



Coaching-Prozessforschung

Forschung und Praxis im Dialog

V&R

Herausgegeben von
Robert Wegener / Agnès Fritze /
Marianne Hänseler / Michael Loebbert



Robert Wegener/Agnès Fritze/Marianne Hänseler/
Michael Loebbert (Hrsg.)

Coaching-Prozessforschung

Forschung und Praxis im Dialog

Mit 14 Abbildungen und 24 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen

Umschlagabbildung: [gudiny/shutterstock.com](https://www.gudiny.com)

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN (Print): 978-3-525-40292-4

ISBN (OA): 978-3-666-40292-0

<https://doi.org/10.13109/9783666402920>



Dieses Material steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Inhalt

Dank	7
Einleitung der Herausgeberinnen und Herausgeber	11
<i>Michael Loebbert, Robert Wegener, Agnès Fritze und Marianne Hänseler</i>	
Teil 1 – Ansätze der Coaching-Prozessforschung	
Konturen einer prozessorientierten Coaching-Forschung	19
<i>Robert Wegener</i>	
Psychologische Coaching-Forschung zu Interaktionsprozessen, Coaching-Formaten und Diagnoseinstrumenten	37
Empirische Erkenntnisse als Anregungen für die Coaching-Praxis der Zukunft	
<i>Sina Gessnitzer, Eva-Maria Schulte und Simone Kauffeld</i>	
Kritische Momente im Coaching	56
Wie Klienten und Klientinnen, Coaches und Interessengruppen Veränderungen wahrnehmen	
<i>Erik de Haan und Christiane Nieß</i>	
Ein sprechakttheoretischer Ansatz zur Evaluation von Coaching-Prozessen	67
<i>Harald Geißler</i>	
Das Coaching Process Q-Set (CPQS)	90
Ein Instrument zur Erforschung von Coaching-Prozessen und zur Aus- und Weiterbildung von Coaches	
<i>Adrian Myers</i>	

Wie im Coaching neue Einsichten entstehen	112
Anregungen für eine theoriegeleitete Erforschung innerpsychischer Prozesse <i>Siegfried Greif und Frank Riemenschneider-Greif</i>	
Äußerung für Äußerung zum Coaching-Prozess	137
Das Potenzial einer gesprächsanalytisch fundierten Coaching-Prozessforschung <i>Eva-Maria Graf</i>	
Veränderungsprozesse im Coaching sichtbar machen	158
Theoretische Herleitung und praktischer Nutzen eines onlinegestützten Verfahrens in der prozessorientierten Beratung <i>Christiane Schiersmann und Ariane Wahl</i>	
Teil 2 – Auf dem Weg zu einer Coaching-Wissenschaft	
Bilanz und Ausblick	
Was wirkt eigentlich in der Beratung?	175
Auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung <i>Christiane Schiersmann und Heinz-Ulrich Thiel</i>	
Erfolgsfaktoren – wie Coaching wirksam wird	194
<i>Michael Loebbert</i>	
Abenteuer, Traum und Normalität einer Coaching-Wissenschaft	215
Wissenschaftstheoretische Reflexionen <i>Marianne Hänseler</i>	
Die Autorinnen und Autoren, Herausgeberinnen und Herausgeber	233

Dank

Der vorliegende Band – »Coaching-Prozessforschung. Forschung und Praxis im Dialog« – besteht aus Beiträgen zum vierten Internationalen Coachingkongress, der unter dem Titel »Wirkung, Qualität und Evaluation im Coaching« stand und am 14. und 15. Juni 2016 in Olten/Schweiz durchgeführt wurde, organisiert durch die Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Für die Bereitschaft, sich an den Anforderungen der Herausgebenden zu orientieren, sei den Autorinnen und Autoren herzlich gedankt. Wir danken ferner den folgenden Partnern für ihre Unterstützung, die den Kongress und diese Publikation erst ermöglicht hat:

Förderorganisationen

- SGSA Schweizerische Gesellschaft für Soziale Arbeit
- SNF Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

Hauptsponsoren

- BSO Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung
- DGsv Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V.*
- EMCC European Mentoring and Coaching Council Schweiz
- FSP Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen
- KICK Institut für Coaching und Kommunikation
- OEVS Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching
- SGfB Schweizerische Gesellschaft für Beratung
- ZHAW Departement Angewandte Psychologie, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Hochschulpartner

- Hochschule für Wirtschaft der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
- Institute of Coaching, Harvard Medical School
- Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
- Universität Salzburg, Universitätslehrgang für Supervision, Coaching und Mediation
- Departement Angewandte Psychologie, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW

Unternehmenspartner

- Coaching Company Pro GmbH
- CZO Coachingzentrum Olten
- CoBeCe Coaching- & Beratungs-Centrum
- C for C Coaching for Core
- Change Coaching GmbH
- Curaviva Weiterbildung
- isi institut für systemische impulse
- SHS CONSULT
- Tobler Management
- Trigon Entwicklungsberatung
- Wilob Weiterbildungsinstitut für lösungsorientierte Therapie und Beratung

Verbandspartner

- ACC Austrian Coaching Council
- ANSE Association of National Organisations for Supervision in Europe
- DBVC Deutscher Bundesverband Coaching e. V.*
- DCV Deutscher Coaching Verband e. V.*
- DGfC Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V.*
- DGSF Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V.*
- EASC European Association for Supervision and Coaching e. V.*
- ECA European Coaching Association
- EMCC European Mentoring & Coaching Council Germany e. V.*
- ICF International Coach Federation Switzerland

- Roundtable der Coachingverbände
- SCA Swiss Coaching Association
- SSCP Swiss Society for Coaching Psychology
- UBIT Fachgruppe Wien Unternehmensberatung, Buchhaltung und Informationstechnologie

Verlags- und Medienpartner

- BILDUNGaktuell
- Coaching Magazin
- HR Today
- Lehmanns Media
- Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)
- Persorama/HR Swiss
- Springer VS

Ein großer Dank geht an Cheryl Meyer, die als unterstützende Fachkraft zur Entstehung dieses Buches maßgeblich beigetragen hat. Ein herzlicher Dank geht auch an Christoph Gassmann, der das Manuskript mit kritischem Blick, inhaltlichem Flair und großer Sorgfalt lektoriert hat. Nicht zuletzt danken wir dem Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, und insbesondere Dr. Imke Heuer, für die kompetente Begleitung.

* = Mitglied des Roundtable der Coachingverbände

Einleitung der Herausgeberinnen und Herausgeber

Michael Loebbert, Robert Wegener, Agnès Fritze und Marianne Hänseler

Mit dem Internationalen Coachingkongress »Coaching meets Research«, der 2016 zum vierten Mal stattfand, gibt die Fachhochschule Nordwestschweiz dem Dialog von Praxis und Forschung im Coaching eine Plattform. Darüber hinaus haben wir den Ehrgeiz, diesen Dialog thematisch mitzugestalten, die Argumentationslinien im Fachdiskurs zusammenzufassen und Ausblicke auf die weitere Entwicklung und Professionalisierung von Coaching zu werfen. Angesichts der stürmischen Entwicklung von Coaching als Praxis und als Gegenstand von Wissenschaft ist sonst wenig Zeit – und in Zeiten, in denen schnelle Umsetzbarkeit gefordert wird, wenig Geld –, Ergebnisse der Coaching-Forschung zu diskutieren und zu bewerten.

Coaches sind oft skeptisch, was den Nutzen und Wert von Forschungsergebnissen für ihre Praxis angeht. In gewisser Weise folgen sie dem Argument psychodynamisch konzipierter Beratung und Therapie, dass die Entstehung neuer Bedeutungen nur von denen wirklich beurteilt und bewertet werden kann, die über eine ausgebildete Fachlichkeit verfügen und am Prozess selbst beteiligt waren (vgl. McLeod, 2013, S. 627). Individuelle Coaching-Prozesse sind aus dieser Sicht für Forschungsanstrengungen mit dem Ziel, verallgemeinerbare Aussagen zu erhalten, hermetisch.

Auf der anderen Seite beziehen wir uns im Coaching mit seinen methodischen Vorgehensweisen, Interventionen und Tools auf einen großen und reichhaltigen Fundus psychologischer und sozialwissenschaftlicher (Handlungs-)Forschung. Das haben einmal mehr die Keynotes unseres Kongresses 2016 eindrucksvoll gezeigt. Carol Kauffman beschrieb zum Beispiel den Beitrag von Konzepten und Forschungen der »Positiven Psychologie« für Coaching (vgl. auch Kauffman et al., 2010). David Peterson fokussierte den Kontext der Organisation (vgl. auch Peterson & Kraiger, 2003). – Ohne diese

wissenschaftlichen Bezüge und Erkenntnisse, zum Beispiel zur Bedeutung von Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung für Handlungserfolge (Motivationspsychologie), zu den Möglichkeiten emotionaler Selbstregulation (Positive Psychologie), zur Erweiterung von Handlungsspielräumen in sozialen Systemen (Organisationssoziologie), wäre Coaching nicht entstanden. Die Innovation und Eigenständigkeit von Coaching als Beratungsform beruht damit nicht zuletzt auf pragmatischer Theoriebildung und Forschung, die das Subjekt, seine Selbststeuerung und Handlungsspielräume ins Zentrum stellen (vgl. dazu insgesamt Loebbert, 2017).

Das Subjektivitätstheoretische Dilemma der objektiven Uneinholbarkeit subjektiven Bedeutungserlebens einerseits und die Rationalität handlungswissenschaftlicher Forschung andererseits bilden den Ausgangspunkt und den Rahmen für die Entwicklung einer sozialwissenschaftlichen bzw. psychologischen Coaching-Forschung im engeren Sinne. Mit der Bezeichnung »Coaching« versehene Interaktionsprozesse zwischen beratenden Personen (Coaches) und ihren Klienten/Klientinnen (Coachees) sind Gegenstand der Forschungsanstrengung. Forschende wollen besser verstehen, wie Coaching funktioniert (Wirkung), was gutes Coaching ist, wenn es funktioniert (Qualität), und welche Ergebnisse mit Coaching erreicht werden können (Evaluation). Insofern sollte unser Kongress-thema 2016 »Wirkung, Qualität und Evaluation im Coaching« als Überschrift den Stand der Coaching-Forschung bündeln und abbilden.

Damit folgten wir der konzeptionellen Setzung von Coaching-Prozessen als Gegenstand der Coaching-Forschung. Bei der inhaltlichen Auswertung der Kongressbeiträge und der Diskussionen während des Kongresses entstand die Hypothese, dass die klassische Outcome-Forschung (vorher – nachher), die vor allem die Ergebnisse von Coaching beobachtet, im Verhältnis eine nicht mehr ganz so zentrale Rolle zu spielen scheint. »Dass« Coaching wirkt (Künzli, 2009) bzw. dass es zu Verbesserungen bei den Klienten/Klientinnen beiträgt, ist bei allen forschungsmethodischen Problemen der Bewertung von Kontrollgruppen und der Rolle von Interpretationen keine Frage mehr wert. Forschende sind heute weit mehr interessiert am »Wie« – daran, was während einer Coaching-Sitzung oder auch einer Coaching-Sequenz passiert und welche Wirkung damit erzielt werden kann. Damit knüpft Coaching-Forschung als Prozessforschung an Fragestellungen an, wie sie schon in der Psychotherapieforschung bearbeitet wurden: Was sind allgemeinere Wirkfaktoren im Coaching? Welche Rolle spielen kritische oder bedeutsame Momente für das Gelingen von Coaching-Prozessen? Mit welchen Merkmalen können erfolgreiche Coaching-Interventionen beschrieben werden? – Fragen der Konstitution des Gegenstands von Coaching rücken damit in den Mittelpunkt: Was zeich-

net Coaching als Interaktion im Besonderen aus? Wie wird Coaching selbst von den handelnden Personen gesteuert? Was unterscheidet erfolgreiches von weniger erfolgreichem Coaching?

Das Paradigma der Prozessforschung verbindet aus unserer Sicht die klassischen und oft diversen Perspektiven von qualitativer und quantitativer Forschung, von subjektiver und objektiver Beobachtung, von Ergebnis- und Ereignisforschung, von Prozessmerkmalen und subjektivem Erleben. Und auch die Skeptiker und Skeptikerinnen können damit eingebunden werden. Die Konstruktion von bedeutsamen Momenten im Coaching kann, wenn nicht inhaltlich, so doch faktisch beobachtet werden. Es lässt sich feststellen, *dass* es in einem Coaching zu einem solchen Moment gekommen ist. Damit wird deutlich, dass Forschungsergebnisse auch in der Praxis für die Steuerung von Coaching-Prozessen belangvoll sind: Sprechakttheoretische und linguistische Analysen – mit der Frage, welche Merkmale die Coaching-Interaktion auszeichnen – unterstützen coachende Personen bei der Ausbildung ihres Gegenstandsverständnisses. Prozessergebnis-Forschung rekonstruiert die Entstehung von Bedeutsamkeit und Bedeutung für Klienten/Klientinnen. Neurologische und systemtheoretische Modelle und ihre empirische Rekonstruktion argumentieren für die psychologische Evidenz von Kalkülen der Wirkung von Interventionen. Eine gezielte Adressierung von Wirkfaktoren stellt Reflexionsbegriffe für die Ausbildung und Supervision von Coaching bereit.

Den Anspruch der Prozessforschung, Schlussfolgerungen für eine optimale Gestaltung von praktischen Coaching-Interventionen zu ziehen, scheint uns haltbar und realistisch. Für die sich weiterentwickelnde Theorie kann sie in gewissem Unterschied zu früheren schulmäßigen, zumeist aus therapeutischen Ansätzen entwickelten Konzepten einen Beitrag zu einer systematischen Coaching-Wissenschaft leisten (vgl. dazu die Argumentation von Geißler, 2017, S. 27 ff.). Wissenschaftlich informierte Praktiker/-innen können ihre Interventionen wissenschaftlich begründen und in Bezug auf ihre Wirksamkeit steuern. Ergebnisse der Coaching-Prozessforschung sind für Klienten/Klientinnen und Auftraggebende, für das Assessment von Coaches, für Aus- und Weiterbildner/-innen und für die politische und organisationale Bewertung in den unterschiedlichen Praxisfeldern, wie Führungscoaching, Organisationscoaching, Jobcoaching, Gesundheitscoaching, Laufbahncoaching und auch Sportcoaching, nützlich und maßgebend.

Zum vorliegenden Fachbuch »Coaching-Prozessforschung. Forschung und Praxis im Dialog« haben wir Forscherinnen und Forscher eingeladen, ihre jeweilige Perspektive darzulegen und wenn möglich in einen Zusammenhang zu stellen.

Im ersten Teil werden bewährte und neuere Ansätze der Coaching-Prozessforschung präsentiert. Es werden methodologische Grundlagen und Erkenntnisinteressen dargestellt.

