sozialen Kompetenzen aufbauen bedarf es Lehrer/-innen mit einem hohen praxisrelevanten aber auch fachbezogenen und theoretisch fundierten Reflexionsniveau, eine Fähigkeit, die als Grundlage für Kompetenz steht.

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit wird das Angebot „Coaching für Direktor/-innen“ sowohl unter organisatorischer Perspektive als auch dem Entwicklungsaspekt der sozialen Kompetenz evaluiert. Die quantitativen und qualitativen Daten zeigen in ihrer Analyse, ob die Teilnehmer/-innen dieses Angebots dieses als Entwicklungsraum und förderlich i. S. einer Kompetenzsteigerung erfahren haben. Mit über 90% Zustimmung zur Frage der Steigerung sozialer Kompetenzen wird eine klare Aussage über positive Effekte des Angebots gegeben.

1. Das Beratungszentrum für Lehrer/-innen und Schulen

Renate Birgmayer

1.1 Eckdaten

Seit September 2010 gibt es an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz ein Beratungszentrum für Lehrer/-innen und Schulen.

Die Ziele des Beratungszentrums sind Steigerung der sozialen Kompetenz in Schulen sowie Erhöhung der Qualität der schulischen Arbeit. Das Angebot richtet sich an Lehrer/-innen, Leitende des Schuldienstes sowie an Schulen.

Das Beratungszentrum für Lehrer/-innen und Schulen wird finanziell von der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, dem Land Oberösterreich im Rahmen des Projekts „Innovatives Oberösterreich 2011“ sowie dem bmukk getragen.

Die Leitung des Beratungszentrums für Lehrer/-innen und Schulen wird durch ein Leitungsteam, bestehend aus Dr. Christoph Freudenthaler und Mag. Christine Simbrunner, wahrgenommen.

Das Team des Beratungszentrums für Lehrer/-innen und Schulen umfasst derzeit 9 Personen mit teilweise geringfügigen Anstellungsverhältnissen. Verschiedene Leistungen werden extern vergeben.

Im Schuljahr 2010/11 wurden die Angebote des Beratungszentrums für Lehrer/-innen und Schulen von etwa 500 Lehrer/-innen bzw. Direktoren/-innen wahrgenommen. Dieser Zuspruch zu den vielfältigen Angeboten übertrifft alle Erwartungen.

1.2 Entstehung des Beratungszentrums

In einer schnelllebigen Zeit, die durch ein hohes Tempo an Veränderung geprägt ist, stehen insbesondere Schulen, Kindergärten, aber auch andere Bildungseinrichtungen, die sich mit der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen befassen, vor einer Vielzahl von Herausforderungen.

Zum einen gibt es neue fachliche Herausforderungen, wie etwa Bildungsstandards, Zentralmatura, Kompetenzorientierung, Individualisierung von Unterricht, mediale Überflutung von Kindern und Jugendlichen u. v. a. m. Um diese in den Griff zu bekommen, gibt es ein breitgefächertes Fort- und Weiterbildungsangebot der Pädagogischen Hochschulen und privater Anbieter.

Zum anderen aber entstehen neue Herausforderungen an die Beziehungsarbeit, wie Konfliktmanagement und Arbeiten an der kommunikativen Kompetenz der Schüler/-innen, die Lehrende auch bewältigen müssen. Daraus resultierend ergeben sich vielfältige Anforderungen an die soziale Kompetenz und die Persönlichkeit von Lehrenden. Zu nennen sei hier auch, dass der Umbruch, in dem sich das System

„Schule“ derzeit befindet, von den einzelnen Lehrkräften und Führungskräften getragen werden muss und diese Veränderungsprozesse oft als belastend empfunden werden.

Vor diesem Hintergrund wurde bereits im Studienjahr 2009/2010 im Rahmen des Fortbildungsinstitutes der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz an einem Konzept für die Implementierung eines Beratungszentrums für Lehrer/-innen und Schulen gearbeitet. Dieses Konzept basiert im Wesentlichen auf zwei Säulen – der personengebundenen und der organisationsgebundenen Beratung. Ziel ist es, mit einer breiten Angebotspalette sowohl den einzelnen Lehrenden als auch dem System Schule bei Reflexions-, Veränderungs- und Entwicklungsprozessen eine entsprechende Begleitung anzubieten. Wesentlich bei diesen Angeboten ist eine flexible, situationsangepasste und ganz am Bedarf und am Menschen orientierte Beratung und Unterstützung.

Das Konzept wurde vom Rektorat der Hochschule aufgegriffen, sodass das Beratungszentrum für Lehrer/-innen und Schulen im September 2010 seinen Betrieb aufnehmen konnte.

Die offizielle Eröffnungsfeier fand am 30. März 2011 im Rahmen eines Festaktes statt. Bei der damals stattfindenden Pressekonferenz gab es ein reges Medienecho und daraus resultierend einen großen Anstieg der Anfragen seitens der Lehrer/-innen, Direktoren/-innen und Schulen.

1.3 Das Leistungsspektrum des Beratungszentrums im Schuljahr 2010/11

1.3.1 Angebote

- Supervision und Coaching
- Einzelcoaching

Eine wesentliche Säule des Angebots des BZ ist der Bereich des individuellen Coachings für Lehrer/-innen und Direktoren/-innen. Basierend auf einem systemischen Coachingkonzept wird Unterstützung bei der Lösungsfindung und Strategieentwicklung für beruflich bedingte Anliegen geboten. Häufige Themen sind beispielsweise

- Konflikte im Umgang mit Schülern/-innen bzw. unter Schüler/-innen
- Kommunikation im Schulgefüge (mit Vorgesetzten/Eltern/Schüler/-innen/Kollegen/-innen, Umgang mit Mobbing unter Schüler/-innen)

- Selbstmanagement und Selbstleitung als Entwicklungsaufgabe von Lehrenden und Schulleitern
- Abgrenzung und Umgang mit äußeren Erwartungen und inneren Bedürfnissen
- Fragen der Unterrichtsgestaltung in „herausfordernden“ Klassen
- Supervision für Junglehrer/-innen

Der Start in den Berufsalltag als Lehrer/-in ist mit vielen neuen Erfahrungen und Herausforderungen verbunden. Supervision für Junglehrer/-innen bietet Unterstützung beim professionellen Hineinfinden in die Gebiete Unterricht, erzieherische Aufgaben und Organisatorisches in der Schule.

- Coachinggruppen für Direktoren/-innen

Für Leitungspersonal an Schulen wurden eigene Coachinggruppen eingerichtet, die regen Zuspruch fanden. Dadurch konnte auch schon im ersten Jahr des Bestehens des Beratungszentrums eine konkrete Evaluation mit wissenschaftlichem Anspruch durchgeführt werden. Diese findet sich im zweiten Teil des Berichts.

- Supervision für Religionslehrer/-innen und Lehrer/-innen aller Schultypen

Für Religionslehrer/-innen besteht die Möglichkeit, an einer Supervisionsgruppe teilzunehmen. In diesen Gruppen können die besonderen Herausforderungen als Religionslehrer/-in reflektiert werden. Ebenso werden auf Anfrage Teamsupervisionen für Lehrerteams aus verschiedensten Schulen eingerichtet.

1.3.2 Umsetzung

Konkret konnten seitens des Beratungszentrums im Zeitraum September 2010 bis Juni 2011 bisher folgende Coaching und Supervisionsangebote organisiert werden:

- 9 Coachinggruppen für Direktor/-innen aus allen Schultypen mit etwa 60 Direktor/-innen,
- 6 Supervisionsgruppen für die Berufseingangsphase im Pflichtschulbereich mit etwa 50 Junglehrer/-innen,
- 16 schulübergreifende Supervisionsgruppen für Lehrer/-innen aller Schultypen mit etwa 120 Lehrer/-innen, sowie etliche Teammoderationen und Mediationen an Schulen,

- Etwa 70 Einzelcoachings für Direktor/-innen (zu Schulentwicklungsfragen, Leitungsaufgaben, Konfliktsituationen im Lehrkörper...) sowie für Lehrer/-innen (Mobbing, Umgang mit „schwierigen Schülern...).
- Studientag „Burnoutprophylaxe als Leitungsaufgabe“ mit etwa 250 Direktoren/-innen und Führungskräften aus dem Schulbereich

Bei der Beratungstätigkeit des Zentrums ging es im Wesentlichen darum

- Lehrende und Schulleitende bei der Ausarbeitung konkreter Strategien für eine förderliche Kommunikation im Schulgefüge zu unterstützen
- an einer konstruktiven Konfliktkultur in der oö. Schullandschaft mitzuwirken
- durch Reflexion, durch Mediationen, durch Moderationen oder beispielsweise durch Inputs zu konstruktiver Gesprächsführung die Sozialkompetenz jedes einzelnen im Schulbereich nachhaltig zu fördern
- Lehrenden und Schulleitenden in der Reflexion belastender Situationen mit einem außenstehenden Supervisor bzw. Coach und im Austausch mit Kollegen/-innen die Möglichkeit zu geben, die eigene Sozialkompetenz zu erweitern und neu erworbene Strategien in den Klassen als Vorbild zu leben

1.4 Weitere Aktivitäten

- Neue Autorität an Schulen – ein Projekt zur Förderung einer neuen Autorität an Schulen nach den Gedanken von Haim Omer

Seitens des Beratungszentrums wurde mit Hilfe der Fördergelder „Innovatives Oberösterreich 2010“ ein Konzept erstellt, mit dem in der oberösterreichischen Schullandschaft ein zukunftsorientiertes Programm zur Förderung der Sozialkompetenz nachhaltig umgesetzt werden kann. Dabei werden Lehrer/-innen und Schulen begleitet, die sich am Konzept des Pädagogen Haim Omer orientieren, bei dem es im Wesentlichen um Gewaltprävention und soziale Kompetenz an Schulen geht. Der israelische Pädagoge Haim Omer hat um den Begriff der „neuen Autorität“ ein Handlungskonzept entwickelt, das helfen kann, das verbreitete Gefühl der Ohnmacht zu überwinden, und Lehrerinnen wie Schulen Möglichkeiten in die Hand gibt, wie destruktivem Verhalten begegnet werden kann. Schwerpunkte im Arbeitsjahr 10/11 waren:

- Konzepterstellung für das Projekt „Stärke durch Präsenz“

Konzeption eines Lehrgangs für Multiplikatoren/-innen, in dem die Haltungen der „Neuen Autorität“ und der „Pädagogischen Präsenz“ nach Haim Omer vermittelt werden und Pädagogen/-innen zur Begleitung darauf aufbauender Schulprojekte befähigt werden sollten

Entwicklung eines großangelegten Studenttages, bei dem das Konzept „Stärke durch Präsenz zur Förderung der Sozialkompetenz“ interessierten Lehrer/-innen und Direktoren/-innen vorgestellt wird.

- Gesundheitsförderung an Schulen

Das Konzept der Gesundheitsförderung für Lehrer/-innen ist eine Strategie der Schulentwicklung mit den Zielen

- arbeitsbedingte Belastungen zu verringern
- die Berufszufriedenheit zu erhöhen
- das Wohlbefinden/die Gesundheit von für Lehrer/-innen zu verbessern
- individuelle und organisatorische Kompetenzen im Umgang mit Belastungen zu stärken und Ressourcen auszubauen
- die innerschulische Kommunikation und Kooperation zu fördern

In diesem innovativen Pilotprojekt am Beratungszentrum soll das Wohlbefinden und die Gesundheit am Arbeitsplatz Schule gefördert und so Belastungen verringert und die Berufszufriedenheit erhöht werden. Im Verlauf eines viersemestrigen Schulentwicklungsprozesses werden im ganzheitlichen Sinne belastende Faktoren für die Lehrer/-innengesundheit erhoben und konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Gesundheit und des Wohlbefindens am konkreten Schulstandort entwickelt. Ein Pilotprojekt findet derzeit im Stiftsgymnasium Kremsmünster statt.

- Netzwerk des Beratungszentrums

Das Beratungszentrum versteht seine Dienste als Ergänzung zu bestehenden Einrichtungen wie etwa Schulpsychologie, Angeboten der LKUF u.v.a.m. Um die Effektivität der Angebote und die konzeptionelle Arbeit zu gewährleisten ist es ein Ziel, die Arbeit des Beratungszentrums in ein Netzwerk einzubetten.

Das Leitungsduo hat aus diesem Grund viele Antrittsbesuche beim Schulmanagement und dem Angebot angrenzenden Leistungsträgern absolviert.

Permanenter Erfahrungsaustausch besteht mit den Beratungszentren Salzburg und Zürich.

- Strategische Anpassungen

Da das Beratungsverständnis des Beratungszentrums von einem sehr individuellen bedarfsorientierten Ansatz ausgeht, wurden bereits im laufenden Schuljahr aufgrund von Anfragen individuelle Beratungsangebote wie Teamsupervisionen, Supervisionsgruppen für Teams an Schulen, Moderationen, SCHILFs, Mediationen konzipiert und umgesetzt.

Im Rahmen von 5 Teamkonferenzen verteilt über das ganze Jahr sowie einer zweitägigen Teamklausur im März, sowie bei einer Evaluationsveranstaltung mit den externen Auftragnehmer/-innen wurde die Akzeptanz des bisherigen Angebots diskutiert und evaluiert. Für das nächste Schuljahr wurden aufgrund der Beratungserfahrungen einige Angebote adaptiert bzw. gestrafft. Neu konzipiert wurde die Veranstaltungsreihe „Direktor/-innen im Dialog“, themenspezifische Supervisions- und Coachinggruppen und ein Pilotprojekt „Mentoring“.

- Zukunftsaussichten 2011/12

Weitergeführt wie bisher werden das Einzelcoaching, die Projekte zur Gesundheitsförderung, das Projekt „Stärke durch Präsenz“, sowie die allgemeinen Supervisions- und Coachinggruppen.

- Neue Angebote für Schulleiter/-innen

„Direktor/-innen im Dialog“ soll an drei Terminen Schulleitungspersonal Gelegenheit geben, ihre Führungskompetenz zu erhöhen. Es sind Nachmittage zu den Themen „Mitarbeiter/-innenmotivation“, „Rollenbild als Schulleiter/-in“ und „Wertschätzung und Führungskultur“ geplant.

Das Coachingangebot „Die ersten 100 Tage“ soll neuen Schulleiter/-innen die Möglichkeit geben, gut begleitet in den neuen Aufgabenbereich zu starten.

- Neue Supervisions- und Coachingangebote

Ausgehend von konkreten Anfragen werden folgende Spezial-Angebote im nächsten Jahr neu konzipiert:

„Supervision zum Kennenlernen“ für alle Lehrer/-innen, die die Arbeitsweise in Supervisionsgruppen ausprobieren wollen

„Supervision 50+“ für Lehrende im Alter 50+

Coachinggruppe „Lehrer/-innenleben in Balance“ für Lehrende, die ihre Work-Life-Balance reflektieren wollen

„Mentoring für Religionslehrer/-innen“

Insgesamt wurde das Beratungszentrum von den Lehrer/-innen, Direktoren/-innen und Schulen bestens aufgenommen. Die Fördergelder aus dem Programm „Innovatives Oberösterreich 2010“ sind für die erfolgreiche Implementierung des Beratungszentrums von entscheidender Bedeutung. Von der Sicherstellung einer langfristigen Finanzierung wird es abhängen, ob die begonnene Initiative, die von der Lehrerschaft und den Schulen so gut angenommen wurde, auch weiterhin fortgesetzt werden kann.

2. Soziale Kompetenz – das Konstrukt für förderliche Entwicklung in unterschiedlichen Arbeitskontexten

Clemens Seyfried

2.1 Soziale Kompetenz – ein Konstrukt für alle Lebenslagen

Soziale Kompetenz gilt im laufenden Diskurs über Bildung und Personalarbeit sowohl als theoretischer Bezugsrahmen als auch als Grundlage für praktische Maßnahmen (vgl. Kanning 2005). Die Konzeption soziale Kompetenz erweist sich unter Beachtung der Häufigkeit der Nennungen bei einer online Abfrage mit über drei Millionen Ergebnissen als ein offensichtlich nicht nur beliebtes sondern auch „strapazierfähiges“ Konstrukt. Zu Ausdifferenzierung und Präzisierung des Konstrukts erscheint es daher durchwegs angebracht, die Begrifflichkeit zu analysieren und die Modelle unter kritische Analyse darzustellen. In der Literatur zur sozialen Kompetenz wird auf die hinter diesem Konstrukt implizierten Grundannahmen zum Aufbau von Kompetenzen nicht immer Bezug genommen. Hier wird daher auch versucht, diesen für den Kompetenzaufbau relevanten Theorierahmen darzustellen, auch um auf die Verbindung zwischen der im Coachingprozess zu aktualisierenden „Reflexionskompetenz“ und der Aktualisierung sozialer Kompetenzen im Berufsalltag hinzuweisen.

Im Lehrer/-innenberuf nimmt soziale Kompetenz eine immer wichtigere Position ein. Malti & Perren (2008, S. 9) begründen die Aktualität des Themas mit den sozio-ökonomischen Veränderungen im Kontext der Globalisierung und den damit einhergehenden gesteigerten Erwartungen an individuellen Ressourcen von Kindern und Jugendlichen. Kinder und Jugendliche benötigen soziale Kompetenzen bezüglich der Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen, wie z. B. für die Auswahl der realen und virtuellen Beziehungsangebote, die Differenzierung zwischen authentischer Freundschaft und zweckorientierten Freundschaftsversprechungen mit kommerziellen Interessen, für eine Unterscheidung zwischen kurzfristigen Bedürfnisbefriedigungen und längerfristigen Arbeitsräumen zur Zielerreichung. Diese Aufzählung ist mit einem weiteren Hinweis insofern zu ergänzen, da damit auch ein wesentliches Merkmal des sozialen Kompetenzkonzepts beschrieben wird: Die Erwachsenenwelt sieht sich ebenso diesen Herausforderungen gegenübergestellt und dokumentiert bezüglich der Bewältigung dieser Herausforderungen sowohl gelungene als auch misslungene Beispiele. Damit ist das Konzept der sozialen Kompetenz nicht ein spezifisch für Kinder

und Jugendliche relevantes Modell, sondern für alle Akteure in ihren unterschiedlichen Rollen, professionellen Kontexten und in ihren unterschiedlichen persönlichen Lebensphasen.

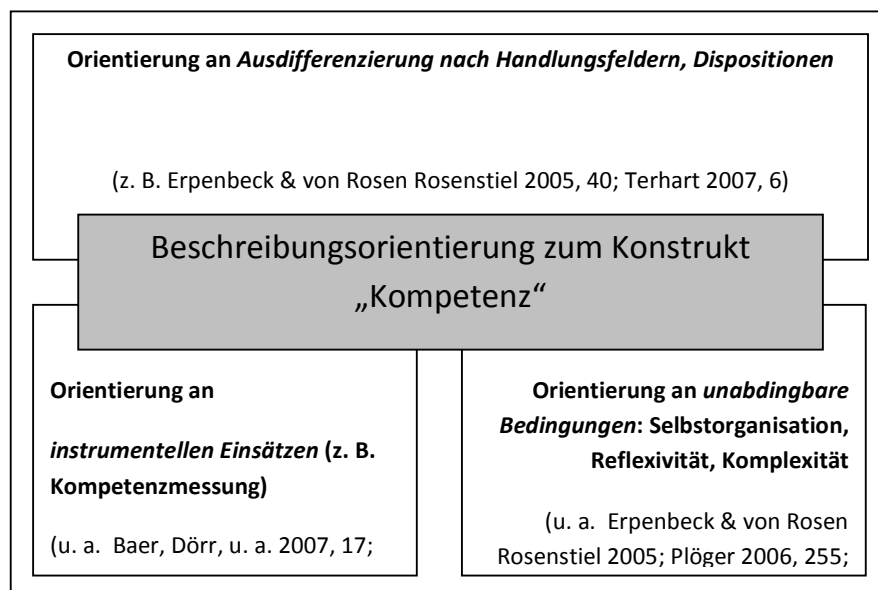
2.2 Was ist „Kompetenz“?