- Der Beitrag von *Robert Wegener*, »Konturen einer prozessorientierten Coaching-Forschung«, skizziert eine Landkarte der aktuellen und künftigen Coaching-Prozessforschung. Darin werden die in dieser Publikation vorgestellten Ansätze verortet, und es wird ein Ausblick auf eine mögliche Weiterentwicklung gegeben.
- Die Braunschweiger Arbeitsgruppe um *Sina Gessnitzer*, *Eva-Maria Schulte* und *Simone Kauffeld* fasst in ihrem Beitrag neuere Forschungen über Interaktionen im Coaching für ein besseres Verständnis von Coaching-Prozessen zusammen.
- *Erik de Haan* und *Christiane Nieß* vergleichen in ihrem Beitrag »Kritische Momente im Coaching« die Wahrnehmungen von Veränderungen aus Sicht von Klienten/Klientinnen, Coaches und Auftraggebenden und fassen damit ihr bereits langjähriges Forschungsprogramm zusammen.
- *Harald Geißler* stellt seine »Grammatik des Coachens« als sinnerschließendes Kategoriensystems zur Evaluation von Coaching-Prozessen vor. Mit dem zehn Dimensionen umfassenden Ansatz werden Sprechakte von Coach und Coachee in ihrem Sinngehalt auf präzise Weise rekonstruiert.
- *Adrian Myers* beschreibt das »Coaching Process Q-Set« (CPQS), ein Instrument zur Erforschung von Coaching-Prozessen und zur Aus- und Weiterbildung von Coaches.
- *Siegfried Greif* und *Frank Riemenschneider-Greif* entwerfen auf der Grundlage psychologischer und neurologischer Befunde eine Forschungsstrategie, wie sich die Entstehung neuer Einsichten im Coaching als erfolgskritische Kategorie theoriegeleitet erkunden lässt.
- *Eva-Maria Graf* identifiziert aus einer gesprächsanalytischen Perspektive vier Basisaktivitäten von coachenden Personen. Diese Aktivitäten unterscheiden Coaching zugleich von anderen sozialen Interaktionen.
- *Christiane Schiersmann* und *Ariane Wahl* zeigen in ihrem Beitrag, wie Veränderungsprozesse im Coaching mit dem »Synergetischen Navigationssystem« (SMS) sichtbar gemacht werden können und welchen Wert dieses Vorgehen für Wissenschaft und Praxis hat.

Der zweite Teil der Publikation enthält drei theoretische Positionen zu Coaching-Prozessen als einem für eine Coaching-Wissenschaft konstitutiven Gegenstand.

- Der Text von *Christiane Schiersmann* und *Heinz-Ulrich Thiel*, »Was wirkt eigentlich in der Beratung – Auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie

der Beratung«, stellt ein theoretisch und empirisch begründetes Modell zur Gestaltung und Analyse von Beratung vor, das einen Beitrag zu deren weiterer Professionalisierung leisten soll. Das Modell strebt eine Verzahnung von zwei (metatheoretischen) Prozessmodellen an und führt Reflexion als zentrale Kategorie ein.

- *Michael Loebbert* konzipiert in seinem Beitrag »Erfolgsfaktoren – wie Coaching wirksam wird« eine Pragmatik, wie Coaching-Prozessforschung in der Beobachtung von Coaching für Ausbildung und Evaluation genutzt werden kann.
- *Marianne Hänssler* schließlich reflektiert die Bedeutung der Prozessforschung für die Etablierung von Coaching als Wissenschaft aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive.

Literatur

- Geißler, H. (2017). *Die Grammatik des Coachens. Eine empirische Rekonstruktion*. Wiesbaden: Springer.
- Kauffman, C. et al. (2010). The Positive Psychology Approach to Coaching. In T. Bachkirova, E. Cox (Eds.), *The Complete Handbook of Coaching* (pp. 158–161). London: Sage.
- Künzli, H. (2009). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 16 (1), 4–16.
- Loebbert, M. (2017). *Coaching Theorie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- McLeod, J. (2013). *An Introduction to Counselling* (5th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Peterson, D. B., Kraiger, K. (2003). A Practical Guide to Evaluating Coaching. In J. E. Edwards et al. (Eds.), *The Human Resources Program Evaluation Handbook* (pp. 262–282). Thousand Oaks: Sage.

Teil 1
Ansätze der Coaching-Prozessforschung

Konturen einer prozessorientierten Coaching-Forschung

Robert Wegener

Die Absicht der vorliegenden Publikation besteht darin, der Entwicklung von Coaching als Wissenschaftsgegenstand und berufliche Praxis Impulse zu verleihen. Im Vordergrund steht die These, dass in dieser Hinsicht der Coaching-Prozessforschung – im Kontrast etwa zur Coaching-Ergebnisforschung – eine besondere Stellung zukommt. Worin diese besondere Stellung besteht, wird im vorliegenden Artikel herausgearbeitet.

Dazu wird zunächst die Position der Prozessforschung in der gegenwärtigen Coaching-Forschung sichtbar gemacht. Zum Zweiten werden die in diesem Band durch ausgewählte Autorinnen und Autoren vorgestellten Forschungsansätze anhand einer »prozessorientierten Forschungslandkarte« systematisiert, womit ihre je spezifische Bedeutung für die Etablierung von Coaching als Wissenschafts- und Praxisgegenstand deutlich wird.

1 Die Bedeutung der Prozessforschung

Versuche, den Stand der Coaching-Forschung zu bilanzieren, sind vielfältig. So gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Metaanalysen und Reviews zum Stand der Coaching-Forschung (vgl. Verzeichnis im Anhang 1) und auch eine ganze Reihe Coaching-spezifischer, Peer-Review-basierter Journals und akademischer Lehr- und Handbücher (vgl. Anhänge 2 und 3). Seit der Jahrtausendwende ist ferner ein signifikanter Anstieg wissenschaftlicher Coaching-Monografien zu verzeichnen (Grant, 2011; Kotte, Hinn, Oellerich & Möller, 2016), der mit der Entwicklung der Forschung und der zunehmenden Etablierung von Coaching als Forschungsgegenstand einhergeht. Soziologisch wird insbesondere diese Entwicklung als Hinweis darauf gedeutet, dass Coaching sich in einer fortgeschrittenen Phase der Professionalisierung befindet (Fietze, 2011, 2015, 2017).

Dabei stellt sich die Frage, wie der gegenwärtige Forschungsstand zu bewerten ist und welche Bedeutung der Coaching-Prozessforschung darin zukommt.

Für eine derartige Einschätzung scheint es angemessen, systematisch auf die Coaching-Forschung zu blicken (Wegener, 2017). Dies ist etwa möglich, indem man der Unterscheidung summativer und formativer Evaluation folgt (Scriven, 1980, 1996) und sie, wie dies einige Autorinnen und Autoren bereits geleistet haben (z. B. Ely et al., 2010; Greif, 2008; Möller & Kotte, 2011), auf die Coaching-Forschung überträgt. Besonders ausgereift erscheint in diesem Zusammenhang das von Siegfried Greif entwickelte und international rezipierte *Coaching-Evaluationsmodell* (Greif, 2013, 2016; vgl. Abbildung 1, S. 22). Es enthält eine Menge von Merkmalen, die, empirischen Untersuchungen zufolge, für erfolgreiche Coachings wichtig sind. So unterscheidet Greif in seinem Modell »Voraussetzungen« aufseiten der Coaches, der Coachees und der Organisation. Darüber hinaus enthält das Modell eine Reihe von »Prozessmerkmalen«, die Greif den Coaches, den Coachees und der Coach-Coachee-Beziehung zuordnet. Besonders hervorzuheben sind dabei die Wirkfaktoren (z. B. Zielklärung, Affektkalibrierung, ergebnisorientierte Problem- und Selbstreflexion) im Sinne erfolgsrelevanter Coach-Interventionen. Zusätzlich führt Greif eine Reihe von Ergebnismerkmalen ein, mit denen der Erfolg im Coaching gemessen werden kann.

Greifs Evaluationsmodell ist von Interesse, weil es versucht, den Stand der besonderen empirischen Coaching-Forschung auf kompakte und systematische Weise abzubilden. Es dient so als Orientierung von Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen zum Stand der Coaching-Forschung. Zum anderen fungiert es über die verdichteten Erfahrungswerte hinaus als zusätzliche Handlungsorientierung für praktizierende Coaches. Dagegen erscheint es zur Systematisierung der Coaching-Prozessforschung und der in diesem Buch vorgestellten Forschungsansätze nicht geeignet. Grund dafür ist, dass sich das Evaluationsmodell von Greif stark am statistischen Paradigma der »Process-Outcome-Forschung« (vgl. weiter unten) orientiert, das auf Kausalzusammenhänge von Input- (Coaching-Bedingungen/Interventionen) und Output-Variablen (Coaching-Ergebnisse) rekurriert.

Entsprechend wird zur Verortung der in diesem Band präsentierten Forschungszugänge eine Systematik prozessorientierter Coaching-Forschungsansätze vorgeschlagen, die aus der Auseinandersetzung mit dem Evaluationsmodell von Greif und in Anlehnung an psychotherapieorientierte Forschungsansätze (vgl. weiter unten) entstanden ist (Wegener, 2017). Diese Systematik in Gestalt einer prozessorientierten Forschungslandkarte soll auch als Aufruf zur Weiterentwicklung der gegenwärtigen empirischen Coaching-Forschung

verstanden werden und, damit verbunden, zu einer Differenzierung der Vorstellungen von Coaching-Prozessen als Forschungsgegenstand beitragen.

Bevor die Systematik vorgestellt wird, wird kurz beschrieben, worin die Kritik am Coaching-Prozessverständnis besteht, das im Evaluationsmodell von Greif implizit enthalten ist und mitunter Ausschlag dafür war, ein alternatives Modell zu entwickeln.

Zur Illustration dieser Kritik, die sich auf die zentrale Position der Wirkfaktoren im Greif'schen Modell richtet, bietet sich die Rezept-Metapher an. Wirkfaktoren können demnach als Zutaten eines erfolgreichen Coachings betrachtet werden. Wie aus diesen Zutaten im Sinne eines Rezepts erfolgreiche Coaching-Prozesse entstehen, bleibt unklar. Das dynamische und komplexe Zusammenspiel von Coach und Coachee wird beschränkt auf zielführende Coach-Verhaltensweisen.¹

Verbunden mit der eben skizzierten Kritik, weist die Sprachwissenschaftlerin Eva-Maria Graf (2015a, 2015b) darauf hin, dass Wirkfaktoren zwar das »Was«, nicht aber das »Wie« in einem Coaching beschreiben. Darüber hinaus bleibt auch als wichtiges Forschungsdesiderat verborgen, wie im Verlauf eines erfolgreichen Coachings im Sinne von »Suboutcomes« schrittweise »finale Wirkung« entsteht, dies als Grundlage insgesamt als erfolgreich bewerteter Coachings.

Bezogen auf den Anspruch, dem komplexen und dynamischen Charakter von Coaching-Verläufen vermehrt gerecht zu werden, lieferte der Exkurs in die Psychotherapieforschung (vgl. nächsten Abschnitt) eine wichtige inhaltliche Grundlage für die Entwicklung einer »prozessorientierten Forschungslandkarte« (vgl. Tabelle 1, S. 25; Wegener, 2017). Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung wird im Folgenden präsentiert; anschließend werden die in diesem Buch vorgestellten Forschungsansätze als wichtige Pionierarbeiten darin systematisiert.

1 Wobei wir die Annahme, dass Coaches, die aktiv »Zielklärung«, »Affektkalibrierung«, »ergebnisorientierte Selbst- und Problemreflexion« usw. betreiben, als Coaches mehr Chancen haben, erfolgreich zu sein, als Coaches, die dies nicht tun, keineswegs in Zweifel ziehen.

Voraussetzungen	Coaching-Prozess	Kurzfristige Ergebnisse Allgemeine Kriterien	Langfristige Ergebnisse Individuell
Merkmale der Coaches <ul style="list-style-type: none"> - Coaching-Schule und Coaching-Ausbildung sowie bevorzugte Methoden - Professionelle Kompetenzen und fachliche Glaubwürdigkeit - Selbstwirksamkeit - Vorherige Klärung der Erwartungen der Kunden / Kundinnen 	Coaching-Beziehung <ul style="list-style-type: none"> - Gegenseitiger Respekt und Vertrauen - Auf Augenhöhe - Coach hat keine den Kunden/ Kundinnen hierarchisch übergeordnete Position mit Entscheidungsmacht über sie - Vertraulichkeit 	Kunde/ Kundin <ul style="list-style-type: none"> - Zufriedenheit - Zielerreichung und Zielzufriedenheit - Verringerung von negativen Affekten, Angst, Stress und Depressivität - Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens oder der Gesundheit - Höheres Selbstwertgefühl 	Kunde/ Kundin <p>Extrinsisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beruflicher Aufstieg - Leistungsvergütungen <p>Intrinsisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitszufriedenheit - Berufliches Commitment und Karrierezufriedenheit - Stressbewältigung und Gesundheit - Work-Life-Balance - Lebenszufriedenheit
Merkmale der Kunden/ Kundinnen <ul style="list-style-type: none"> - Vorwissen über Coaching und realistische Erwartungen - Optimismus - Selbstwirksamkeit - Veränderungsmotivation - Ausdauer 	Verhalten des Coaches <ul style="list-style-type: none"> - Selbstsicheres Verhalten - Wertschätzung und emotionale Unterstützung - Affektkalibrierung - Ergebnisorientierte Aufgaben-, Problem- und Selbstreflexion - Zielklärung - Ressourcenaktivierung - Umsetzungsunterstützung 	Kunde/ Kundin <ul style="list-style-type: none"> - Zielklarheit und -konkretheit - Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität - Emotionale Klarheit - Ergebnisorientierte Problem- und Selbstreflexion - Selbstwirksamkeit - <i>Perspective taking capacity</i> - Leistungs- und Verhaltensverbesserungen - Kompetenzen und Eigenschaften 	Coach <ul style="list-style-type: none"> - Bekanntheit und Anerkennung - Vergütung/ Einnahmen - Beruflicher Erfolg - Fachliche Glaubwürdigkeit - Befriedigung der eigenen Helferbedürfnisse
Organisationale Voraussetzungen <ul style="list-style-type: none"> - Genügend Zeit und Geld - Programmankündigung - Akzeptanz des Programms - Auswahl und Matching der Coaches - Teilnahme von <i>high potentials</i> 	Merkmale und Verhalten der Kunden/ Kundinnen <ul style="list-style-type: none"> - Offenheit - Reflexivität - Zunehmender Optimismus - Zunehmende Selbstwirksamkeit - Selbstmotivierung - Ausdauer 	Coach <ul style="list-style-type: none"> - Selbstreflexion - Erfahrungswissen - Professionelle Kompetenzen 	Coach <ul style="list-style-type: none"> - Teamverhalten und Teamleistungen - Konfliktmanagement
Organisationale Voraussetzungen <ul style="list-style-type: none"> - Zielvereinbarung bei organisationalen Zielen - Zufriedenheit mit dem Coaching-Programm - Einhaltung des Zeit- und Kostenrahmens 	Organisation <ul style="list-style-type: none"> - Teamverhalten und Teamleistungen - Konfliktmanagement 	Organisation <ul style="list-style-type: none"> - Organisationsklima und -kultur - Führungsverhalten in der Organisation - Leistungen/Produktivität - Effizienz - Kostensenkungen - Wirtschaftliche Erträge 	
Organisationale Voraussetzungen <ul style="list-style-type: none"> - Organisationskultur - Transferklima (Förderung der Umsetzung) 			

Abbildung 1: Das Coaching-Evaluationsmodell nach Greif (Quelle: Greif, 2016, S. 169, zit. nach Wegener, 2017)

2 Eine prozessorientierte Landkarte als Systematik für die Weiterentwicklung der Coaching-Forschung

Eine Besonderheit der für Coaching adaptierten »prozessorientierten Forschungslandkarte« – die in Tabelle 1 (S. 25) abgebildet wird – liegt darin, dass sie, wie der Name es andeutet, Coaching-Prozesse in den Vordergrund rückt. Eine wichtige Grundlage der Entwicklung dieser Landkarte bildete das »Change Process Research«-Paradigma der Psychotherapie-Forschung (Elliott, 2010). Dieses Paradigma systematisiert – ergänzend zu den weitverbreiteten, randomisiert kontrollierten Studien zur Untersuchung von Kausalzusammenhängen – unterschiedliche Zugänge zur Erforschung von Therapieverläufen, die dem dynamischen und komplexen Charakter solcher Verläufe verhältnismäßig gut gerecht werden. Das Paradigma und die damit verbundenen Forschungsstrategien lassen sich zudem gut auf den Kontext von Coaching übertragen (Wegener, 2017).