Explizit mit dem theoretischen Rahmen zu „Kompetenz“ beschäftigt sich Plöger (2006, 255) und stellt dazu zehn Thesen auf. U. a. wird dabei der Aspekt einer adäquaten aufeinander Bezogenheit von Wissen und Handeln und deren reflexiven Legimitation ausgedrückt. Weiters führt der Autor das Kriterium der Sinnkohärenz kompetenten Handelns und Denkens und die Bereitstellung für den öffentlichen Diskurs an. In einer weiteren These formuliert Plöger als Rahmen für Kompetenzentwicklung subjektive Theorien. In einer für die Kompetenzentwicklung von besonderem Interesse sechsten These, beschreibt Plöger (2006, 262) Kompetenz als Ausdruck „erarbeiteter Identität“. Dabei bezieht er sich auf den Ansatz der Identitätsentwicklung nach Marcia (zit. n. Keupp, u. a. 2006, 81): In diesem Modell wird „erarbeitete“ - „gelungene Identität“ in Abhängigkeit von den Faktoren „Exploration“ und „innere Verpflichtung“ gesehen. Wer eher auch Alternativen beachtet, in die Überlegungen einbezieht (hohe Exploration) und so etwas wie Verantwortung i. S. einer „inneren Verpflichtung“ wahrnimmt, befindet sich im Bereich der „erarbeiteten Identität“. Plöger (2006, 263) ordnet eine kompetente Person diesem Bereich zu. Eine kompetente Person kann eigenes Wissen und Handeln auch kritisch reflektieren und sie fühlt sich zur Auseinandersetzung damit verpflichtet. Diese Dimension weist auf die Notwendigkeit der Förderung persönlicher Entwicklung hin, im Sinne reflektierender Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt als professionelle Grundhaltung. Durch eine entsprechende Verankerung in der Lehrer/innenbildung käme diesem Aspekt auch einer Signalwirkung für die Anforderung im Schulalltag entgegen.

Eine ausführliche Arbeit zur Kompetenzbeschreibung von Schmidt (2005) stellt unter Hinweis auf Erpenbeck & Heyse (1999, 157, zit. n. Schmidt 2005, 160) ins Zentrum der Definition die Selbstorganisationsdisposition. Die Selbstorganisation ist bedingt durch die Komplexität der Handelnden, der Situationen, wodurch kein durch einen Plan gesteuertes Vorgehen möglich ist. Fehlt diese Komplexität und der damit verbundene Anspruch kreativen und situations- und personadäquaten Vorgehens, sollte nach Weinert (2002, zit. n. Schmidt 2005, 160) das Kompetenzkonzept nicht mehr benutzt werden. Zur Selbstorganisationsdisposition gehören – ähnlich wie in der sechsten These Plögers (2006, 263) – die Fähigkeit der Selbstreflexion, sowie die Entwicklung von Werthaltungen und Ideale. Nach einer Workshopmitschrift (Weber 2005) geht Erpenbeck bei der Kompetenzentwicklung vom Erkennen der Kompetenzen aus und

setzt dann als zentralen Teil eine Wertediskussion. Dies basiert auf der Annahme, dass Kompetenzen sich auf der Folie von Werthaltungen manifestieren bzw. sowohl auf der Ebene der Selbstorganisationsdisposition als auch auf der Ebene der Performanz Werte relevant werden. Die „Suche nach den Werten“ (Seyfried & Weinberger 2009) ist damit eine relevante Aufgabenstellung professioneller Entwicklung. Selbstorganisation und Reflexion stehen im direkten Zusammenhang: „Selbstorganisation wird gesehen als Resultat der Wechselwirkungen von kognitiven, sozialen, emotionalen und motivationalen Ressourcen, als bewusste und reflexive Steuerung des eigenen Lernens in Richtung auf eine reflexive Lebensführung.“ (Schmidt 2005, 167). Besteht über die Konzeption für Kompetenzentwicklung i. S. selbst organisierter Lernprozesse nach Schmidt (2005, 170) auch weitgehend Übereinstimmung, weist der Autor aber auch auf die Schwierigkeiten bei der Realisierung hin (wie z. B. Überregulierung in vielen Lebensbereichen, Institutionalisierung von Lernprozessen).

Um das Konstrukt „Kompetenz“ im laufenden Diskurs beschreiben zu können, werden hier drei unterschiedliche Akzentuierungen vorgeschlagen: Wie oben ausgeführt stellt ein Orientierungsrahmen die für Kompetenzentwicklung unabdingbaren Bedingungen (Selbstorganisation, Reflexivität, Komplexität) dar. Ein weiterer Rahmen ist durch die Akzentuierung auf instrumentelle Einsätze (z. B. Kompetenzmessung in Einstellungsverfahren) gegeben. Den Fokus auf unterschiedliche Kompetenzarten richtet die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt „Kompetenz“ bezüglich der Ausdifferenzierung nach Handlungsfeldern und Dispositionen. Letztere Ausrichtung unterscheidet Kompetenzbereiche wie Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz (vgl. Baer, Dörr, u. a. 2007, 17).



2.3 „Kompetenz“ im Kontext der Lehrer/-innenbildung

In der laufenden Auseinandersetzung zur Lehrer/innenbildung entgeht – zumindest im deutschen Sprachraum - niemand dem Kompetenzbegriff. Lehmann & Nieke (2007, 1) sehen dies bezüglich verändernder Zeittendenzen und verweisen auf den am Anfang der 90-iger Jahre so hoch im Kurs und ein Jahrzehnt später wieder im milden Schatten stehenden Begriff der „Schlüsselqualifikationen“, wobei zugleich auf die Notwendigkeit des Kompetenzkonzeptes am konkreten Projekt zur „Qualitätsentwicklung und –sicherung an allgemein bildenden Schulen Mecklenburg-Vorpommerns“ hingewiesen wird.

Von besonderer Relevanz ist das „Programm“¹ „Kompetenz“ im Kontext der Entwicklung von Standards in der Lehrer/innenausbildung, wobei auch hier unterschiedliche Akzentuierungen des Kompetenzbegriffes erkennbar sind. So schreibt Terhart (2007, 6): „Kompetenzen definieren das Anforderungsprofil; Standards beschreiben unterschiedliche Entwicklungsstufen oder –niveaus bis hin zur vollen Kompetenz“. „Kompetenz“ wird hier in Verbindung mit Zielen, z. T. als das Ziel angeführt. Oser, Curcio & Düggeli (2007, 14) unternehmen eine Begriffsbestimmung, in der zwischen Kompetenz, Kompetenzprofil und Standard unterschieden wird. Ihren Ausführungen nach werden Einzelkompetenzen im Unterricht kaum beobachtet, was zum Begriff der „Kompetenzbündel“ und weiter zum „Kompetenzprofil“ führt. Durch Erweiterung um den Aspekt Qualität bzw. Qualitätsmessung bei konkreten Handlungen entstehen für die Autoren dann „Standards“.

Im Zusammenhang mit Lehrer/-innenkompetenzen und Beurteilung beschreibt Neuenschwander (2004, 23) Kompetenzen als „... das erlernte Potenzial von Individuen, handelnd zur Lösung von anstehenden Aufgaben und Problemen beizutragen.“ Die Ausführungen zum „Kompetenzbegriff“ werden bei den Diskursbeiträgen zum Themenkomplex „Kompetenz – Standards – Beurteilung“ meist einleitend und daher in notwendiger Kürze gehalten und lassen sich mit den unterschiedlichen Akzentuierungen so schwer als klare Kompetenzkonzeptbeschreibungen orten. Auf eine besondere Problemstellung weisen Hascher & Thonhauser (2004, 5) hin: „Kompetenzen als psychologische Konstrukte

¹ Schmidt weist mit einem Zitat von Erpenbeck & von Rosenstiel (2003, XXXI, zit. n. Schmidt 2005, 159) ausdrücklich auf diese Abgrenzung gegenüber einer „Begriffskonzeption“ hin: „Kompetenz ist also ein Programm und kein Begriff – schon gar nicht ein eindeutig zu definierender. Als Programm ist gefordert, die aufgrund immer größerer wirtschaftlicher, sozialer und politischer Komplexität und Dynamik erforderliche Selbstorganisation des individuellen menschlichen Handelns realitätsnah zu fassen und messend, charakterisierend und beschreibend zugänglich zu machen.“

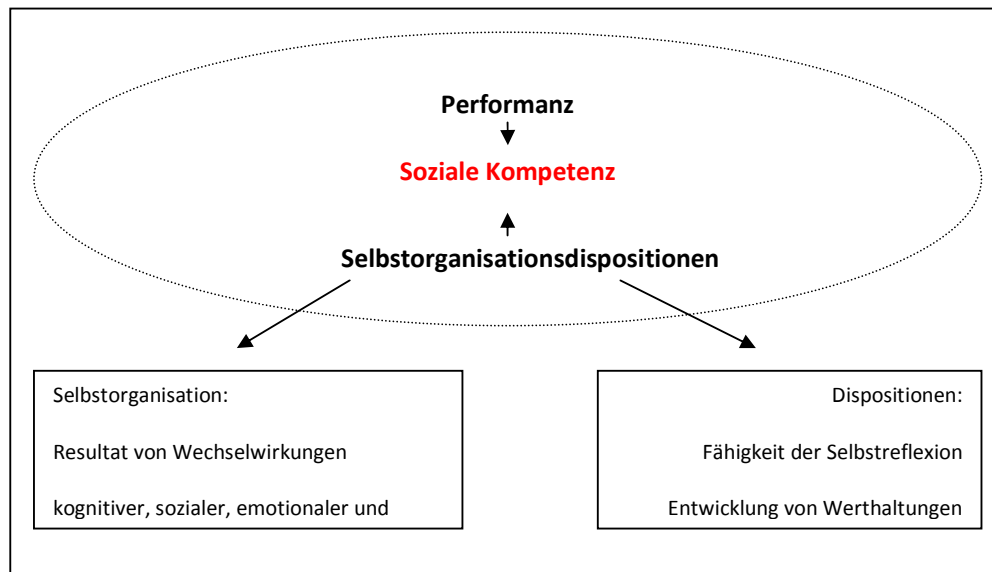
müssen über äußere Tätigkeiten erschlossen, dürfen aber nicht auf diese, d. h. Performanz, reduziert werden.“

2.4 Soziale Kompetenz – eine spezifische Kompetenzform im Kontext von Coaching

Während Fachkompetenz auch im Alltagsverständnis ein weitgehend homogenes Konstrukt darstellt und von einem Verständnis darüber ausgegangen werden kann, dass zumindest in einer ersten Annäherung eher problemlos sowohl bezüglich der Performanz als auch der Genese erscheint, zeigen sich beim Konstrukt soziale Kompetenz stärkere Differenzierungen. Soziale Kompetenz ist nicht unmittelbar an Wissen gebunden, Wissen kann aber als förderliche Voraussetzung durchwegs von Relevanz sein. Zur Entwicklung von „Sozialer Kompetenz“ lassen sich unter Beachtung des Kompetenzkonzeptes von Schmidt (2005, S. 159 ff) folgende Kriterien ableiten:

- Kompetenz zeigt sich nur in der Performanz. Daraus folgt, dass z. B. soziale Kompetenz nicht lehrbar in dem Sinne ist, dass z. B. Verhaltensweisen gelehrt und gelernt werden. Kompetenz impliziert immer auch Komplexität und Unvorhersehbarkeit – damit kann man nicht im Voraus das lernen, was mitunter akut gebraucht wird. Allerdings kann an den Voraussetzungen für kompetentes Verhalten gearbeitet werden – an den Selbstorganisationsdispositionen.
- Selbstorganisationsdispositionen gelten als Einflussvariable für die Entwicklung von Kompetenzen
- In der Ausdifferenzierung der Selbstorganisationsdispositionen handelt es sich einerseits um verfügbare Ressourcen (Motivation, Emotion, Ressourcen für soziale Kontexte und für kognitive Leistungen), andererseits geht es um Werthaltungen und einer grundlegenden Bereitschaft zu Reflexion).

Beratungsprozesse und damit auch Coachingprozesse haben als zentrale methodische Komponente die Reflexion, also jene Komponente, die u. a. als determinierende Variable für die Entwicklung sozialer Kompetenzen steht.



In der Grafik wird auf der Basis des Kompetenzkonstrukts nach Schmidt (2005) einerseits auf die Aktualisierung der Kompetenz in der Performanz, andererseits auf determinierende Prozesse und Dispositionen hingewiesen. Damit werden auch die Inhalte und Prozesse von Beratung und Coaching für den Kompetenzaufbau beschrieben.

2.5 Erklärungsmodelle zur Entwicklung sozialer Kompetenz vs. Inkompetenzen

Perren und Malti (2008, S. 265) integrieren die unterschiedlichen theoretischen Überlegungen in ein Arbeitsmodell, das sich in drei Ebenen ausdifferenziert. Dieses Modell basiert auf konstruktivistische und handlungstheoretische Ansätze und geht von einer Einheit von Kognition, Emotion, Motivation und Verhalten aus. In der ersten Ebene werden intrapsychische Prozesse (Motivation, Emotion, Kognition) verortet, in der zweiten Ebene geht es um das soziale Verhalten mit der Differenzierung „selbstgesteuert“ und „fremdgesteuert“. Die dritte Ebene beinhaltet die Dimension der psychosozialen Anpassung unter dem Fokus nicht vorhandener oder vorhandener Kompetenzen. So sind z. B. bei sozialer Inkompetenz Auswirkungen auf die Gesundheit, das Wohlbefinden und auf die sozialen Beziehungen zu erwarten. Diese drei Ebenen stehen miteinander in Interaktion, ihre wechselseitige Beeinflussung zeigt die Komplexität des Konstrukts, aber auch die Schwierigkeit für ein systematisches, elaboriertes Vorgehen für den Kompetenzaufbau.

Ein empirisch abgesichertes, theoretisch fundiertes und praxisbezogenes Trainingsprogramm bieten Hinsch & Pfungsten (2002) an.

Hilfreich für den Diskurs und für die praktische Arbeit ist deren Arbeitsdefinition sozialer Kompetenzen: „Unter sozialer Kompetenz verstehen wir die Verfügbarkeit und die Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führt.“ (Hinsch & Pfingsten 2002, S. 5)

In einer näheren Analyse gehen Hinsch & Pfingsten (2002, S. 17) der Frage nach Bedingungen zur Entstehung sozialer Inkompetenz nach und führen dazu unter Hinweis auf entsprechende Befunde differenzierte Angaben auf:

U. a. führen demnach situationale Überforderungen zur Entstehung sozialer Inkompetenz. So können z.B. alltagstaugliche soziale Kompetenzen für spezifische Aufgaben im Berufsfeld nicht ausreichend sein. Gerade daraus ergibt sich die Notwendigkeit, soziale Kompetenzen im professionellen Kontext in bestimmten besonderen Trainings- oder Reflexionsangeboten aufzubauen. Aufmerksamkeit bei Zuhörer/-innen zu bekommen stellt in der Situation von „Lehren und Lernen“ eine andere Anforderung an diese Kompetenz als die Aktualisierung dieser Kompetenz, wenn es um die Aufmerksamkeit für ein Gespräch im Freundeskreis geht. Ein weiterer Entstehungsgrund für soziale Inkompetenz ist nach Hinsch & Pfingsten (2002, S.19) eine ungünstige kognitive Verarbeitung. Dabei geht es um den Interpretationsrahmen, den jemand in der Kommunikation zur Verfügung hat. Dazu gehören Probleme der Wahrnehmung von Äußerungen der sozialen Umwelt: Wer aufgrund eigener Lernerfahrungen bzw. fehlender Lernerfahrungen freundliche Kommunikationsangebote als aggressive Verhaltensweise interpretiert, kann schwer sozial kompetent reagieren. Eine Verschärfung des Problems tritt dort ein, wo es nach Hinsch & Pfingsten (2002, S.21) zu systematischen Wahrnehmungsverzerrungen kommt. Ungünstige Situationsanalysen führen zu Überforderungen ebenso wie selbsterfüllende Prophezeiungen mit ungünstigen Selbstwertzuschreibungen, die sozial inkompetentes Verhalten ermöglichen. Hinsch & Pfingsten (2002, S.22 ff) widmen der Dimension „ungünstige kognitive Verarbeitung“ weitere ausführliche Differenzierungen: Dazu gehören unter anderem die Aspekte Antizipation, Konsequenzbewertung, Selbstdarstellungserwartung und Kompetenzvertrauen. Zur sozialen Inkompetenz führen weiters auch ungünstige emotionale Verarbeitungen, wobei Angst, als relevante determinierende Variable, eine besondere Position einnimmt. Bei Tendenzen zu alexithymen Defiziten (Hinsch & Pfingsten 2002, S.37) kommt es aufgrund des fehlenden Zugangs zur eigenen Gefühlswelt und der damit fehlenden authentischen Ausdrucksfähigkeit oftmals zu sozial inkompetenten Verhaltensweisen. Letztlich kann auch ungünstiges motorisches Verhalten soziale Inkompetenz begünstigen.

Für den Aufbau sozial kompetenter Verhaltensweisen ist die Kenntnis der Ätiologie sozialer Kompetenzprobleme (Hinsch & Pfingsten 2002, S.52) von Bedeutung. Überforderungen können durch äußere Umstände, durch ungünstige Lebensplanung oder durch die „Selbstrepräsentationsfalle“ entstehen. Letzteres geht davon aus, dass soziale Angst im Kontext der Intention, einen ganz bestimmten Eindruck zu machen verbunden mit dem Zweifel, ob dieses Ziel erreicht wird zu sehen ist. Verhaltensdefizite entstehen auch durch fehlende Übung: Bestimmte soziale Verhaltensweisen werden erst in bestimmten Rollen notwendig. So ist zum Beispiel der Umgang mit Mitarbeiter/-innen erst dann als soziale Kompetenz gefordert, wenn jemand eine Leitungsfunktion hat. Entsprechende Übungsphasen sind damit nicht von vornherein gegeben. Soziale Inkompetenz kann ihre Ursache auch darin haben, dass inkompetente Verhaltensgewohnheiten (z.B. aggressives oder unsicheres Verhalten) zu Erfolg geführt haben. Unter anderem nennen Hinsch & Pfingsten (2002, S.57 ff) zur Ätiologie weiters den „Erwerb sozialer Ängste“ und die „Entstehung von Selbstbestrafungsgewohnheiten“ an. Letzter Aspekt bezieht sich auf die Missachtung von Selbstlob oder auf die Übernahme abwertender Fremdbeurteilungen.

2.6 Der Aufbau soziale Kompetenzen

Aus dem Blickwinkel der Entwicklung sozialer Kompetenzen ist das dahinter liegende Paradigma des Kompetenzkonstrukts von Relevanz. Wird von einem Persönlichkeitsmodell ausgegangen, in dem situationsunabhängige und zeitstabile Kompetenzausprägungen in der Person angenommen werden (also soziale Kompetenz als Persönlichkeitseigenschaft), sinken die Chancen i. S. eines neuen Erwerbs sozialer Kompetenzen. Hier wird von einem Paradigma ausgegangen, bei dem sozial kompetentes Verhalten von Variablen der Situation, der kognitiven Verarbeitung und der motorischen Umsetzung determiniert ist, wobei diese Variablen modifizierbar sind. Unter dieser Herangehensweise eröffnet sich ein Portal an Entwicklungsdimensionen.