Inhaltlich enthält die auf diesem Weg entstandene prozessorientierte Forschungslandkarte für Coaching vier übergeordnete Forschungsstrategien, die sich methodologisch und methodisch voneinander unterscheiden (für eine ausführlichere Darstellung vgl. Wegener, 2017). Mit der ersten Strategie, dem »*Process-Outcome Design*«, die mit der dem Evaluationsmodell von Greif zugrunde liegenden Logik in direkter Verbindung steht, wird eine quantitative Forschungsstrategie beschrieben, deren Ziel darin besteht, bereits theoretisch postulierte Kausalzusammenhänge im Sinne von Prozess- und Ergebnisvariablen auf der Grundlage umfangreicher Stichproben statistisch zu überprüfen. Damit sollen im Sinne eines deduktiven Vorgehens empirische Nachweise dafür erbracht werden, welche (Prozess-)Variablen in einem Coaching nachweislich mit dessen Erfolg korrelieren.

Studien im Sinne des »*Helpful Factors Designs*« dienen ganz im Sinne des Paradigmas der qualitativen Sozialforschung dazu, neue Erkenntnisse zu Aspekten eines Coachings zu generieren, die aus der subjektiven Erlebensperspektive der Coachees und Coaches als hilfreich, nützlich oder hinderlich beschrieben werden. Auf der Grundlage von in Interviews oder mit Fragebögen ermittelten Coachee- und Coach-Daten geht es in entsprechenden Studien darum, Kategorien »hilfreicher Aspekte« oder sogar Theorien zum Zusammenhang zwischen »hilfreichen Aspekten« und finalen Coaching-Ergebnissen neu zu entwickeln.

Die dritte Forschungsstrategie, das »*Microanalytic Sequential Process Design*«, ist erneut dem quantitativ-hypothesenprüfenden und damit deduktiven Paradigma zuzuordnen. Es geht dabei darum, die Gültigkeit theoretisch beschriebener Interventionen und deren angenommene Wirkzusammenhänge anhand sehr

detaillierter Untersuchungen und Auswertungen faktischer Interaktionssequenzen zu einem aufgezeichneten Coaching zu überprüfen. Dabei werden sowohl die untersuchte Intervention und die Qualität von deren Umsetzung als auch die Reaktionen der Coachees damit berücksichtigt. Methodisches Fundament solch deduktiver Analysen sind Rating-Verfahren oder Auswertungen mit entsprechenden Kategoriensystemen, mittels deren die theoretisch postulierten Wirkannahmen sehr konkret und nahe am faktischen Coaching-Geschehen überprüft werden.

Die letzte Forschungsstrategie, das »*Significant Events Design*«, verfolgt das Ziel, Theorien zur Entstehung, zu den Merkmalen und zum Verlauf »bedeutender Ereignisse« in einem Coaching zu entwickeln und nach Möglichkeit diese Ereignisse in einen Gesamtzusammenhang mit den finalen Ergebnissen eines Coachings zu setzen. Analog zum dritten werden auch im Rahmen dieses vierten Ansatzes aufgezeichnete und dokumentierte Coaching-Verläufe analysiert, idealerweise in Kombination mit Daten aus Interviews oder aus schriftlich beantworteten Fragebögen zur subjektiven Erlebensperspektive der Coachees.

Tabelle 1: Eine neue prozessorientierte Coaching-Forschungslandkarte (Wegener, 2017)

	»Process-Outcome Design«	»Helpful Factors Design«	»Microanalytic Sequential Process Design«	»Significant Event Design«
<p>Zusammenfassende Beschreibung der dem Design zugrunde liegenden Kernidee</p>	<p>Quantitative, große Stichproben umfassende Studien zum statistischen Zusammenhang von Prozess- (z. B. Zielklärung, Affektkalibrierung) und finalen Ergebnisvariablen im Coaching (z. B. Zielerreichungsgrad).</p>	<p>Qualitative Studien zu (nicht) hilfreichen Prozessvariablen, bezogen auf den Veränderungsprozess der Kunden/Kundinnen. Die auszuwertenden Daten bestehen aus den subjektiven Sichtweisen der Betroffenen.</p>	<p>Quantitative Studien zum Zusammenhang zwischen bekannten Coaching-Interventionen, deren Qualität und damit verbundenen Reaktionsweisen von Kunden/Kundinnen im Sinne der Analyse kurzer Coaching-Interaktionssequenzen.</p>	<p>Qualitativ-quantitative Studien zur Untersuchung bedeutsamer Ereignisse im Coaching, auf der Grundlage subjektiver Perspektiven der Betroffenen wie auch objektiver Daten im Sinne vorliegender Coaching-Verläufe.</p>
	<p>Ziel ist die Validierung angemommener und damit bereits bekannter Wirkungszusammenhänge im Coaching.</p>	<p>Ziele sind 1) die Identifikation von Ansatzpunkten für vertiefende Analysen der identifizierten Prozessevents, 2) die Bildung von Kategorien hilfreicher Prozessvariablen sowie abschließend 3) die Theoriebildung, bezogen auf den Zusammenhang von Prozess- und Ergebnisvariablen</p>	<p>Ziel ist die Validierung angemommener und damit bereits bekannter Wirkungszusammenhänge im Coaching.</p>	<p>Ziel ist die Bildung von Theorien über Merkmale, Entstehung und Verlauf bedeutsamer Ereignisse im Coaching sowie zum Zusammenhang zwischen diesen Ereignissen und den finalen Ergebnissen in einem Coaching und den Veränderungsprozessen von Kunden/Kundinnen.</p>
<p>Empfehlungen für eine qualitative Weiterentwicklung der vorgestellten Designs</p>	<p>Berücksichtigung 1) von Variablen, welche die Beziehung von Prozess- und Ergebnisvariable erklären (Mediatoren), 2) von kontrollierenden Variablen im Sinne signifikanter Unterschiede zwischen den berücksichtigten Coaches und Kunden/Kundinnen (z. B. die Expertise des Coaches oder das Selbstvertrauen der Kunden/Kundinnen) und 3) von sehr präzisen Messverfahren zur Bewertung der untersuchten Variablen.</p>	<p>Berücksichtigung 1) weiterer Erhebungen, basierend auf alternativen methodischen Herangehensweisen für den Nachweis der postulierten Kausalbeziehungen, 2) gute Interviewschulung, 3) tief greifende und kritische Datenanalyse, 4) Erhebung von Inhalten, die für die Befragten bedeutsam sind.</p>	<p>Berücksichtigung 1) des Zusammenhangs zwischen untersuchten Coaching-Interventionen und den finalen Coaching-Ergebnissen sowie 2) qualitativ orientierter Auswertungen von gesamten Coaching-Verlauf und zu den damit verbundenen Veränderungsprozessen der Kunden/Kundinnen.</p>	<p>Berücksichtigung des Umstandes, dass solche Studien, weil sie sehr anspruchsvoll und aufwendig sind, im Rahmen von Forschungsprogrammen durchgeführt werden sollen.</p>

Vertiefende Analysen zum Stand der Coaching-Forschung (Wegener, 2017) und speziell die in diesem Buch präsentierten Forschungsansätze zeigen, dass bereits wichtige Pionierarbeiten vorliegen, die in die Richtung der skizzierten vier Forschungsstrategien und der vorgeschlagenen Weiterentwicklung im Sinne einer stark prozessorientierten Coaching-Forschung weisen. Im Folgenden werden nun die verschiedenen Forschungsansätze, die im vorliegenden Band präsentiert werden, in dieser Forschungslandkarte verortet.

2.1 Untersuchungen, die sich am »Process-Outcome Design« orientieren

Die im Beitrag von Eva Gessnitzer, Eva-Maria Schulte und Simone Kauffeld (vgl. S. 37 ff.) präsentierten Forschungsarbeiten lassen sich dem »Process-Outcome Design« zuordnen. In allen dort vorgestellten Untersuchungen wird statistisch ermittelt, inwiefern theoretisch beschriebene Wirkzusammenhänge als Zusammenhang von Prozessvariablen untereinander oder von diesen mit finalen Ergebnissen eines Coachings empirisch nachgewiesen werden können. So zeigt eine erste Gruppe von Studien zu verbalen Interaktionsprozessen, dass das Einverständnis von Coach und Coachee über Ziele und Lösungen einen positiven Effekt auf die Zielerreichung im Coaching hat, gegenseitige Wertschätzung dagegen nicht. Darüber hinaus korrelieren tatsächliche Zielerreichungsfortschritte mit der Häufigkeit von Äußerungen der Coachees, die auf Selbstwirksamkeitsüberzeugung deuten, ferner damit, wie oft ein Coach offene Fragen stellt, bestätigende oder unterstützende Äußerungen macht oder Lösungen vorschlägt (Gessnitzer, Schulte & Kauffeld, 2016). In einer weiteren Studie konnte statistisch nachgewiesen werden, dass Coaches sich selbst empathischer wahrnehmen, als sie von ihren Coachees wahrgenommen werden, und lediglich Paraphrasierungen der Aussagen von Coachees zu einer empathischeren Wahrnehmung der Coaches durch die Coachees führt, die Thematisierung der Gefühle von Coachees hingegen nicht (Will, Gessnitzer & Kauffeld, 2016). Mit Studien zu erfolgsrelevantem nonverbalem interpersonalem Verhalten wurde auf die gleiche Weise nachgewiesen, dass dominantes Coach-Verhalten in der ersten Sitzung die Einschätzung der Zielerreichung des Coachee nach der letzten Sitzung vorherzusagen vermag (Ianiro, Schermuly & Kauffeld, 2013), was in einer Folgestudie bestätigt und differenziert wurde (Ianiro, Lehmann-Willenbrock & Kauffeld, 2014). Eine andere Studie mit Fokus auf das nonverbale Verhalten zeigte, dass die Stimmung der Coaches deren freundlich-dominantes Verhalten beeinflusst und Letzteres wiederum ein Prädiktor für die Einschätzung der Arbeits-

beziehung durch Coachees ist (Ianiro & Kauffeld, 2014). In den vergleichenden Untersuchungen von Fachberatung und Coaching zeigten Gessnitzer und Kauffeld (2011) weiter, dass Wissensvermittlung im Coaching keinen Einfluss auf den Beratungserfolg hat, in der Fachberatung dagegen schon. Offene Fragen erwiesen sich im Coaching zudem als erfolgsrelevant, geschlossene Fragen dagegen als hinderlich. In der Fachberatung ist der Zusammenhang genau umgekehrt.

2.2 Untersuchungen, die sich am »Helpful Factors Design« orientieren

Der Beitrag von *Erik de Haan* und *Christiane Nieß* in diesem Band (vgl. S. 56 ff.) und die Untersuchungen zu »critical moments«, auf die er Bezug nimmt, ist dem »Helpful Factors Design« zuzurechnen. Seit Jahren erheben Erik de Haan und seine Mitautorinnen und Mitautoren die subjektiven Erlebensperspektiven von Coachees und Coaches und neuerdings auch von Personen, die Coaching in Auftrag geben (»Sponsors«). Es geht in allen diesen Studien darum, mehr darüber zu erfahren, was die befragten Personen in vergangenen Coaching-Sitzungen als »critical moments« (= aufregende, spannungsvolle oder wichtige Momente im Coaching) erlebt haben. Auf der Grundlage der in Interviews oder mit Fragebögen erhobenen Erlebensperspektiven entwickelte die Gruppe um de Haan mittlerweile verschiedene Kategorien von »critical moments«; dabei wird das Konzept fortwährend weiterentwickelt und differenziert.

2.3 Untersuchungen, die sich am »Microanalytic Sequential Process Design« orientieren

Der Forschungsansatz von *Harald Geißler* (vgl. S. 67) ist als Grundlage für Studien im Sinne des »Microanalytic Sequential Process Design« zu verstehen. Das mehrdimensionale Kategoriensystem zur Erfassung einzelner Sprechhandlungen von Coach und Coachee wurde bisher vor allem dazu eingesetzt, gesamte Coaching-Sitzungen auszuwerten und Coaching zugleich als eigene »Kommunikationsgattung« – etwa im Unterschied zu Therapie oder Supervision – zu erfassen und zu beschreiben. Grundsätzlich ist aber auch denkbar, anhand von Geißlers Kategorien den empirischen Gehalt postulierter Wirkzusammenhänge von Coaching-Interventionen und damit verbundene Wirkungen aufseiten der Klienten/Klientinnen zu überprüfen. Schließlich lässt es sich auch einsetzen, um im Sinne des »Significant Event Design« als bedeutsam identifizierte Momente in einem Coaching näher zu präzisieren und zu beschreiben (Wegener, 2017).

Auch der Forschungsansatz von *Adrian Myers* (vgl. S. 90) und das damit verbundene Kategoriensystem kann als Grundlage zur Realisierung von Studien im Sinne des »Microanalytic Sequential Process Design« verwendet werden. Das System umfasst insgesamt achtzig Items, mit denen Coach- und Coachee-Verhalten, gemeinsame Aktivitäten, die Atmosphäre im Coaching sowie Ereignisse einer Sitzung erfasst werden können.

Ebenso ist die im Beitrag von *Greif und Riemenschneider-Greif* (vgl. S. 112) skizzierte Forschungsstrategie diesem Forschungsstrang zuzuordnen. Die beiden Autoren regen nämlich an, die Entstehung »neuer Einsichten« für die Klienten/Klientinnen, die für Coaching-Prozesse von Bedeutung sind, theoriegeleitet in Auseinandersetzung mit empirischen Daten zu überprüfen. Dazu schlagen sie vor, vorhandene theoretische Vorstellungen zur Entstehung von Einsichten in Bezug auf subjektive Erlebensdaten der Coachees wie auch auf das faktische Interaktionsgeschehen zu überprüfen, gegebenenfalls sogar in Kombination mit neurophysiologischen Daten. Kern dieser Strategie, deren faktische Umsetzung noch aussteht, ist somit die Idee, theoriegeleitet entwickelte Hypothesen in der Beobachtung und Auswertung von Erlebens- und Verhaltensdaten zu überprüfen.

Schließlich ist auch der Forschungsansatz von *Eva-Maria Graf* (vgl. S. 137) diesem Design zuzurechnen, da mit dem Verfahren untersucht wird, wie »kommunikative Basisaktivitäten« sprachlich umgesetzt werden. Anzumerken ist, dass Eva-Maria Graf ihren Ansatz der qualitativen Sozialforschung zuordnet. Die Autorin erhebt nämlich den Anspruch, das »Wie«, also die konkrete sprachliche Umsetzung wiederkehrender und für Coaching gegenstandskonstitutiver Aufgaben, gesprächsanalytisch zu rekonstruieren und damit sichtbar zu machen – also nicht (nur) vorhandene Hypothesen zu testen, sondern auch neues Wissen über die konkrete sprachliche Umsetzung Coaching-spezifischer Aufgaben zu generieren.

Der Beitrag von *Christiane Schiersmann* und *Ariane Wahl* (vgl. S. 158) fällt in gewisser Weise etwas aus dem Rahmen der Forschungslandkarte. Denn es geht dabei in erster Linie um eine für die Coachees als nützlich postulierte Erweiterung von Coaching, die zugleich ein empirisches Erhebungsverfahren darstellt. Konkret schlagen die Autorinnen vor, die »realen Veränderungsprozesse im Alltag für den Ratsuchenden sowie den Beratenden sichtbar« und damit für die Coaching-Sitzungen nutzbar zu machen. Entsprechend könnte dieser Ansatz, auf der Grundlage weiterführender empirischer Untersuchungen, aber durchaus dem »Process Outcome Design« zugeordnet werden – zumindest für den Fall, dass sich zeigen ließe, wie ein solches »Sichtbarmachen« der Veränderungen sich positiv auf den Verlauf und das Ergebnis von Coaching-

Sitzungen auswirkt. Darüber hinaus wäre auch entsprechend dem »Helpful Factors Design« denkbar, sowohl Coaches als auch Coachees zu befragen, inwiefern solche Erhebungen für den Verlauf des Coachings für sie nützlich sind. Die so gewonnenen Erkenntnisse auf der Basis der Erlebensperspektiven von Coach und Coachee könnten dann eine interessante Ausgangslage darstellen für am »Significant Event Design« orientierte Studien, in denen anhand der Analyse der entsprechenden Stellen in Coachings untersucht würde, wie die als hilfreich erlebten Momente im Coaching-Verlauf konkret ausgesehen haben. Weil der Forschungsansatz von Schiersmann und Wahl sich prinzipiell auch für weiterführende Forschungsarbeiten im Sinne der prozessorientierten Forschungslandkarte einsetzen ließe, wurde er auch in diesem Band berücksichtigt.

Neben den in dieser Publikation vorgestellten Forschungsansätzen wurde, wie erwähnt, auch eine Reihe weiterer Untersuchungen identifiziert (Wegener, 2017), die der prozessorientierten Forschungslandkarte zugeordnet werden können. Diese zusätzlichen Untersuchungen und die eben beschriebenen Forschungsansätze werden in der folgenden Übersicht abgebildet (vgl. Tabelle 2, S. 30). Forschungsansätze, die in diesem Buch nicht vorgestellt werden, sind mit einem Stern versehen (für eine weiterführende Darstellung der in der Tabelle nur kurz vorgestellten Studien vgl. Wegener, 2017).

An dieser Stelle sei noch auf ein Forschungsdesiderat hingewiesen. So gibt es bis heute – mit Ausnahme der Untersuchung des Autors zu »bedeutsamen Momenten im Coaching« (Wegener, 2017) – noch keine umfassenden Studien, in denen auf der Grundlage qualitativer Vorgehensweisen und im Sinne des »Significant Events Design« Wissen darüber generiert wird, wie »bedeutsame Ereignisse« in einem Coaching – basierend auf der Analyse faktischer Coaching-Verläufe – entstehen. Damit verbunden sind auch die Fragen, wie »bedeutsame Momente« beschaffen sind, wie sie sich entfalten und mit finalen Ergebnissen eines erfolgreichen Coachings zusammenhängen. Aufgrund der Bedeutung entsprechender Studien für Coaching als Wissenschaft und Praxis erscheint es vielversprechend, mehr solche – freilich aufwendige – Untersuchungen durchzuführen.

Darüber hinaus ist es für die weitere Etablierung von Coaching als Forschungsgegenstand und zugunsten weiterer Professionalisierung von Coaching als berufliche Praxis im Sinne der hier vorgestellten »prozessorientierten Forschungslandkarte« wünschenswert, dass die existierenden Forschungsansätze ausdifferenziert und dass weitere Ansätze zur Erforschung von Coaching-Prozessen entwickelt werden.

Tabelle 2: Verortung von Studien in der prozessorientierten Coaching-Forschungslandkarte in Anlehnung an die Darstellung bei Wegener (2017)

Process-Outcome Design	Helpful Factors Design	Microanalytic Sequential Process Design	Significant Events Design
<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesenprüfende Korrelationsstudien zu Prozess- und Ergebnisvariablen im Beitrag von Gessnitzer, Schulte und Kauffeld in diesem Band - *Hypothesenprüfendes Ratingverfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation unterschiedlicher Prozessvariablen und finaler Ergebnisse eines Coachings (»Wirkfaktorenforschung«) (Greif, 2015; Greif, Schmidt & Thamm, 2012; Greif & Schubert, 2014) - *Hypothesenprüfendes Ratingverfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation unterschiedlicher Prozessvariablen und finaler Ergebnisse eines Coachings (»Freiburger Erfolgsfaktoren-Modell«) (Behrendt, 2012; Behrendt & Greif, in Vorb.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Interview- und fragebogen-gestützte Untersuchungen zu »critical moments« im Beitrag von de Haan und Nieß in diesem Band 	<p>Als Grundlage für Microanalytic Sequential Process Design orientierte Studien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mehrdimensionales Kategoriensystem zur Bestimmung von Coach- und Kunden-Sprechakten nach Geißler (in diesem Band) - Q-Methodologie-basiertes Kategoriensystem zur Erfassung von Coach- und Coachee-Verhalten nach Myers (in diesem Band) - Forschungsstrategie zur theoretisch geleiteten Überprüfung der Entstehung von Erkenntnissen nach Greif und Riemenschneider-Greif (in diesem Band) - Diskursanalytisch gestütztes Analyseverfahren zur Rekonstruktion kommunikativer Aufgaben sowie zu deren sprachlicher Umsetzung nach Graf (in diesem Band) - *Ein induktiv, an der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse orientiert entwickeltes, 85 respektive 24 Kategorien umfassendes System zur Erfassung der Coach-Interventionen/-Tools und der Kunden-Aktivitäten, insbesondere auch der Prüfung des empirischen Gehalts von Coaching-Lehrmeinungen oder der unmittelbaren Wirkung unterschiedlicher Coaching-Interventionen bei Kunden/ Kundinnen (Deplazes, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> - *In Auseinandersetzung mit faktischen Coaching-Prozessen identifizierte und hinsichtlich ihrer Entstehung, Struktur und ihres Verlaufs rekonstruierte »bedeutsame Momente im Coaching« (Wegener, 2017).

Forschungsansätze, die in diesem Buch nicht vorgestellt werden, sind mit einem * versehen.

Literatur

- Behrendt, P. (2012). Freiburger Erfolgsfaktoren-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 19 (4), 391–404.
- Behrendt, P., Greif, S. (in Vorb.). *Erfolgsfaktoren im Coachingprozess*.
- Deplazes, S. (2016) KaSyCo – Kategoriensysteme zur Analyse von Coachingprozessen. In: Forum Beratungswissenschaft. Kassel: university press.
- Elliott, R. (2010). Psychotherapy change process research: Realizing the promise. *Psychotherapy Research*, 20 (2), 123–135.
- Ely, K., Boyce, L. A., Nelson, J. K., Zaccaro, S. J., Hernez-Broome, G., Thymann, W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21, 585–599.
- Fietze, B. (2011). Chancen und Risiken der Coachingforschung – eine professionssoziologische Perspektive. In R. Wegener, A. Fritze, M. Loebbert (Hrsg.), *Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 24–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fietze, B. (2015). Coaching auf dem Weg zur Profession? Eine professionssoziologische Einordnung. In A. Schreyögg, C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching. Ein Lesebuch für den professionellen Coach* (S. 3–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Fietze, B. (2017). Auf zwei Beinen läuft man besser. Professionelle Beratung braucht Forschung. *News ÖVS*, 1, o. S.
- Gessnitzer, S., Kauffeld, S. (2011). *Black Box Coaching-Prozess: Eine interaktionsanalytische Untersuchung der Kommunikation zwischen Coach und Klient*. 7. Tagung der Fachgruppe Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie. Rostock.
- Gessnitzer, S., Schulte, E.-M., Kauffeld, S. (2016). »I am going to succeed«: The power of self-efficient language in coaching and how coaches can use it. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68 (4), 294–312.
- Graf, E.-M. (2015a). Linguistische Evaluation eines Coaching-Prozesses – Die Ko-Konstruktion der Veränderung durch Coach und Klientin. In H. Geißler, R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 211–229). Wiesbaden: Springer.
- Graf, E.-M. (2015b). *The Discourses of Executive Coaching. Linguistic Insights into Emotionally Intelligent Coaching*. Universität Klagenfurt.
- Grant, A. (2011). *Workplace, Executive and Life Coaching: An Annotated Bibliography from the Behavioural Science and Business Literature* (1st Jan 2011). Sydney: Coaching Psychology Unit, University of Sydney, Australia.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2013). Conducting organizational based evaluations of coaching and mentoring programs. In J. Passmore, D. B. Peterson, T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 445–471). Chichester: Wiley Blackwell.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess. Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler, R. Wegener (Hrsg.), *Coachingprozesse bewerten* (S. 51–80). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S. (2016). Wie wirksam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In R. Wegener, M. Loebbert, A. Fritze (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog* (2. Aufl., S. 161–182) Wiesbaden: Springer.
- Greif, S., Schmidt, F., Thamm, A. (2012). Warum und wodurch Coaching wirkt. Ein Überblick zum Stand der Theoriebildung und Forschung über Wirkfaktoren. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 19 (4), 375–390.
- Greif, S., Schubert, H. (2014). Ergebnisorientiertes Reflektieren im Coaching. In A. Ryba, D. Pauw, D. Ginati, S. Rietmann (Hrsg.), *Professionell Coachen – Das Methodenbuch: Erfahrungswissen und Interventionstechniken von 50 Coachingexperten*. Weinheim: Beltz.

- Ianiro, P. M., Kauffeld, S. (2014). Take care what you bring with you: How coaches mood and interpersonal behavior affect coaching success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 66 (3), 231–257.
- Ianiro, P. M., Schermuly, C. C., Kauffeld, S. (2013). Why interpersonal dominance and affiliation matter: An interaction analysis of the coach-client relationship. *Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice*, 6 (1), 25–46.
- Ianiro, P. M., Lehmann-Willenbrock, N., Kauffeld, S. (2014). Coaches and clients in action: A sequential analysis of interpersonal coach and client behaviour. *Journal of Business Psychology*, 30 (3), 435–456.
- Kotte, S., Hinn, D., Oellerich, K., Möller, H. (2016). Der Stand der Coachingforschung: Kernergebnisse der vorliegenden Metaanalysen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 23 (1), 5–23.
- Möller, H., Kotte, S. (2011). Die Zukunft der Coachingforschung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 18 (4), 445–456.
- Scriven, M. (1980). *The logic of Evaluation*. California: Edgepress.
- Scriven, M. (1996). Types of Evaluation and types of evaluator. *American Journal of Evaluation*, 17 (2), 151–161.
- Wegener, R. (2017). *Bedeutsame Momente im Coaching – Plädoyer für eine prozessorientierte Forschungslandkarte sowie Entwicklung und Erprobung eines aufgaben- und kommunikationstheoretischen Verfahrens zur Identifikation und Analyse »bedeutsamer Momente im Coaching«*. Dissertationsschrift eingereicht an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.
- Will, T., Gessnitzer, S., Kauffeld, S. (2016). You think you are an empathic coach? Maybe you should think again. The difference between perceptions of empathy vs. empathic behaviour after a person-centred coaching training. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9 (1), 53–68.

Anhang 1

Metaanalysen und Reviews zum Stand der Coaching-Forschung (in Anlehnung an Wegener (2017))

Metaanalysen

- De Meuse, K. P., Dai, G., Lee, R. J. (2009). Evaluating the effectiveness of executive coaching: Beyond ROI? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2 (2), 117–134.
- Jones, R. J., Woods, S. A., Guillaume, Y. R. F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89 (2), 249–277.
- Sonsh, S. C., Coultas, C. W., Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Benishek, L. E., Salas, E. (2015). The power of coaching: a meta-analytic investigation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice*, 8 (2), 73–95.
- Theeboom, T., Beersmaa, B., Vianen, A. E. M. van (2013). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 9 (1), 1–18.