Die im Diskurs stehenden Konzepte (vgl. Hinsch & Pfingsten 2002; Kanning 2005; Perren & Malti 2008; Schmidt 2002) stimmen insofern überein, dass für die Entwicklung sozialer Kompetenzen immer ein multikausales Bedingungsgeflecht beschrieben wird. Zentrale Position nimmt dabei eine reflektierende Haltung ein. Der Aufbau sozialer Kompetenzen ist weiters an konkrete Situationen sowie auch an den Austausch unterschiedlicher Perspektiven gebunden.

Die Ziele zur Erreichung sozialer Kompetenz können auf unterschiedlichen Konkretisierungsebenen formuliert werden, wobei die Effizienz von Maßnahmen

weitgehend mit der Konkretetheit korrespondiert. Hinsch und Pfingsten (2002, S: 85f) clustern die sozialen Situationen, in denen Ziele für ein soziale Kompetenz eingeordnet werden können: Es geht um „Recht durchsetzen“, um „Beziehungen“ (in denen z. B. die Rechtsfrage nicht relevant ist) und um „Sympathie werben“ (z. B. Situationen, in denen eine Verzicht für die Durchsetzung eigener Interessen bei Kommunikationspartner/-innen Vorrang hat).

Das Ziel, soziale Kompetenzen bei Schüler/-innen zu entwickeln und zu fördern ist nur möglich, wenn Lehrer/-innen das entsprechende Fachwissen und die entsprechenden Kommunikationskompetenzen selbst erfahren und erprobt haben können. Auf dieser Basis sind mit Schüler/-innen Reflexionsarbeiten auf unterschiedlichen Reflexionsfeldern mit konkreten Erfahrungen und Zielen möglich. Dieser Prozess ermöglicht dann den Aufbau und Stärkung sozialer Kompetenzen.



2.7 Ist soziale Kompetenz „ansteckend“?

Für die Steigerung sozialer Kompetenzen könnte es von Vorteil sein, wenn soziale Kompetenz einen „Viruscharakter“ besitzt: Menschen mit sozialer Kompetenz stecken andere damit an. Auch wenn diese Metapher im ersten Anschein etwas überzogen wirkt, ist sie von Relevanz bei der Fragestellung nach dem Transfer: Können sozial

kompetente Lehrer/-innen sozial kompetente Verhaltensweisen bei Schüler/-innen aktualisieren? Zur Beantwortung wird hier von der theoretisch unterlegten Annahme ausgegangen, dass dies sehr wohl möglich ist. Eine elaborierte Basis für diese Annahme sind die Arbeiten der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura (1979), wonach Modelllernen wesentlich von der Attraktivität des Modells abhängt. Es besteht guter Grund anzunehmen, dass Menschen mit der Zielsetzung für sozial kompetentes Verhalten tendenziell eher höflich sind, Klarheit haben oder sich um diese zumindest bemühen, dass sie für sich und andere für ein langfristig positives zwischenmenschliches Verhältnis und für ein günstiges Verhältnis zwischen negativen und positiven Konsequenzen sorgen. Damit einher geht auch die Kompetenz der Empathiefähigkeit – hier als Teilkompetenz einer umfassenden sozialen Kompetenz. Diese Empathiefähigkeit benötigen nach Gruen (2002, S. 91) Menschen für ein demokratisches Leben: "Schutz und Stütze eines demokratischen Lebens sind Menschen, deren Identitätsstruktur sich auf der Grundlage empathischen Erlebens ausbilden konnten, die sich den Zugang zu ihren eigenen Wahrnehmungen, Bedürfnissen und Gefühlen bewahrt haben ...". Diese Prozesse immer wieder zu aktualisieren, in der Schulklasse, Lehrer/-innenbildung und in professionellen Bildungskontexten, diese Arbeit stellt sich als Aufgabe bei der Entwicklungsarbeit sozialer Kompetenzen.

Literatur

- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, M., Sempert, W. & Wyss, C. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 15 – 47.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Erpenbeck, J & von . Rosenstiel, L. (2005). Kompetenz: Modische Worthölse oder innovatives Konzept? *Wirtschaftspsychologie aktuell* 3, 39 – 42.
- Gruen, A. (2002). *Der Kampf um die Demokratie. Der Extremismus, die Gewalt und der Terror*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hascher, T. & Thonhauser, J. (2004). Die Entwicklung von Kompetenzen beurteilen. *journal für lehrer/innenbildung*, 5 (1), 61-64.
- Hinsch, R & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: Beltz
- Kanning, U., P. (2005). *Soziale Kompetenzen. Praxis der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitscherlich, B., Kraus, W. & Strauss, F. (2006). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lehmann, G. & Nieke, W. (2007). Zum Kompetenz-Modell. <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> (2007-09-16).
- Neuenschwander, M., P. (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *journal für lehrer/innenbildung*, 5 (1), 23 – 29.
- Oser, F., Curcio, G.-P. & Düggeli, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung – Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(1), 14 – 26.
- Perren, S. & Malti, T. (2008). Soziale Kompetenz entwickeln: Synthese und Ausblick. In Malti, T. & Perren, S (Hrsg.). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. 265 – 273. Stuttgart: Kohlhammer
- Plöger, W. (2006). Was ist Kompetenz? Ein theoretischer Rahmen mit Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogische Rundschau*, 60(3), 255 – 270.
- Schmidt, S., J. (2005) *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung*

von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl-Auer.

Seyfried, C. & Weinberger, A. (2009), (Hrsg.). Auf der Suche nach den Werten. Wien-Berlin: Lit-Verlag.

Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung.
Unterrichtswissenschaft, 35(1), 2 – 14.

Weber, S. (2005). Wissen, Werte, Kompetenzen. Workshop mit Prof. Dr. John Erpenbeck. Übergänge – Umbrüche. 3. Konstanzer Lehr- und Lerntage. 11./12. November 2005. Workshopmitschrift.
<http://www.lernsee.de/lernwegebildungsbereiche/col-lernsee-aktuell/ord-konstanz/documents/erpenbeck/Protokoll.pdf> (2007-09-13).

3. Evaluierung „Coaching für Direktor/-innen“

Clemens Seyfried

3.1 Datengewinnung und Datenanalyse

Befragt wurden Teilnehmer/-innen des Angebotes „Coaching für Direktor/-innen“. Insgesamt nahmen an dieser Maßnahme 44 Personen teil, 28 Fragebögen wurden ausgefüllt abgegeben.

Der Erfahrungshintergrund der Befragten bezieht sich auf ca. acht Sitzungen zu je drei Einheiten im Zeitraum Oktober 2011 bis Juni 2012.

Die mit einem Fragebogen (erstellt von Mittermayer und Seyfried) erhobenen quantitativen Daten wurden mit SPSS berechnet, die ebenso in diesem Fragebogen erhobenen qualitativen Daten wurden entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Datenanalyse fokussiert zwei Fragestellungen:

- *Wie schätzen die Teilnehmer/-innen des Coachingprozesses relevante Dimensionen (bezogen auf Anmeldung und Motivation, Gruppenstruktur, Raum- und Zeitstruktur, Inhaltsrelevanz und eigener Entwicklung) ein?*

Die quantitative Analyse der Daten auf deskriptiver Ebene zeigt entsprechende Verteilungen und daraus ersichtliche Tendenzen, die einerseits als Rückmeldung für den Prozess (auch im Kontext organisatorischer Aspekte) herangezogen werden und andererseits auch als Parameter für mögliche positive Effekte auf der Entwicklungsdimension (z. B.: professionelle Entwicklung, Entwicklung sozialer Kompetenzen) stehen.

- *Welche Inhalte werden in einer qualitativen Erhebung bezüglich möglicher Effekte des Coachingprozesses beschrieben?*

Die Auswertung verbaler Daten ermöglicht einen Informationsgewinn über jene Inhalte, die subjektiv von den Befragten bezüglich der Auswirkung der Teilnahme am Coachingprozess als bedeutsam eingestuft werden. Einerseits sind dabei die genannten Inhalte von Interesse, zudem aber auch die Häufigkeitsverteilung der Inhalte, aus denen Relevanztendenzen interpretierbar sind.

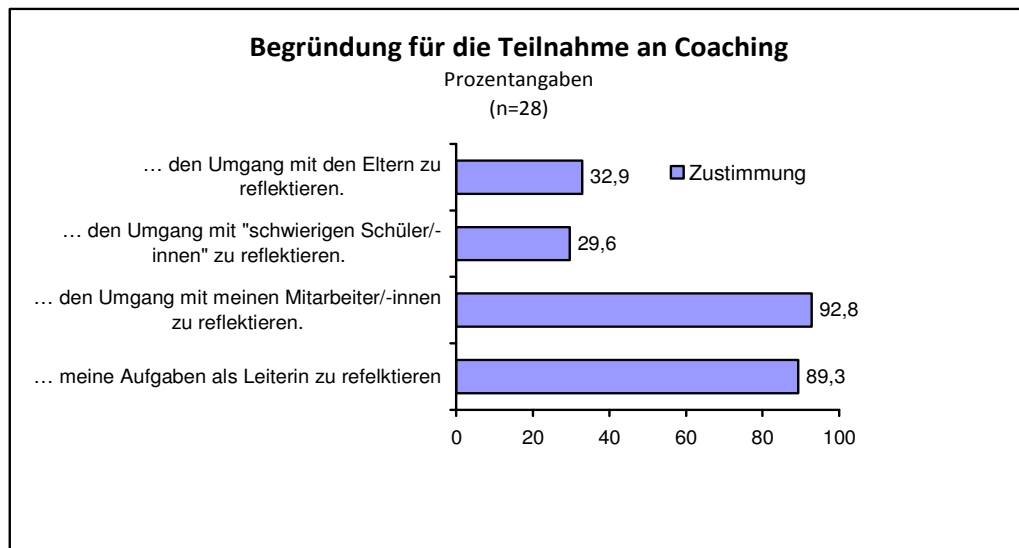
3.2 Deskriptive Analyse der Fragebogenerhebung