Reviews

- Bachkirova, T., Kauffman, C. (2008). Many ways of knowing: How to make sense of different research perspectives in studies of coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1 (2), 107–113.
- Bennett, J. L. (2006). An Agenda for Coaching-Related Research. A Challenge for Researchers. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58 (4), 240–249.
- Böning, U., Kegel, C. (2015). *Ergebnisse der Coaching-Forschung. Aktuelle Studien – ausgewertet für die Coaching-Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Bono, J. E., Purvanova, R. K., Towler, A. J., Peterson, D. (2009). A survey of executive coaching practices. *Personnel Psychology*, 62 (2), 361–404.
- Campone, F. (2011). Current Research on Coaching. In L. Wildflower, D. Brennan (Eds.), *The handbook of knowledge-based coaching: from theory to practice* (pp. 329–340). San-Francisco: Jossey-Bass.
- Carey, W., Philippon, D., Cummings, C. (2011). Coaching models for leadership development: an integrative review. *Journal of Leadership Studies*, 5 (1), 51–69.
- Cornett, J., Knight, J. (2009). Research on Coaching. In K. Jim (Ed.), *Coaching: Approaches & perspectives*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Douglas, C. A., Morley, W. H. (2000). *Executive coaching: an annotated bibliography*. North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Ellam-Dyson, V., Pallmer, S. (2008). The challenges of researching executive coaching. *The Coaching Psychologist*, 4 (2), 79–84.
- Ely, K., Boyce, L. A., Nelson, J. K., Zaccaro, S. J., Hernez-Broome, G., Thymann, W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21 (4), 585–599.
- Feldman, D. C., Lankau, M. J. (2005). Executive coaching: A Review and Agenda for Future Research. *Journal of Management*, 31 (6), 829–848
- Fillery-Travis, A., Lane, D. (2007). Research: does coaching work? In S. Palmer, A. Whybrow (Eds.), *Handbook of Coaching Psychology* (pp. 57–69). New York: Routledge.
- Garvey, R., Stokes, P., Megginson, D. (2009b). Researching Coaching and Mentoring. In R. Garvey, P. Stokes, D. Megginson (Eds.), *Coaching and Mentoring. Theory and Practice* (pp. 28–52). London: Sage.
- Grant, A. (2011). *Workplace, Executive and Life Coaching: An Annotated Bibliography from the Behavioural Science and Business Literature* (1st Jan 2011). Sydney: Coaching Psychology Unit, University of Sydney, Australia.
- Grant, A. (2013). The Efficacy of Coaching. In J. Passmore, D. Peterson, T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 15–39). Chichester: Wiley-Blackwell
- Grant, A., Cavanagh, M., Parker, H., Passmore, J. (2010). The state of Play in Coaching Today: A Comprehensive Review of the Field. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25, 125–167.
- Greif, S. (2007). Advances in research on coaching outcomes. *International Coaching Psychology Review*, 2 (3), 222–249.
- Greif, S. (2008). Stand der Evaluationsforschung. In S. Greif (Hrsg.), *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion* (S. 212–286). Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2013). Conducting organizational based evaluations of coaching and mentoring programs. In J. Passmore, D. B. Peterson, T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 445–471). Chichester: Wiley Blackwell.
- Greif, S. (2016). Wie wirksam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In R. Wegener, M. Loebbert, A. Fritze (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog* (2. Aufl., S. 161–182). Wiesbaden: Springer.

- Greif, S., Schmidt, F., Thamm, A. (2012). Warum und wodurch Coaching wirkt. Ein Überblick zum Stand der Theoriebildung und Forschung über Wirkfaktoren. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 19 (4), 375–390.
- Haan, E. de, Burger, Y. (2013). Choosing the right method. In E. de Haan, Y. Burger (Eds.), *Coaching with Colleagues: An Action Guide for One-to-One Learning* (2nd ed., pp. 122–140). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Haan, E. de, Duckworth, A. (2012). Signaling a new trend in executive coaching outcome research. *International Coaching Psychology Review*, 8 (1), 6–19.
- Joo, B.-K. (2005). Executive Coaching: A Conceptual Framework From an Integrative Review of Practice and Research. *Human Resource Development Review*, 4 (4), 462–488.
- Joo, B.-K., Sushko, J. S., McLean, G. N. (2012). Multiple faces of coaching: Manager-as-coach, executive coaching, and formal mentoring. *Organizational Development Journal*, 30 (1), 19–38.
- Kampa-Kokesch, S., Anderson, M. Z. (2001). Executive Coaching. A Comprehensive Review of the Literature. *Psychology Journal: Practice and Research*, 53 (4), 205–228.
- Kotte, S., Hinn, D., Oellerich, K., Möller, H. (2016). Der Stand der Coachingforschung: Kernergebnisse der vorliegenden Metaanalysen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 23 (1), 5–23.
- Künzli, H. (2009). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 16 (1), 4–16.
- Künzli, H., Seiger, C. (2011). *Evidence-based Coaching und Wirksamkeit*. Hamburg: Europäische Fernfachhochschule.
- Latham, G. P. (2007). Theory and research on coaching practices. *Australian Psychological Society*, 42 (4), 268–270.
- Levenson, A. (2009). Measuring and Maximising the business impact of Executive Coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61 (2), 103–121.
- Linley, A. P. (2006). Coaching Research: Who? What? Where? When? Why? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 4 (2), 1–7.
- MacKie, D. (2007). Evaluating the effectiveness of executive coaching: Where we are now and where do we need to be. *Australian Psychologist*, 42 (7), 310–318.
- Mazano, R. J., Simms, J., A. (2013). Research and Theory. In R. J. Mazano, J. Simms, A. (Eds.), *Coaching Classroom Instruction* (pp. 3–18). Bloomington, Ind: Marzano Research Laboratory.
- Möller, H., Kotte, S. (2011). Die Zukunft der Coachingforschung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 18 (4), 445–456.
- Newnham-Kansas, C., Gorczynski, P., Morrow, D., Irwin, J. D. (2009). Annotated Bibliography of Life Coaching and Health Research. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7 (1), 39–103.
- Passmore, J., Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: a decade of progress and what's to come *Coaching: An international Journal of Theory, Research and Practice*, 4 (2), 70–88.
- Passmore, J., Gibbes, C. (2007). The state of executive coaching research: What does the current literature tell us and what's next for coaching Research? *International Coaching Psychology*, 2 (2), 116–128.
- Passmore, J., Theeboom, T. (2015). Coaching Psychology: A journey of development in research. In L. E. Van Zyl, M. W. Stander, A. Oodendal (Eds.), *Coaching Psychology: Meta-theoretical perspectives and applications in multi-cultural contexts*. New York: Springer.
- Smither, J. W., Reilly, S. P. (2001). Coaching in Organizations: A Social Psychological Perspective. In M. London (Ed.), *How People Evaluate Others in Organizations: Person Perception and Interpersonal Judgment in I/O Psychology* (pp. 221–252). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- *Theeboom, T. (in press). The Current State of Research. In C. van Nieuwerburgh (Ed.), *Coaching in Professional Contexts*. London: Sage.

Anhang 2

Peer-Review-basierte Journals mit thematischem Schwerpunkt »Coaching« (in Anlehnung an Wegener, 2017)

Journal (alphabetisch)	Website
Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice	www.tandfonline.com/toc/rcoa20/current
Coaching Theorie & Praxis (open access)	www.springer.com/psychology/beratung,+supervision,+coaching,+mediation/journal/40896
International Coaching Psychology Review	http://shop.bps.org.uk/publications/publication-by-series/international-coaching-psychology-review.html
International Journal of Coaching in Organisations	www.ijco.info/
International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring (open access)	http://ijebcm.brookes.ac.uk/
International Journal of Mentoring and Coaching	www.emeraldinsight.com/toc/ijmce/5/1
International Journal of Mentoring and Coaching in Education	www.emccouncil.org/eu/en/journal/journal_library
Organisationsberatung, Coaching, Supervision ²	http://link.springer.com/journal/11613
The Coaching Psychologist	http://shop.bps.org.uk/publications/journals-and-periodicals/the-coaching-psychologist-vol-11-no-1-june-2015.html
The Journal of Coaching Education	www.qualitycoachingeducation.org/info-center/journal-of-coaching-education/
International Journal of Sport Sciences & Coaching	http://spo.sagepub.com/

2 Nicht »peer-reviewed«.

Anhang 3

Lehr- und Handbücher zu Coaching (in Anlehnung an Wegener, 2017)

- Bachkirova, T., Spence, G., Drake, D. (Eds.) (2017). *The SAGE Handbook of Coaching*. London: Sage.
- Cox, E., Bachkirova, T., Clutterbuck, D. (Eds.) (2014). *The Complete Handbook of Coaching* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Garvey, R., Stokes, P., Megginson, D. (2009a). *Coaching and Mentoring. Theory and Practice*. London: Sage.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Hudson, F. M. (1999). *The Handbook of Coaching. A Comprehensive Resource Guide for Managers, Executives, Consultants, and Human Resource Professionals*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Law, H. (2013). *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning* (2nd ed.). Chichester: Wiley Blackwell.
- Lippmann, E. (2013). *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Loebbert, M. (2015). *Coaching Theorie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Palmer, S., Whybrow, A. (Eds.). (2008). *Handbook of coaching psychology: a guide for practitioners*. London: Routledge.
- Passmore, J., Peterson, D., Freire, T. (Eds.). (2013). *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring*. Chichester Wiley-Blackwell.
- Peltier, B. (2010). *The psychology of executive coaching: theory and application* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Rush, D. D., Sheldon, M. L. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Stober, D. R., Grant, A. M. (Eds.). (2006). *Evidence based coaching handbook: putting best practices to work for your clients*. Hoboken: Wiley.
- Wildflower, L., Brennan, D. (Eds.). (2011). *The handbook of knowledge-based coaching: from theory to practice*. San-Francisco: Jossey-Bass.

Psychologische Coaching-Forschung zu Interaktionsprozessen, Coaching-Formaten und Diagnoseinstrumenten

Empirische Erkenntnisse als Anregungen für die Coaching-Praxis der Zukunft

Sina Gessnitzer, Eva-Maria Schulte und Simone Kauffeld

Der Coaching-Boom hat sich in den letzten Jahren auch auf die Wissenschaft übertragen. Immer mehr Forschungsgruppen versuchen, durch Studien Coaching besser zu verstehen und auf diesem Weg langfristig zu einer Professionalisierung beizutragen. Eine Braunschweiger Forschungsgruppe hat sich in den letzten Jahren unter anderem verstärkt den Interaktionsprozessen zwischen Coach und Klient/-in zugewandt. Insgesamt wurden über 120 Coaching-Gespräche mittels Videoanalysen ausgewertet und die nonverbalen und verbalen Prozesse von Coach und Klient/-in mithilfe statistischer Verfahren analysiert. Es konnten erfolgsrelevante Wirkfaktoren sowohl auf der nonverbalen als auch auf der verbalen Ebene identifiziert werden. Darüber hinaus steht die Entwicklung neuer Formate wie Gruppencoaching für Schülerinnen und Schüler oder die Entwicklung neuer Diagnoseinstrumente für den Einsatz im Coaching im Fokus. Der folgende Beitrag fasst exemplarisch die Ergebnisse aus insgesamt 15 Studien aus den letzten fünf Jahren zusammen und leitet konkrete Anregungen für die Praxis ab.

Wie die Coaching-Praxis hat sich auch die Coaching-Forschung in den letzten Jahren kontinuierlich entwickelt und große Schritte in Richtung Professionalität zurückgelegt (Jones, Woods & Guillaume, 2015). Während in den 1990er Jahren und zu Beginn der 2000er noch vor allem Fallstudien und erste Untersuchungen ohne Kontrollgruppen durchgeführt wurden (z. B. Grant, Cavanagh, Parker & Passmore, 2010; Theeboom, Beersma & van Vianen, 2013; Jones et al., 2015), entstanden nur wenige Jahre später bereits erste Reviews (Grant et al., 2010). Ab 2010 belegen größere Stichproben und erste Metaanalysen endgültig den positiven Effekt von Coaching auf verschiedenste

Maße wie Leistung, Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit oder Zielerreichung (De Meuse, Dai & Lee, 2009; Jones et al., 2015; Sonesh et al., 2015; Theeboom et al., 2013). Heute gilt Coaching als eine Methode, die in ihrer Effizienz mit anderen Interventionen, wie beispielsweise Training, vergleichbar ist (Greif, 2016; Kotte, Hinn, Oellerich & Möller, 2016). Im Unterschied zu Training ist Coaching jedoch noch immer eine Intervention, die sich »hinter verschlossenen Türen« abspielt (de Haan, Baldwin, Carew & Conway, 2013) und deren Erfolgsfaktoren im Prozess noch nicht abschließend untersucht wurden (z. B. Greif, 2010). Eine Forschungsgruppe, die sich in den letzten Jahren eingehend mit verschiedenen Coaching-Formaten und dem Coaching-Prozess beschäftigt hat, hat ihren Sitz in Braunschweig. Die Psychologinnen und Psychologen der Braunschweiger Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Simone Kauffeld haben es sich unter anderem zum Ziel gemacht, die komplexen Zusammenhänge in der verbalen (Abschnitt 1.1) und nonverbalen Interaktion von Coach und Klient/-in zu untersuchen (Abschnitt 1.2), und nutzen dafür die Methode der Interaktionsanalyse. Darüber hinaus beschäftigen sie sich mit verschiedenen Coaching-Formaten wie beispielsweise Gruppencoaching für Schülerinnen und Schüler oder Karrierecoaching für wissenschaftliche Nachwuchskräfte (Abschnitt 2) und entwickeln Diagnoseinstrumente für den Einsatz im Coaching (Abschnitt 3). Der folgende Beitrag fasst die Ergebnisse ihrer Studien aus den letzten Jahren zusammen (vgl. Tabelle 1) und gibt einen Überblick über die Erkenntnisse, die dadurch für die Coaching-Praxis gewonnen werden konnten.

Tabelle 1: Überblick über die vorgestellten Forschungsbereiche und Studien

Forschung zu ...	Vorgestellte Studien
... verbalen Interaktionsprozessen	Gessnitzer & Kauffeld (2015)
	Gessnitzer, Schulte & Kauffeld (2016)
	Will, Gessnitzer & Kauffeld (2016)
... nonverbalem, interpersonalem Verhalten	Ianiro, Lehmann-Willenbrock & Kauffeld (2014)
	Ianiro & Kauffeld (2014)
	Ianiro, Schermuly & Kauffeld (2013)
... Coaching-Formaten und ihrer Wirksamkeit	Gessnitzer & Kauffeld (2011)
	Jordan, Gessnitzer & Kauffeld (2016)
	Ebner, Schulte, Soucek & Kauffeld (im Druck)
	Spurk, Kauffeld, Barthauer & Heinemann (2015)
... Diagnoseinstrumenten im Coaching	Klonek, Güntner & Kauffeld (2016)
	Gessnitzer, Schulte & Kauffeld (2015)

1 Den Prozess interaktionsanalytisch in den Blick nehmen

Grundsätzlich wird für Coaching von Forschenden zwar immer wieder eine Prozessanalyse gefordert (z. B. Baron & Morin, 2010; Greif, 2010), in der Realität werden aber recht selten solche Analysen durchgeführt (Kotte, Oellerich, Schubert & Möller, 2015). Die Gründe liegen zum einen darin, dass die Methode sehr aufwendig ist (weshalb Forschende davor zurückschrecken), und zum anderen in den dafür benötigten Audio- oder Videoaufzeichnungen von Coaching-Gesprächen (weshalb Coaches häufig davor zurückschrecken; vgl. Kotte et al., 2015). Die interaktionsanalytische Coaching-Forschung in Braunschweig nutzt daher den Umstand, dass Psychologie-Studierende an der TU Braunschweig die Möglichkeit erhalten, kurz vor ihrem Master-Abschluss an einer einjährigen Coaching-Ausbildung teilzunehmen. In Zuge dieser Maßnahme werden auch echte Coaching-Gespräche durchgeführt, die dann mit dem Einverständnis von Coach und Klient/-in aufgezeichnet werden. Die so entstehenden Videoaufzeichnungen werden mithilfe von zwei verschiedenen Instrumenten auf der Ebene sowohl der verbalen als auch der nonverbalen Kommunikation ausgewertet.

1.1 Forschung zu verbalen Interaktionsprozessen

Der erste Forschungsschwerpunkt in Braunschweig zum Thema Coaching fokussiert auf verbale Interaktionsprozesse (vgl. Tabelle 2, S. 43). Verbale Äußerungen von Coaches sind elementarer Bestandteil jeder Coaching-Ausbildung: Die kommunikativen Methoden des Coaches gelten als das grundlegende Coaching-»Handwerkszeug« und reichen von Fragetechniken über aktives Zuhören bis hin zu wertschätzenden Äußerungen. Bedauerlicherweise zeigt sich jedoch, dass das implizite Erfahrungswissen von Coaches, bezogen auf die Wirksamkeit dieser Methoden, selten empirisch überprüft wird und damit auch kaum als gesichert angesehen werden kann. Was fehlt, sind Studien, die den tatsächlichen Coaching-Gegenstand – das Gespräch zwischen Coach und Klient/-in – in den Mittelpunkt stellen und auf dieser Basis Erfolgsfaktoren aus der Interaktion heraus identifizieren (vgl. Greif, 2010; Kotte et al., 2015). Derzeit ist Coaching noch immer eine Intervention, die sich vor allem »hinter verschlossenen Türen« abspielt (de Haan, Baldwin et al., 2013) und deren Prozesse im Bereich der Forschung stark vernachlässigt worden sind (Greif, 2016).

In Braunschweig wurde die Methode der Video- und Interaktionsanalyse daher nicht nur im Bereich des Teammeetings (vgl. Kauffeld, 2006; Kauffeld & Lehmann-Willenbrock, 2012), sondern auch für Coachings eingesetzt, um die zugrunde liegenden Prozesse zu untersuchen und Erfolgsfaktoren zu identi-

fizieren. Eine erste Studie von Gessnitzer und Kauffeld (2015) konzentrierte sich dabei auf die Beziehung zwischen Coach und Klient/-in als einen der wichtigsten Erfolgsfaktoren im Coaching-Prozess (Baron & Morin, 2009; de Haan et al., 2013; Gyllensten & Palmer, 2007; Kemp, 2008). Konkrete Verhaltensweisen zur Bildung einer Arbeitsbeziehung waren zuvor nie im Prozess untersucht worden (vgl. de Haan et al., 2013). Die theoretische Annahme besagt, dass sich *gegenseitige wertschätzende Äußerungen* in der Interaktion von Coach und Klient/-in sowie das gemeinsam formulierte *Einverständnis über die Ziele und Lösungen* (WAI-S; Tracey & Kokotovic, 1989) positiv auf die Zielerreichung auswirken. Die Frage war nun, ob die *angenommenen* beziehungsförderlichen Verhaltensweisen sich auch in einer empirischen Studie als erfolgsrelevant herausstellen würden. Dies wurde auf Basis von 93 aufgezeichneten und analysierten Coaching-Gesprächen untersucht. Die Auswertung der Daten erfolgte unter Zuhilfenahme des Codierungsverfahrens *act4consulting* (Hoppe, 2013), das die gesamte verbale Kommunikation von Coach und Klient/-in lückenlos erfasst. Die Ergebnisse zeigten, dass sich wider Erwarten nur das *Einverständnis über Ziele und Lösungen* positiv auf die Zielerreichung nach dem Coaching auswirkte, während *gegenseitige Wertschätzung* keinen signifikanten Effekt hatte. Interessanterweise machte es jedoch einen großen Unterschied, ob die *Ziele und Lösungen* vom Coach oder vom Klienten/von der Klientin benannt wurden: Nur wenn der Klient/die Klientin die Ziele und Lösungen formulierte und der Coach zustimmte, wirkte sich dies positiv auf die Zielerreichung im Coaching aus. Waren die Rollen vertauscht, wenn also der Coach die Formulierung übernahm und der Klient daraufhin zustimmte, zeigte sich sogar ein negativer Effekt auf die Zielerreichung (Gessnitzer & Kauffeld, 2015). Die Ergebnisse unterstreichen die Wichtigkeit der verschiedenen Rollen im Coaching und bauen auf bestehenden Zielsetzungstheorien auf: Der Klient spielt im Coaching den aktiven Part und trägt die Verantwortung für sein Anliegen. Wird ihm diese Verantwortung vom Coach abgenommen (indem er die Ziele und Lösungen formuliert und der Klient die passivere Rolle des »Zustimmenden« übernimmt), wirkt sich dies negativ auf den Coaching-Erfolg aus. Der Coach hingegen unterstützt zwar bei Zielen und Lösungen und trägt die Prozessverantwortung, er darf jedoch auf keinen Fall die inhaltliche Arbeit »übernehmen«. Selbst wenn sich der Klient im Coaching passiv verhält, sollte der Coach versuchen, ihm in der Interaktion die Verantwortung für sein Anliegen zu übertragen; der Klient sollte seine Ziele und Lösungen selbst formulieren.

Eine weitere Studie baute auf diesem Ergebnis auf und fokussierte auf die aktive Rolle des Klienten/der Klientin in der Kommunikation (Gessnitzer, Schulte & Kauffeld, 2016). Fragebogenstudien hatten die positive Wirkung von Coaching auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Klienten/Klientinnen bereits bestätigt (Baron & Morin, 2009, 2010; Baron, Morin & Morin, 2011; Evers, Brouwers & Tomic, 2006;

Moen & Federici, 2012). Aufgrund des Prä-post-Designs bestehender Studien waren jedoch die Prozessfaktoren, die während des Coachings zu dieser positiven Wirkung beitragen, bislang ungeklärt (Baron & Morin, 2010; Gessnitzer et al., 2016). Es war zwar, kurz gesagt, klar, dass gute Coaches die Selbstwirksamkeitserwartung von Klienten/Klientinnen erhöhen, jedoch nicht, welche Verhaltensweisen des Coaches die Wirkung erzielen. Um diese Frage zu beantworten, wurde ein methodisches Vorgehen gewählt, das sich in anderen Studien bereits bewährt hatte: Äußerungen des Klienten/der Klientin, die während der Interaktion Selbstwirksamkeitsüberzeugung zum Ausdruck brachten (etwa: »Ich bin sicher, dass ich das schaffen werde«, »Ich freue mich richtig darauf, dies endlich anzugehen«), wurden als spontane Indikatoren für Selbstwirksamkeitsüberzeugung genutzt. Auf diese Weise konnte überprüft werden, ob sich (1) die Ergebnisse früherer Fragebogenstudien bestätigen ließen und sich die Selbstwirksamkeitserwartung des Klienten/der Klientin auch in der Interaktion sichtbar erhöhte, (2) ob sich solche Äußerungen tatsächlich positiv auf den Coaching-Erfolg auswirkten und (3) welche Verhaltensweisen des Coaches sie förderten oder hemmten. Aufgrund einer Analyse von 93 Coaching-Gesprächen zeigte sich, dass Äußerungen der Klienten/Klientinnen, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung zum Ausdruck brachten, tatsächlich im Laufe des Coachings zunahm: Die Klienten/Klientinnen machten von der ersten zur mittleren und von der mittleren zur letzten Coaching-Sitzung signifikant mehr solche Äußerungen. Auch die zweite Hypothese, dass sich die Anzahl solcher Äußerungen auf den Coaching-Erfolg (d. h. den Zielerreichungsfortschritt) positiv auswirkt, konnte hochsignifikant bestätigt werden. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen des Klienten/der Klientin sind im Coaching demnach stark erfolgsrelevant: Je häufiger der Klient/die Klientin entsprechende Äußerungen macht, umso höher wird der tatsächliche Fortschritt in Richtung Zielerreichung sein.

Auf diesen Ergebnissen aufbauend, wurden in einem weiteren Schritt drei klassische Coach-Verhaltensweisen auf ihre direkte Wirkung auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Klienten/Klientinnen hin untersucht. Die Hypothese, dass sowohl *offene Fragen* (z. B. »Wie stehen Sie zu dieser Möglichkeit?«) als auch *bestätigende/unterstützende Äußerungen* (z. B. »Ich bin sehr zuversichtlich, dass Sie das schaffen können«) und *Lösungsvorschläge* des Coaches (»Sie könnten natürlich auch einen ganz anderen Weg nehmen und stattdessen ...«) Klientenäußerungen nach sich ziehen, die Selbstwirksamkeitserwartung zum Ausdruck bringen, konnte sich auf verschiedene Quellen stützen. Trotzdem ließ sie sich nicht vollständig bestätigen: Während *offene Fragen* und *bestätigende Äußerungen* erst ab der mittleren Sitzung direkt solche Äußerungen des Klienten/der Klientin auslösten, zeigten *Lösungsvorschläge* ausschließlich in der ersten Coaching-Sitzung positive Effekte. In der letzten Coaching-Sitzung wirkten sich *Lösungsvorschläge* des Coaches in

dieser Hinsicht sogar hemmend aus. Konkret bedeutet dies, dass Klienten/Klientinnen zwar zu Beginn eines Coachings – wenn sie vielleicht selbst noch nicht wissen, was sie tun sollen – auf Lösungsvorschläge des Coaches mit Äußerungen antworten, die Zuversicht und Selbstwirksamkeitserwartung zum Ausdruck bringen (etwa: »Das könnte ich tatsächlich schaffen«), jedoch zum Ende des Coachings nicht mehr ähnlich positiv reagieren. Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass es im Coaching-Prozess verschiedene Phasen gibt, in denen unterschiedliche Verhaltensweisen des Coaches unterschiedlich erfolgsrelevant sind. Eine mögliche Erklärung für den späteren hemmenden Effekt von Lösungsvorschlägen könnte direkt in der Entwicklung der Klienten/Klientinnen liegen: Da ihre Selbstwirksamkeitserwartung durch den erfolgreichen Coaching-Prozess ansteigt, führen späte *Lösungsvorschläge* des Coaches womöglich eher zu einer ungewollten Einschränkung der bereits erreichten Selbstständigkeit und damit eben zu einer Hemmung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Demgegenüber wirken nondirektive Verhaltensweisen wie *offene Fragen* und *bestätigende Äußerungen* zwar noch nicht in der ersten Sitzung, aber im weiteren Prozess durchgehend positiv, weil dann vielleicht die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Klienten/Klientinnen schon auf ein gewisses Maß erhöht worden ist und sie daher optimistischer reagieren. Festzuhalten ist, dass diese Ergebnisse auf jeden Fall die Wichtigkeit einer aktiven Rolle des Klienten/der Klientin unterstreichen: Äußerungen, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung zum Ausdruck bringen, können vom Coach als indirektes »Signal« für die positive Entwicklung des Klienten/der Klientin gesehen und gleichzeitig durch kommunikative Techniken gefördert werden. Je nach Coaching-Phase hat der Coach die Möglichkeit, positiv auf den Klienten/die Klientin einzuwirken, indem er *Lösungsvorschläge* (nur erste Sitzung), *bestätigende Äußerungen* und *offene Fragen* (nach der ersten Sitzung) zielgerichtet einsetzt, um die Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Klienten/der Klientin zu erhöhen. Der Einsatz der richtigen Techniken zum richtigen Zeitpunkt kann im Rahmen von Coaching-Ausbildungen trainiert und mittels (videobasierter) Supervisionen optimiert werden.

Insgesamt waren einige Ergebnisse dieser Studien theorie- und erwartungskonform, während andere eher überraschend ausfielen. Aus diesem Grund scheint eine empirische Überprüfung der Wirkung dessen, was in der Interaktion zwischen Coach und Klient/-in passiert, dringend erforderlich. Eine weitere Studie, die diese These unterstreicht, stellte den Faktor der Empathie zu Beginn eines Coaching-Prozesses in den Mittelpunkt (Will, Gessnitzer & Kauffeld, 2016). Auch da zeigte sich, dass das, was gegebenenfalls als »common knowledge« angesehen wird, sich empirisch nicht unbedingt bestätigen lässt. So nahmen Coaches sich selbst grundsätzlich als empathischer wahr, als ihre Klienten/Klientinnen sie wahrnahmen. Darüber hinaus zeigte sich, dass lediglich Paraphrasen des Coa-

ches (= Umformulierungen von Klientenaussagen durch den Coach) dazu beitragen, dass sie durch die Klienten/Klientinnen als empathischer wahrgenommen wurden (gemessen über Fragebögen), während das Thematisieren der Klienten-gefühle durch den Coach (mit Aussagen wie etwa: »Wie ging es Ihnen in dieser Situation?«) keine positive Wirkung auf die Empathie-Einschätzung hatte. Die Studie wurde auf Basis von Erstgesprächen durchgeführt und lässt den Schluss zu, dass insbesondere zu Beginn eines Coaching-Prozesses ein zu starkes Ansprechen der Gefühlsebene des Klienten/der Klientin eher kontraproduktiv wirken kann. Es ist anzunehmen, dass hierfür eine gefestigtere Beziehung vorliegen muss, die wahrscheinlich erst in späteren Coaching-Sitzungen erreicht wird.