Die deskriptive Analyse der Daten bezieht sich auf folgende Dimensionen:

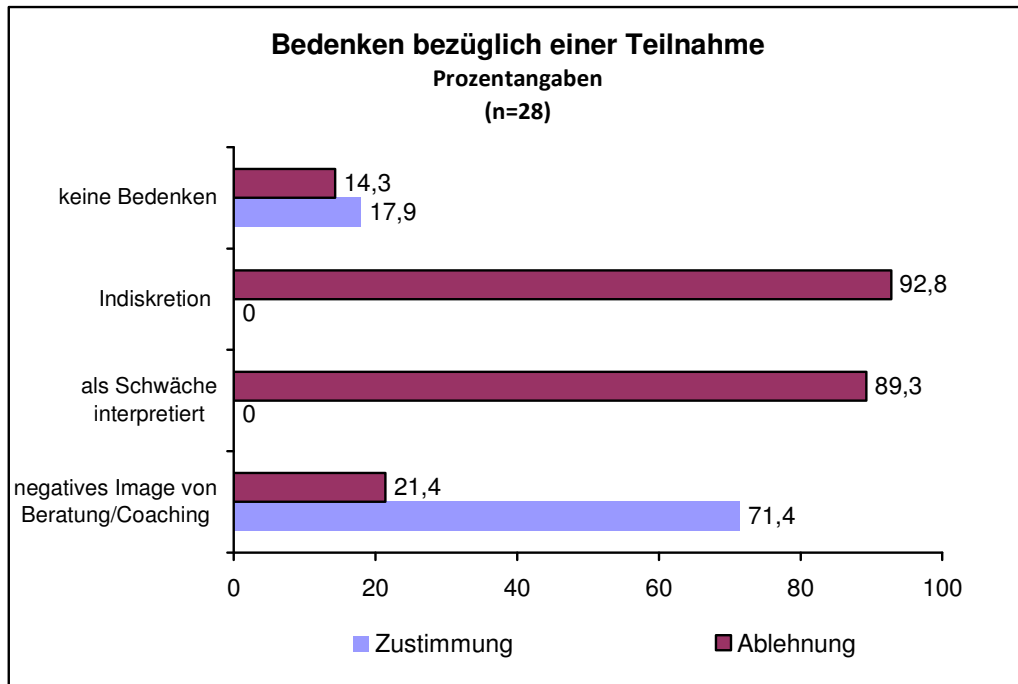
- Anmeldung und Motivation
- Gruppenstruktur
- Raum- und Zeitstruktur
- Inhaltsrelevanz
- Entwicklungsdimensionen

- **Anmeldung und Motivation**

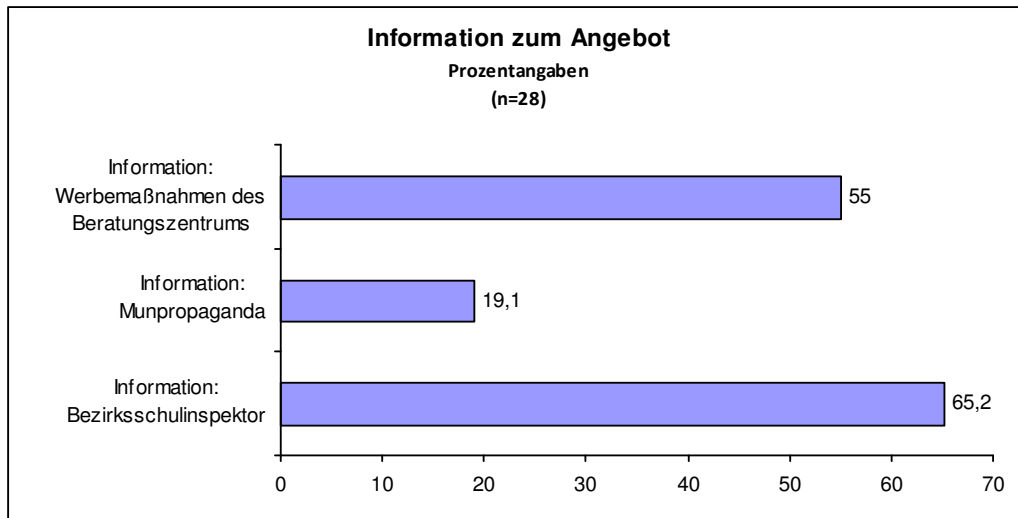
Diese Dimension differenziert Aspekte **„Begründung für die Teilnahme am Coaching“**, **„Mögliche Bedenken bezüglich einer Teilnahme“**, **„Information zum Angebot“**, **„Anmeldeverfahren PH-online“**.



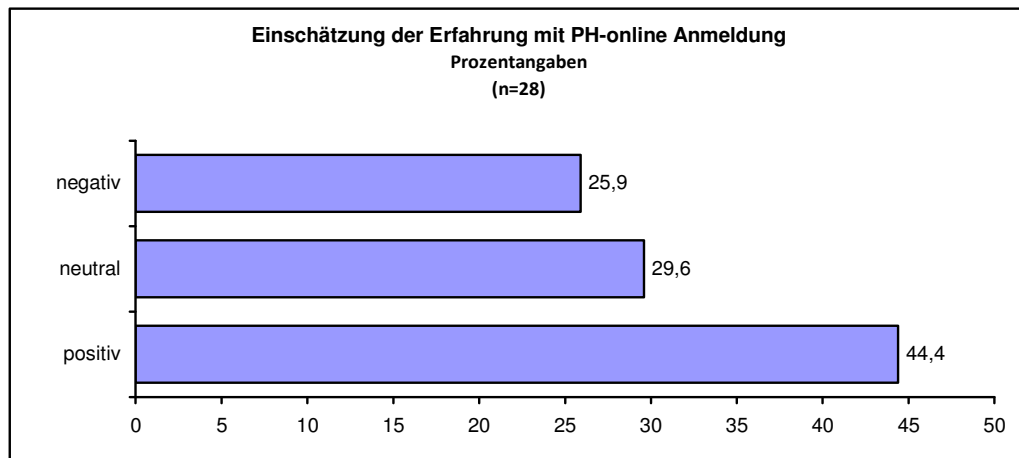
Das Ergebnis weist klar auf Prioritäten hin. 92,8 % der Befragten geben „Umgang mit meinen Mitarbeiter/-innen“, 89,3% „Aufgaben als Leiter/-in zu reflektieren“ als motivationale Determinanten für die Teilnahme am Coaching an. Die Bedeutung der Themen „Umgang mit Eltern zu reflektieren“ und „Umgang mit schwierigen Schüler/-innen zu reflektieren“ zeigt sich durch die Wahl von jeweils 30% der Befragten.



Grundsätzlich gibt es bezüglich der Aspekte „Indiskretion“ und „Teilnahme wird als Schwäche interpretiert“ keinerlei Bedenken. Jedoch gaben 71,4% der Befragten an, dass sie bezüglich des „negativen Image von Beratung/Coaching“ Bedenken bei der Anmeldung hatten.



Der Großteil der Befragten hat offensichtlich über das Angebot entweder über „Bezirksschulinspektor/-in“ oder über „Werbemaßnahmen des Beratungszentrums“ erfahren. Da dieses Angebot vom Beratungszentrum zum ersten Mal durchgeführt worden ist, ist die Einschätzung bezüglich Mundpropaganda nachvollziehbar.

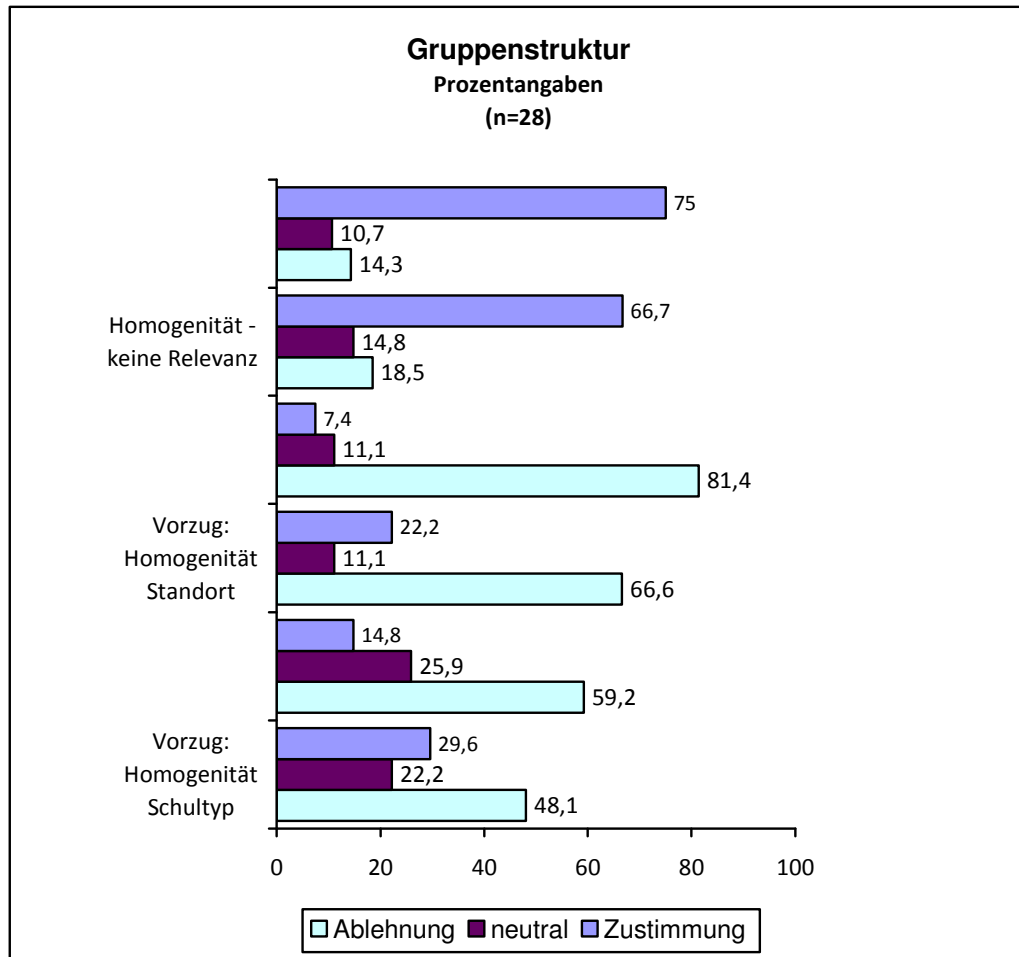


Die Auskunft bezüglich der PH-online Anmeldung zeigt, dass vom Großteil der Befragten dieses Verfahren positiv oder neutral bewertet wird. 25,9 % assoziieren jedoch damit negative Erfahrungen.