Tabelle 2: Überblick über die Forschungsergebnisse zu verbalen Interaktionsprozessen im Coaching an der TU Braunschweig

	Studie	Bestätigte Befunde	Implikationen
Forschung zu verbalen Interaktionsprozessen	Gessnitzer & Kauffeld (2015)	Einverständnis über Ziele und Lösungen wirken sich positiv auf die Zielerreichung nach dem Coaching aus. Nur wenn der Klient oder die Klientin die Ziele und Lösungen formulierte und der Coach zustimmte, wirkte sich dies positiv aus; übernahm der Coach das Formulieren und der Klient, die Klientin stimmte zu, zeigte dies sogar einen negativen Effekt auf die Zielerreichung.	Der Klient, die Klientin muss im Coaching einen aktiven Part übernehmen. Der Coach trägt die Prozessverantwortung und sollte Lösungsvorschläge des Klienten oder der Klientin positiv unterstützen, aber keine eigenen Lösungen formulieren.
	Gessnitzer, Schulte & Kauffeld (2016)	Äußerungen des Klienten oder der Klientin, die auf Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinweisen, steigen im Laufe des Coaching-Prozesses an. Die Anzahl dieser Äußerungen wirkt sich positiv auf den Coaching-Erfolg (d. h. den Zielerreichungsfortschritt) aus. Der Coach kann diese Äußerungen des Klienten oder der Klientin fördern. Lösungsansätze durch den Coach haben lediglich in der ersten Sitzung einen positiven Effekt; zum Ende des Coachings zeigt sich sogar eine negative Wirkung. Nondirektive Verhaltensweisen wie <i>offene Fragen</i> und <i>bestätigende Äußerungen</i> wirken zwar noch nicht in der ersten Sitzung, zeigen aber im weiteren Prozess durchgehend positive Effekte.	Der Coach kann Äußerungen des Klienten oder der Klientin, die von Selbstwirksamkeitserwartung zeugen, als indirektes »Signal« für deren positive Entwicklung ansehen und sie gleichzeitig durch kommunikative Techniken wie offene Fragen und bestätigende Äußerungen weiter fördern.
	Will, Gessnitzer & Kauffeld (2016)	Coaches nehmen sich grundsätzlich als empathischer wahr, als sie von den Klienten/Klientinnen wahrgenommen werden. Lediglich Paraphrasen des Coaches führen dazu, dass die Klienten/Klientinnen sie als empathischer wahrnehmen; das Thematisieren der Klientengefühle hat keinen positiven Effekt.	Coaches sollten darauf sensibilisiert werden, dass ihre eigene Wahrnehmung von der des Klienten oder der Klientin abweichen kann. Vor allem Paraphrasen sollten genutzt werden, um die aufseiten der Klienten/Klientinnen wahrgenommene Empathie zu erhöhen.

1.2 Forschung zu nonverbalem, interpersonalem Verhalten

Obwohl die Bedeutung des nonverbalen Verhaltens im Coaching immer wieder herausgestellt wird, wurde dieser Aspekt außerhalb der Braunschweiger Forschungsgruppe noch nicht ins Zentrum empirischer Studien gestellt (vgl. Ianiro-Dahm & Kauffeld, im Druck). Ianiro, Schermuly und Kauffeld (2013) nutzten erstmals die etablierten Dimensionen *Freundlichkeit* (im englischen: *affiliation*) und *Dominanz* (im englischen: *dominance*), um nonverbale Prozesse zwischen Coach und Klient/-in zu beschreiben. *Dominanz* beschreibt dabei sehr sicheres, selbstbewusstes und einnehmendes und *Freundlichkeit* rücksichtsvolles, herzliches und einfühlsames nonverbales Verhalten. In der Psychotherapieforschung wurden Freundlichkeit und Dominanz bereits als zwei zentrale Dimensionen interpersonalen Verhaltens untersucht, wobei sich ihre zentrale Rolle in der Beziehungsgestaltung zeigen ließ (vgl. Ianiro et al., 2013). Trotz dieser Erkenntnisse waren Ianiro et al. (2013) die Ersten, die die zugrunde liegende *interpersonal theory* und die *affect control theory* heranzogen, um die nonverbalen Prozesse im Coaching zu untersuchen. Ihre These war, dass die Passung zwischen Coach und Klient/-in in Bezug auf Dominanz und Freundlichkeit im interpersonalen Verhalten möglicherweise die Qualität der Coaching-Beziehung und den Coaching-Erfolg vorhersagt. Wie die oben dargestellten Studien zum verbalen Verhalten stützten sich auch diese Studien auf Videoaufzeichnungen von echten Coaching-Gesprächen. Das nonverbale Verhalten von Coach und Klient/-in wurde dabei auf den Dimensionen Dominanz und Freundlichkeit durch das *Discussion Coding System* (DCS, Schermuly & Scholl, 2011, 2012) gemessen.

Die Ergebnisse zeigten, dass dominantes Verhalten des Coaches in der ersten Sitzung die Einschätzung der Zielerreichung des Klienten/der Klientin nach der letzten Sitzung vorhersagt. Ähnlichkeit zwischen Coach und Klient/-in in Bezug auf Dominanz und Freundlichkeit sagte zudem eine positive Einschätzung der Coach-Klient-Beziehung sowie der Zielerreichung vorher. Die praktischen Implikationen dieser Ergebnisse liegen insbesondere in der bewussten Steuerung von nonverbalem Verhalten aufseiten des Coaches: Zum einen ist eine Ähnlichkeit auf den untersuchten Dimensionen offenbar positiv für die Beziehungswahrnehmung, was Methoden wie dem »Spiegeln« entspricht: Der Coach sollte also die dominanten bzw. freundlichen nonverbalen Verhaltensweisen des Klienten/der Klientin beobachten und sich dem anpassen. Zum andern scheint sich das sichere und kompetente Auftreten von Coaches (d. h. dominanteres nonverbales Verhalten) in der ersten Sitzung positiv auf den Klienten oder die Klientin und die weitere Zusammenarbeit auszuwirken. Dies erklärt

die positiven Auswirkungen auf die individuelle Zielerreichung und spricht dafür, dass Coaches auch an ihrer nonverbalen Wirkung arbeiten. Ein Schritt hierzu kann ihre Sensibilisierung für verbale und nonverbale Verhaltensanker sein. Da freundliches und dominantes Verhalten durch Training verändert werden kann, wird vorgeschlagen, dies in Lehrplänen von Coaching-Ausbildungen zu berücksichtigen. Vernachlässigt werden sollten trotz der vielversprechenden Ergebnisse trotzdem nicht Variablen wie die Authentizität des Coaches. Sie sollten nur sehr behutsam an kleinen Variationen in ihrem interpersonalem Verhalten arbeiten, um ihr Verhaltensspektrum zu erweitern und gleichzeitig authentisch zu bleiben.

Weitere, in den folgenden Jahren durchgeführte Studien (vgl. Tabelle 3, S. 46) bauten auf diesen ersten Erkenntnissen auf und fokussierten unter anderem die Frage, inwieweit sich Coach und Klient/-in gegenseitig in der Interaktion durch ihr nonverbales Verhalten beeinflussen (Ianiro, Lehmann-Willenbrock & Kauffeld, 2014). Konkret geht es darum, ob sich Verhaltensweisen von einem Interaktionspartner auf den anderen übertragen können, also um das, was als »Ansteckung« bezeichnet wird. Diese Frage ist zentral, da es sich in Coaching-Gesprächen um wechselseitige Prozesse handelt, in denen nicht nur der Coach, sondern auch der Klient oder die Klientin eine beeinflussende Rolle einnehmen kann. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde das nonverbale Verhalten beider Interaktionspartner über den gesamten Zeitverlauf analysiert, im Anschluss (1) auf Prozesse der gegenseitigen Ansteckung untersucht und (2) mit Erfolgsmaßen des Coachings in Verbindung gebracht (Ianiro et al., 2014). Die Ergebnisse zeigten, dass sich Coach und Klient/-in während des Coachings durch ihr nonverbales Verhalten tatsächlich gegenseitig »ansteckten«: So förderte freundliches oder dominantes Verhalten das Auftreten ähnlichen nonverbalen Verhaltens, oft unabhängig davon, ob Coach oder Klient/-in das vorangehende Verhalten zeigten. Die Ansteckungsprozesse konnten demnach beidseitig in großen Teilen bestätigt werden. Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse, dass dominantes Verhalten des Klienten/der Klientin positive Auswirkungen auf die Zielerreichung im Coaching hat und dass die gegenseitige Übereinstimmung freundlichen Verhaltens (das Ausmaß, in dem Coach und Klient/-in sich erfolgreich gegenseitig »anstecken«) sich positiv auf die Einschätzung der Arbeitsbeziehung auswirkt. Die Ergebnisse bestätigten damit die Wichtigkeit des nonverbalen Verhaltens und den Einfluss auf zentrale Erfolgsvariablen im Coaching, zeigten jedoch auch die Wechselseitigkeit von Ansteckungsprozessen auf. Eine weitere Studie von Ianiro und Kauffeld (2014) bestätigte nicht nur die früheren Ergebnisse, sondern untersuchte darüber hinaus weitere Einflussfaktoren: Die individuelle Stimmung des Coaches erwies sich dabei als auslösender Faktor

für das Auftreten dominant-freundlichen Verhaltens des Coaches, das wiederum ein starker Prädiktor für die Einschätzung der Arbeitsbeziehung durch den Klienten/die Klientin war. Demnach beeinflussen sich nicht nur Coach und Klient/-in in der Interaktion gegenseitig, auch die Stimmung des Coaches kann auf das nonverbale Verhalten in Coaching-Interaktionen Einfluss nehmen.

Die Erkenntnisse dieser Forschungsrichtung lenken den Blick auf die Bedeutung des nonverbalen Verhaltens. Das Bewusstsein für eigenes und fremdes nonverbales Verhalten sollte deshalb genauso geschult werden wie die Fähigkeit, die eigene Stimmung zu reflektieren. Durch begleitende Supervisionen, gute Vorbereitung und Ruhe können Coaches auf vielen Ebenen direkten Einfluss auf den Coaching-Prozess und den resultierenden Erfolg nehmen.

Zusammengefasst, zeigen die Ergebnisse, dass Prozessforschung im Coaching nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht, sondern auch aus der Sicht der Praxis wichtige Erkenntnisse hervorbringen und damit zu einer Professionalisierung des tatsächlichen Prozesses beitragen kann.

Tabelle 3: Überblick über die Forschungsergebnisse zu nonverbalem, interpersonalem Verhalten im Coaching an der TU Braunschweig

	Studie	Bestätigte Befunde	Implikationen
Forschung zu nonverbalem, interpersonalem Verhalten	Ianiro, Lehmann-Willenbrock & Kauffeld (2014)	Coach und Klient/-in können sich während des Coachings gegenseitig durch ihr nonverbales Verhalten »anstecken«: Freundliches oder dominantes Verhalten fördert das Auftreten ähnlichen nonverbalen Verhaltens. Dominantes Verhalten des Klienten oder der Klientin fördert die Zielerreichung im Coaching. Die gegenseitige Übereinstimmung im Verhalten wirkt sich positiv auf die Einschätzung der Arbeitsbeziehung aus.	Der Coach sollte die dominanten bzw. freundlichen nonverbalen Verhaltensweisen des Klienten oder der Klientin beobachten und sich diesen anpassen. Gleichzeitig sollte er aber in seinem Verhalten authentisch bleiben! Ein Schritt hierzu kann die Sensibilisierung der Coaches für verbale und nonverbale Verhaltensanker sein. Weiter kann freundliches und dominantes Verhalten durch Trainings verändert werden.
	Ianiro & Kauffeld (2014)	Die individuelle Stimmung des Coaches beeinflusst das dominant-freundliche Verhalten des Coaches. Freundliches Verhalten des Coaches beeinflusst die Einschätzung der Arbeitsbeziehung durch den Klienten oder die Klientin.	Vor dem Coaching sollte sich der Coach für die Einstimmung auf bevorstehende Coachings Zeit nehmen und dabei vor allem die eigene Stimmung reflektieren.
	Ianiro, Schermuly & Kauffeld (2013)	Dominantes Verhalten des Coaches in der ersten Sitzung beeinflusst die Zielerreichung. Ähnlichkeit zwischen Coach und Klient/-in in Bezug auf Dominanz und Freundlichkeit sagt zudem eine positive Einschätzung der Coach-Klient-Beziehung sowie der Zielerreichung vorher.	

2 Coaching-Formate und ihre Wirksamkeit

Wie durch die oben genannten Studien deutlich wurde, lassen sich durch Interaktionsanalyse wirksame Prozessfaktoren im Coaching identifizieren. Darüber hinaus kann Interaktionsanalyse jedoch auch einen grundsätzlichen Beitrag dazu leisten, Coaching als Interventionsform von verwandten Prozessen wie beispielsweise anderen Beratungsformaten abzugrenzen (vgl. Tabelle 4, S. 49). Da Coaching in der Regel als *eine* Form von Beratung bezeichnet wird, sollen im Folgenden die Begrifflichkeiten für die vorliegende Studie kurz abgegrenzt werden: Unter der Bezeichnung »Beratung« wird hier »Fachberatung« im Sinne einer Weitergabe von konkretem Wissen und Erfahrungen verstanden (z. B. eine Karriereberatung oder eine Produktberatung). Coaching wird demgegenüber als »Prozessberatung« verstanden, in der eine eher nondirektive Prozesssteuerung durch den Coach stattfindet. Ziel des Coaches ist es dabei, Reflexionsprozesse und Lösungsgenerierung beim Klienten/bei der Klientin anzuregen.

Ursprünglich für den Einsatz in klassischen (Fach-)Beratungssituationen entwickelt (Hoppe, 2013; Hoppe & Kauffeld, 2010), kam das Prozessanalyseverfahren *act4consulting* bereits früh auch im Coaching zum Einsatz (Gessnitzer & Kauffeld, 2011). Die Nutzung in verschiedenen Bereichen ermöglichte es, Coaching- und (Fach-)Beratungsprozesse direkt gegenüberzustellen und auf Ebene der Interaktion zu analysieren, inwieweit sich beide Interaktionsformen voneinander unterscheiden. Hierbei bestätigten sich erstmals die angenommenen deskriptiven Unterschiede: So war der Redeanteil in Erstsitzungen bei Coaches signifikant niedriger (47,6 %) als bei Beratern/Beraterinnen (58 %). Darüber hinaus zeigte sich auch, dass verschiedene Verhaltensweisen verschieden erfolgsrelevant für die unterschiedlichen Interventionsformen waren: Während Wissensvermittlung im Coaching keinen Einfluss auf Erfolgsmaße hatte, war sie hochsignifikant wichtig für den Erfolg in der Beratung (Gessnitzer & Kauffeld, 2011). Bei Fragetechniken bestätigte sich die wichtige Rolle von offenen Fragen im Coaching: Sie hatten positiven Einfluss auf Erfolgsmaße, während sich geschlossene Fragen sogar signifikant negativ auswirkten. In der Beratung war der Zusammenhang umgekehrt: Hier wirkten sich geschlossene Fragen des Beraters oder der Beraterin positiv aus, während offene Fragen eine negative Wirkung hatten (Gessnitzer & Kauffeld, 2011). Diese Ergebnisse sollen nur exemplarisch darstellen, wie die Prozessanalyse auch die Profession Coaching stärken kann, indem der Nachweis erbracht wird, dass sie sich von anderen Interventionen signifikant unterscheidet.