▪ Gruppenstruktur

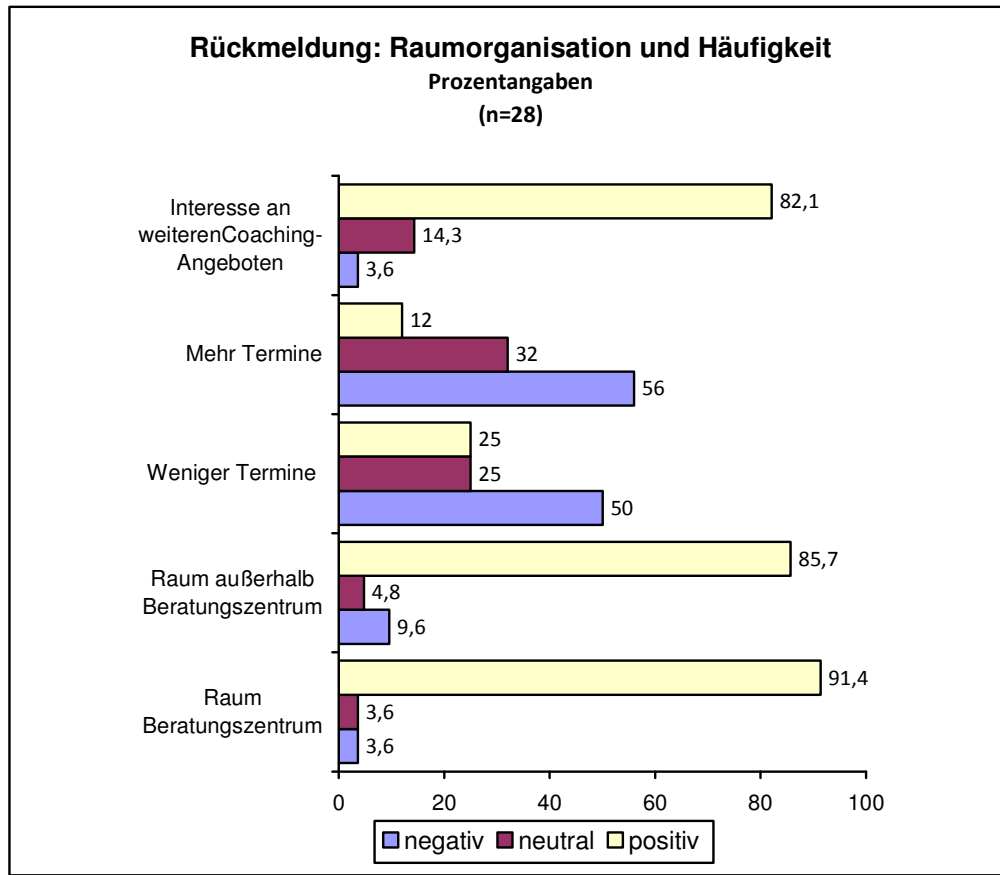
Von Interesse in dieser Dimension war, ob die Teilnehmer des Coachingangebotes bestimmte Gruppenkonstellationen bevorzugen bzw. ablehnen.

Die Antworten zeigen, dass 75% der Befragten bezüglich des „Kennens von Gruppenmitgliedern“ nicht als störend interpretieren bzw. 10,7% dazu eine neutrale Position haben. Tendenziell zeigt sich, dass keine klaren Prioritäten bezüglich der Homogenität der Gruppenstruktur deutlich werden.



▪ **Raum- und Zeitstruktur**

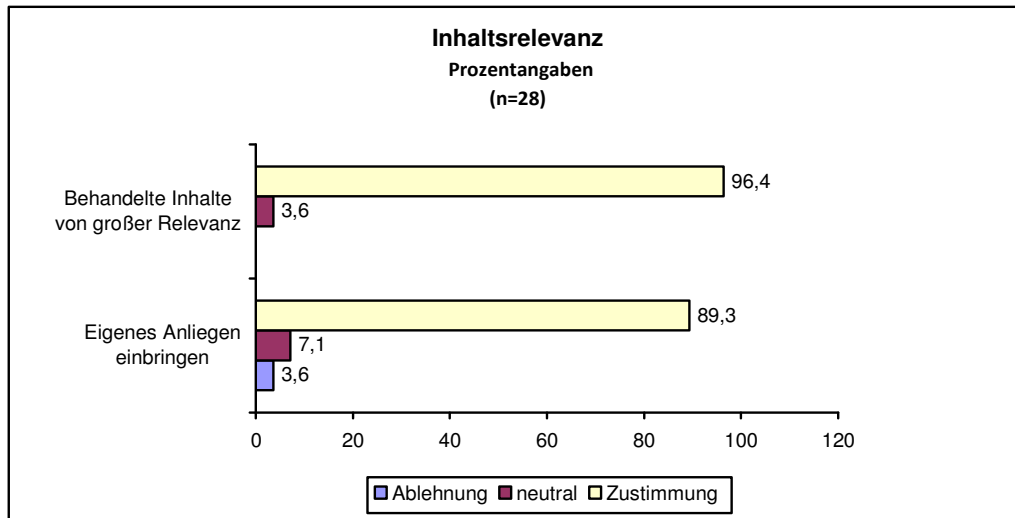
Bezüglich der Angemessenheit des Raumes bewerten die Befragten sowohl das Raumangebot im Beratungszentrum als auch außerhalb des Beratungszentrums durchwegs positiv (85,7% bzw. 91,4%).



Da bei der Häufigkeit sowohl das Item bezüglich „mehr Termine“ als auch das Item „weniger Termine“ von ca. 50% abgelehnt wurde und weitere 25% bzw. 32% eine neutrale Position haben, erlaubt dies die Interpretation, dass die Teilnehmer/-innen die angebotene Häufigkeit positiv eingeschätzt haben. Eine positive Resonanz zeigt sich auch dadurch, dass 82,1% Interesse an weiteren Coachingangeboten haben.

▪ Inhaltsrelevanz

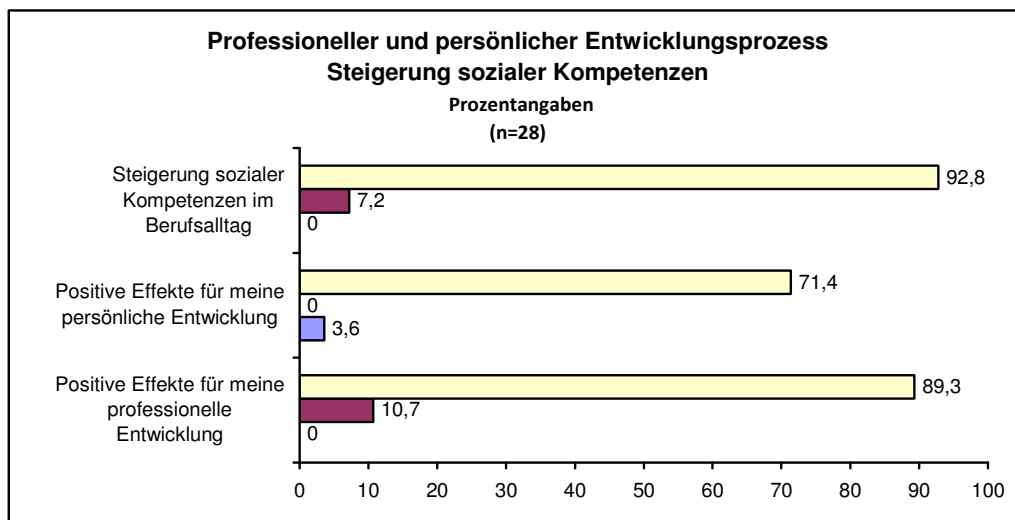
Die Inhaltsrelevanz ist auch unter dem Aspekt der persönlichen und professionellen Entwicklung interpretierbar. Zentrale Frage dabei ist, ob die im Coachingprozess behandelten Inhalte subjektiv als bedeutsam erlebt werden und ob Platz für eigene Inhalte und Themen in der Reflexion bereit gestellt worden ist.



Die Ergebnisse zeigen, dass 96,4% der befragten Personen die behandelten Inhalte mit hoher Bedeutung assoziieren und dass 89,3 % den Eindruck hatten, dass Platz für eigene Anliegen vorhanden ist. Unter dem oben erwähnten Entwicklungsaspekt ist dieses positive Ergebnis von besonderer Bedeutung.

▪ **Entwicklungsdimensionen**

Eine zentrale Fragestellung der Evaluierung ist die Einschätzung der Entwicklungsaspekte „Steigerung sozialer Kompetenz“, „Positive Effekte für persönliche Entwicklung“ und „positive Effekte für professionelle Entwicklung“ aus der Sicht der Teilnehmer/-innen.



Die Ergebnisse zeigen eine klare positive Rückmeldung bezüglich der wahrgenommenen Entwicklungsaspekte durch die Teilnehmer/-innen am Coachingprozess. 92,8% erlebten das Angebot im Sinne einer Steigerung sozialer Kompetenzen für den Berufsalltag, 71,4 % sahen positive Effekte für die persönliche Entwicklung und 89,3% schließen auf positive Auswirkungen für die professionelle Entwicklung aus dem Coachingprozess. Die Entwicklungsdimension stellt eine zentrale Rückmeldedimension für das Coachingangebot dar.

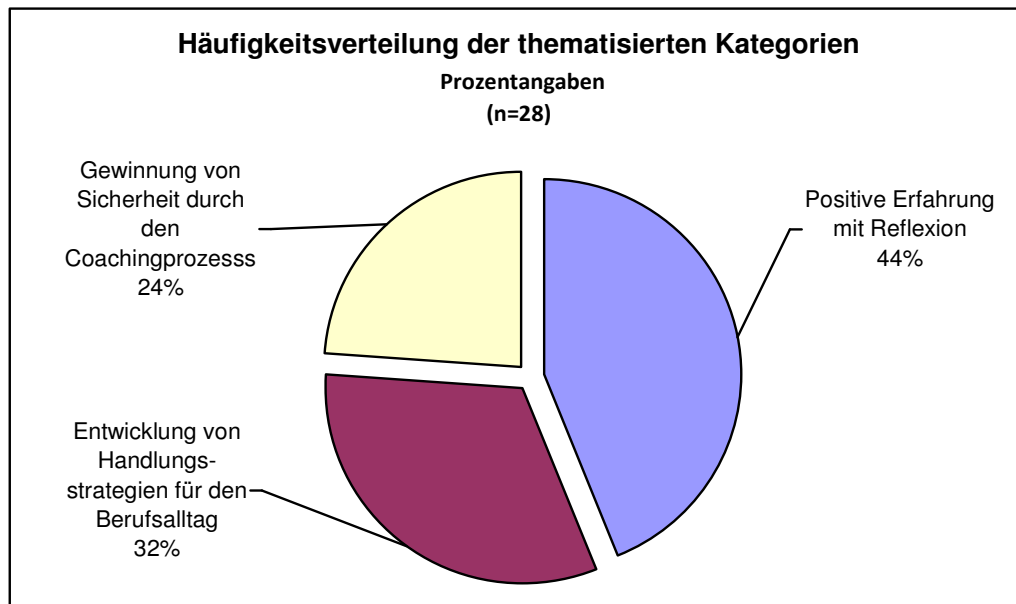
3.3 Analyse verbaler Daten

Von den Befragten wurde verbale Daten mit der Fragestellung nach dem „Nutzwert für die Schule durch die Teilnahme am Coaching Angebot“ erhoben.

16 von 28 befragten Personen gaben zu dieser Fragestellung eine Antwort. Die auf induktive Weise aus den Daten erarbeiteten Kategorien umfassen folgende drei Inhalte:

Kategorie	Textbeispiel
Positive Erfahrung mit Reflexion	... das Reflektieren über das eigene Tun und Verhalten in der Schule mit dem Coach ... erweitert den eigenen Horizont durch Gespräche im Kreis von Direktorinnen wird der Blick auf Probleme geschärft ...
Entwicklung von Handlungsstrategien für den Berufsalltag	... Besprechungen geben Mut, konkrete Schritte zu setzen weiß nun, wie ich mit Lehrern umgehen kann, soll und darf AHA Erlebnisse ermöglichen eine eigene Problemlösungsstrategie ...
Gewinnung von Sicherheit durch den Coachingprozess	... man gewinnt Sicherheit man kann sich von zuviel Emotionen lösen und geht sachlicher die Problemlösungen an ich fühle mich sicherer ..

Die Häufigkeitsverteilung zeigt die Priorität der Kategorienthematisierung bezogen auf positive Erfahrungen mit Reflexion im Coachingprozess. Beachtenswert erscheint die Kategorie der „Entwicklung von Handlungsstrategien für den Berufsalltag“. Teilnehmer/-innen konnten offensichtlich aus dem Prozess einen Nutzwert für ihr Handeln im Berufsfeld erkennen und gewannen zudem (24% der Kategoriennennung) Sicherheit für das Handeln.



3.4 Zusammenfassung der Datenanalyse

Die **Analysen der quantitativen Daten** lassen sich unter dem Aspekt der **organisatorischen**, der **Motivation der Teilnehmer/-innen** und der **Einstellung zur Gruppenstruktur** und der **entwicklungsbezogenen Fragestellungen** zusammenfassen.

Die **Analyse der qualitativen Daten** ergibt einen Überblick zu **relevanten Inhalten** subjektiv erlebten **Nutzens der Teilnahme** am Angebot.

3.4.1 Analyse der quantitativen Daten

Organisationsfragen

Die Organisationsfragen sind für die weitere Arbeit des Beratungszentrums insofern relevant, um daraus entsprechende Konsequenzen ziehen zu können. Bezüglich des Informationsflusses zeigt sich, dass 55% der Befragten durch

Werbemaßnahmen vom Angebot erfahren haben. Eine Effizienzsteigerung dieser Maßnahme kann daher überlegt werden, wobei aber auch berücksichtigt werden muss, dass das Beratungszentrum erst gestartet worden ist und es daher auch kein entsprechendes Zeitfenster für Informationsverbreitung geben konnte.

Entgegen Einzelerfahrungen spricht die mit 44% eingeschätzte positive Erfahrung mit PH-online. Zugleich raten 25,9% dieses Item negativ, sodass auch hier weitere organisatorische Fragestellungen zu bearbeiten sind.

Durchwegs positiv wird die Raumorganisation von der befragten Gruppe eingeschätzt: 91,4% waren mit den Räumen entweder weitgehend oder vollkommen zufrieden. Auch bei der Häufigkeit der Coachingsitzungen zeigt sich weitgehend Zufriedenheit bzw. eine neutrale Position.

Motivation der Teilnehmer/-innen

Die Ergebnisse bezüglich der Motivation zeigt eine Priorität des Aufgabenfeldes „Umgang mit Mitarbeiter/-innen“ (92,8% Zustimmung). Dieses Ergebnis liefert damit indirekt eine Information über eine mögliche Belastungseinschätzung dieses Themas. Bedenken zur Teilnahme werden im Kontext eines möglichen negativen „Image von Beratung/Coaching“ (71,4%) artikuliert.

Einstellung zur Gruppenstruktur

66.7% der befragten Personen sehen bezüglich vorhandener vs. nicht vorhandener Gruppenhomogenität keine Relevanz.

Entwicklungsbezogenen Fragestellungen

I. S. der Zielsetzung „Entwicklung sozialer Kompetenzen“ sind die Ergebnisse in dieser Dimension besonders zu beachten. Dabei zeigen sich in den Items „Positive Effekte auf meine persönliche Entwicklung“ mit 71,4% und im Item „Positive Effekte auf meine professionelle Entwicklung“ mit 89,3% überaus positive Einschätzungen durch die Teilnehmer/-innen. Die Frage nach der Steigerung sozialer Kompetenzen wird von 92,9% der Befragten positiv beantwortet. In diesen zentralen Aspekten ergibt sich zusammenfassend ein

klares Bild positiver Resonanz gegenüber dem Angebot Coaching für Direktor/-innen.

3.4.2 Analyse der qualitativen Daten

Die bei der Auswertung induktiv erkennbaren Kategorien korrespondieren mit Zielsetzungen der Entwicklung und Steigerung sozialer Kompetenzen. Die **positiven Erfahrungen mit Reflexion**, die **Entwicklung von konkreten Handlungsstrategien und die Gewinnung von Sicherheit sind Elemente** sozial kompetenten Verhaltens. Dieses Ergebnis gewinnt auch dadurch Bedeutung, da diese Inhalte – entsprechend der qualitativen Vorgangsweise – ohne Itemvorgaben sondern aus der persönlichen Erfahrungswelt artikuliert worden sind.

4. Resümee

Clemens Seyfried

Die Initiative zur Entwicklung des „Beratungszentrums für Lehrer/-innen und Schulen“ wurde ab dem Studienjahr 2010/11 bereits mit konkreten Angeboten realisiert. Im Zentrum der Angebote wird dabei als inhaltliche Klammer das Konstrukt der „Sozialen Kompetenz“ gesetzt. Der Ansatz enthält dabei zweierlei – für die individuelle Entwicklung bedeutsame – Zugangsweisen: Einerseits ermöglicht das Konstrukt einen große Bandbreite an Selbstbestimmung und Selbststeuerung unter Wahrung der persönlichen Integrität, andererseits gewährleistet das Konstrukt eine konkrete Vorgangsweise und impliziert damit auch eine schulalltagstaugliche Dimension. Das Konstrukt ist sowohl theoretisch aufgearbeitet als auch praktisch bewährt. Soziale Kompetenz als Bildungsinhalt ermöglicht effektive Lern- und Entwicklungsarbeit und geht weit über schulische Erfordernisse hinaus.

Die Evaluierung zeigt gerade in den Entwicklungsdimensionen der Teilnehmer/-innen am Angebot „Coaching für Direktor/-innen“ positive Rückmeldungen. In den Bereichen der professionellen, persönlichen Entwicklung und in der Steigerung der sozialen Kompetenz scheinen hohe Zustimmungsraten im Sinne einer Entwicklungssteigerung auf. Damit leistet das Beratungszentrum einen Beitrag für eine effektive, ganzheitliche und Ressourcen stärkende Bildungsarbeit im Sinne des Leitsatzes der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz: „Den Menschen stärken und die Sachen klären.“

Beratungsarbeit ist diesem Kontext hohe professionelle Unterstützung für alle, die ihre Aufgabe im Sinne eines verantwortlichen Miteinanders sehen, den Herausforderungen gegenüberstehen und im Verständnis einer reflektierenden Bildungsarbeit sich in Prozesse einlassen und so persönliche und berufliche Entwicklungen bei sich und bei den Schüler/-innen und Schülern fördern.