Aber auch innerhalb von Coaching haben sich in den letzten Jahren verschiedene Formate und Prozesse herausgebildet, die beispielsweise eine

bestimmte Zielgruppe in den Fokus stellen oder die nicht der klassisch-dyadischen Form folgen. Auch diese Formate wurden von der Braunschweiger Forschungsgruppe in verschiedenen Studien untersucht. Beispielsweise wurde im Rahmen eines großen Förderprogrammes Gruppencoaching als Intervention an Schulen eingeführt, um Schülerinnen und Schüler bei der beruflichen Orientierung nach dem Abitur zu unterstützen (Jordan, Gessnitzer & Kauffeld, 2016). In einer längsschnittlichen Evaluationsstudie wurde anschließend die Wirksamkeit des Gruppencoaching-Ansatzes überprüft. Ziel war es, mittels eines Experimental-Kontrollgruppen-Designs zu prüfen, ob die Schülerinnen und Schüler sich durch das Coaching-Angebot positiv auf Skalen wie *Karriereplanung* oder *Selbstwirksamkeitsüberzeugung für Karriereentscheidungen* entwickelten. Die Ergebnisse zeigten, dass die Gruppe, die am Gruppencoaching teilgenommen hatte, sich gegenüber der Kontrollgruppe tatsächlich signifikant verbesserte. Eine weitere längsschnittliche Studie bestätigte den positiven Effekt von Gruppencoaching auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und das Selbstmanagement von Studierenden (Ebner, Schulte, Soucek & Kauffeld, im Druck). Auf diesen Ergebnissen aufbauend, sind derzeit verschiedene Studien in Vorbereitung, die Einsatzmöglichkeiten, Vorteile und Einschränkungen eines solchen Gruppencoachings weiter untersuchen.

Eine andere Studie untersuchte den Einsatz von Karrierecoaching für eine bestimmte Zielgruppe: Nachwuchswissenschaftlerinnen aus den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Ein Programm, das auf die gezielte Karriereförderung dieser immer noch unterrepräsentierten Gruppe ausgerichtet war, bestand aus speziellen Netzwerk-Workshops und individualisiertem Karrierecoaching (Spurk, Kauffeld, Barthauer & Heinemann, 2015). Im Vergleich mit einer männlichen und einer weiblichen Kontrollgruppe sollte in der Studie die Frage beantwortet werden, ob die Teilnehmerinnen von einer zusätzlichen Nutzung des Karrierecoachings (zusätzlich zu den Netzwerk-Workshops) tatsächlich profitierten. Die Ergebnisse bestätigten, dass das individuelle Coaching in Kombination mit dem Workshop eine positive Wirkung auf Variablen wie *Karriereplanung* und *Karriere-Optimismus* hatte, während der Workshop allein keine Wirkung zeigte. Ein Anstieg dieser Variablen wirkte sich darüber hinaus positiv auf den anschließend gemessenen *subjektiven Karriereerfolg* aus, was den indirekten, positiven Effekt von Coaching bestätigt. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Coaching auch als Ergänzung zu einer Gruppenintervention positive Auswirkungen haben kann, die weit über die Nutzung einer Gruppenintervention allein hinausgehen.

Tabelle 4: Überblick der Forschungsergebnisse zu Coaching-Formaten und deren Wirksamkeit an der TU Braunschweig

	Studie	Bestätigte Befunde	Implikationen
Coachingformate und ihre Wirksamkeit	Gessnitzer & Kauffeld (2011)	Beratung und Coaching zeigen signifikante Unterschiede im Prozess: Der Redeanteil von Coaches ist deutlich geringer als der von Beratern/ Beraterinnen. In Beratungen wirken geschlossene Fragen und Wissensvermittlung positiv, offene Fragen negativ. Im Coaching wirken offene Fragen positiv, geschlossene negativ.	Im Coaching sind andere Methoden erfolgreich als in der Beratung. Es handelt sich daher um eine eigenständige Interventionsform, für die auch eigenständige Ausbildungen benötigt werden.
	Jordan, Gessnitzer & Kauffeld (2016)	Teilnehmer/-innen an einem Gruppen-coaching haben sich signifikant (gegenüber der Kontrollgruppe) auf Skalen wie Karriereplanung oder Selbstwirksamkeitsüberzeugung für Karriereentscheidungen entwickelt.	Coachings können für Schüler/-innen und Studierende erfolgreich im Gruppensetting angewendet werden.
	Ebner, Schulte, Soucek & Kauffeld (im Druck)	Teilnehmer/-innen an einem Gruppen-coaching berichteten (gegenüber der Kontrollgruppe) signifikant mehr Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Selbstmanagement-Fähigkeiten.	
	Spurk, Kauffeld, Barthauer & Heinemann (2015)	Nachwuchswissenschaftlerinnen profitieren in einem Entwicklungsprogramm am nachhaltigsten von einer Kombination aus Netzwerktraining und Karrierecoaching (gegenüber den Personen, die ausschließlich ein Netzwerktraining erhalten hatten).	Spezifische Coachings für einzelne Zielgruppen sind zielführend. Coaching kann eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Interventionen (wie z. B. Training) darstellen.

3 Diagnoseinstrumente im Coaching

In den bisher vorgestellten Studien stand bei der Nutzung von Interaktionsanalysen vor allem der Erkenntnisgewinn für Forschung und Praxis im Vordergrund. Es gibt jedoch eine weitere Möglichkeit, wie diese Methode nutzbringend im Coaching eingesetzt werden kann: im Bereich der Qualitätssicherung (vgl. Tabelle 5, S. 51). Wie eine Publikation von Klonek, Güntner und Kauffeld zeigt (2016), ist es in anderen Bereichen, wie zum Beispiel im *Motivational Interviewing* (MI), durchaus üblich, auf Basis von Videodaten die Qualität eines Dienstleisters zu bestimmen. Beim MI handelt es sich um eine Technik zur gezielten Erhöhung der Veränderungsbereitschaft eines Klienten/einer Klientin, die insbesondere in Bereichen der Suchttherapie zum Einsatz kommt (vgl. Klonek et al., 2016). Im Gegensatz zum Coaching wurden für diese Methode jedoch konkrete Verhaltens-Benchmarks entwickelt, die genaue Angaben machen, wie

beispielsweise das Verhältnis von offenen zu geschlossenen Fragen bei einem *guten* Miller sein sollte (> 70 zu 30; Klonek et al., 2016). Auf der Basis dieser Benchmarks lässt sich demnach eine detaillierte Qualitätssicherung des MI-Prozesses erstellen, die auch als Feedbackinstrument eine hilfreiche Rückmeldung zum eigenen Verhalten ermöglicht. Auf Basis dieses Vorgehens lassen sich dementsprechend Instrumente aus dem MI-Bereich und theoretisch auch andere interaktionsanalytische Instrumente als Diagnoseinstrumente für die Qualität des Coaches einsetzen.

Im klassischen Fall werden Diagnoseinstrumente jedoch primär immer noch für den Klienten/die Klientin im Prozess eingesetzt. In diesem Bereich liegt jedoch eine besondere Problemstellung vor, da derzeit zwar in Coaching-Prozessen zahlreiche Fragebogeninstrumente zum Einsatz kommen (Harper, 2008; Schiessler, 2010), diese jedoch meist weder für den Einsatz im Coaching konzipiert noch wissenschaftlich fundiert sind (z. B. Bennett, 2006; Harper, 2008). Coaches nutzen derzeit oftmals verschiedene Instrumente, um möglichst viele Informationen über ihre Klienten/Klientinnen zu erhalten, nur um im Anschluss vor der Herausforderung zu stehen, wie sich die verschiedenen Informationen wieder zusammenbringen lassen (Wasylyshyn, 2003). Insbesondere weil Personeneigenschaften wie Kompetenzen, Werte oder Motive in den meisten Fällen nicht zusammenpassen, sondern oftmals sogar im Konflikt zueinander stehen (vgl. z. B. Brunstein, Schultheiss & Grässmann, 1998; Hofer & Chasiotis, 2003; Hofer, Chasiotis & Campos, 2006), stellt dies Coaches vor große Herausforderungen. Ein Beispiel für solche inneren Konflikte könnte Führungsverhalten darstellen: Nur weil eine Person den Willen hat, zu führen (Führungsmotiv), muss noch nicht die dazugehörige Kompetenz (Führungskompetenz) vorliegen. Des Weiteren geht es im Coaching meist auch darum, die persönlichen Werte in einen Entwicklungsprozess miteinzubeziehen und die Frage zu beantworten, ob einen »das überhaupt glücklich macht«. Durch den Einsatz von Kompetenzfragebögen allein könnte eine solche Frage nicht bearbeitet werden. Auf dieser Problematik aufbauend, wurde in Braunschweig das Instrument *VaMoS* (*Values, Motives, Skills*) entwickelt: Es ist wissenschaftlich fundiert und hat in mehreren Studien unter Beweis gestellt, dass es die psychologischen Gütekriterien erfüllt und die komplexe Faktorenstruktur adäquat wiedergibt. Vor allem ist es für den Einsatz im Coaching entwickelt worden und misst die Werte, Motive und Kompetenzen eines Klienten/einer Klientin parallel auf insgesamt 13 Skalen (Gessnitzer, Schulte & Kauffeld, 2015). Damit können nicht nur die absoluten Ausprägungen analysiert, sondern auch innere Konflikte identifiziert werden. Beispielsweise wird auf diese Weise in den Ergebnissen eines Klienten/einer Klientin unmittelbar deutlich, wenn Führungsaufgaben nicht glücklich

machen (Wert zu Führung), jedoch der Wunsch, zu führen (Führungsmotiv), sowie die Kompetenz (Führungskompetenz) stark ausgeprägt sind. Dass solche inneren Konflikte negative Auswirkungen haben, konnte bereits nachgewiesen werden: Je höher die Abweichungen zwischen Werten, Motiven und Kompetenzen waren, umso tiefer waren die Werte bei Lebens- und Arbeitszufriedenheit, Work-Life-Balance und Selbstwirksamkeitserwartung (Gessnitzer et al., 2015). Zusammengefasst, soll VaMoS dem Coach demnach zum einen viele Informationen über den Klienten/die Klientin liefern und zum anderen eine Bearbeitung innerer Konflikte ermöglichen.

Tabelle 5: Überblick der Forschungsergebnisse zu Diagnoseinstrumenten im Coaching an der TU Braunschweig

	Studie	Bestätigte Befunde	Implikationen
Diagnoseinstrumente im Coaching	Klonek, Güntner & Kauffeld (2016)	Videoanalysetools werden in Bereichen wie dem <i>Motivational Interviewing</i> verstärkt zur Qualitätssicherung eingesetzt.	Auch Coaches können von Videoanalysen profitieren, sie erhalten daraus z. B. detaillierte Rückmeldungen zu ihrem eigenen Verhalten im Prozess.
	Gessnitzer, Schulte & Kauffeld (2014)	VaMoS ist ein validiertes Coaching-Tool, mit dem innere Konflikte zwischen Werten, Motiven und Kompetenzen aufgedeckt werden können. Je höher die Abweichungen der Klienten/Klientinnen waren, umso geringer waren die Werte bei der Lebens- und Arbeitszufriedenheit, der Work-Life-Balance und der Selbstwirksamkeitserwartung.	Innere Konflikte des Klienten oder der Klientin sollten im Coaching aufgedeckt und in den Prozess miteinbezogen werden.

4 Fazit

In Braunschweig gab es in den letzten Jahren zahlreiche Ansätze, um aus wissenschaftlicher Sicht zur Professionalisierung von Coaching beizutragen – sei es durch die Forschung zu verbalen oder nonverbalen Interaktionsprozessen, sei es durch die weiteren Schwerpunkte, die verschiedene Coaching-Formate oder die Entwicklung von Diagnoseinstrumenten in den Vordergrund stellen. Jede dieser Studien sollte dazu beitragen, die Wirkfaktoren von Coaching besser zu verstehen und langfristig einen Beitrag für bessere Coaching-Prozesse zu leisten. Trotzdem stehen die Studien nicht alleine dar; sie reihen sich ein in die Arbeiten vieler Forschungsgruppen, die in den letzten Jahren Coaching ins Zentrum

gestellt haben. Für sich alleine stehend, ist jede der hier dargestellten Studien nur ein Puzzlestück, das weiterer Untersuchungen bedarf, bevor wir die Erkenntnisse als gesichert ansehen dürfen. Die Studien geben aber erste wertvolle Hinweise, welche konkreten verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen wie wirken und wie Tools im Coaching zielführend eingesetzt werden können. Dies trägt nicht zuletzt dazu bei, dass Coaching-Ausbildungen weiter optimiert werden können.

5 Ausblick

Wie der Beitrag gezeigt hat, stand Interaktion im Coaching und die Entwicklung eines Diagnoseinstruments für den Einsatz im Coaching bislang im Fokus der Forschung in Braunschweig. Im Folgenden wird kurz darauf eingegangen, welche Studien derzeit in Arbeit sind und wo die »Reise« in den nächsten Jahren hingehen soll.

Während in den dargestellten Studien entweder ganze Coaching-Sitzungen oder einzelne Verhaltenssequenzen im Mittelpunkt der Auswertungen standen, sollen in den nächsten Jahren auch andere Ansätze verfolgt werden. Denn einer der Nachteile des bisherigen Vorgehens liegt darin, dass dabei nicht unterschieden wird, in welcher inhaltlichen Phase die untersuchten Interaktionssequenzen stattgefunden haben. In einer aktuellen Studie richten wir unser Augenmerk deshalb auf die Frage, inwiefern sich die Interaktion in unterschiedlichen Coaching-Phasen (Kontakt, Exploration, Operationalisierung, Abschluss) unterscheidet und inwiefern Coach-Verhalten auch phasenabhängig unterschiedlich wirken kann.

Ein weiterer Aspekt der aktuellen Forschung betrifft die Seite des Coaches: Eine aktuelle Studie widmet sich der Frage, inwieweit Coaches persönlich von Coaching-Aus- und -Weiterbildungen profitieren und wie sich diese Entwicklung auf ihre Leistung im Coaching auswirkt.

Andere Forschungsunterfangen beziehen sich auf die Weiterentwicklung von VaMoS: Zum jetzigen Zeitpunkt sind in diesem Forschungsbereich u. a. Längsschnittstudien in der Umsetzung, um die positiven Auswirkungen von Coaching auf die – durch VaMoS entdeckten – inneren Konflikte zu überprüfen (Schulte, Gessnitzer & Kauffeld, 2015). Insbesondere beschäftigt uns die Frage, wie sich die Differenzen bzw. Konflikte im Selbstbild durch unterschiedliche Coaching-Formate verändern. Hierbei interessiert insbesondere der Vergleich von (1) Karrierecoaching mit fünf Sitzungen mit (2) Einzelsitzung zum VaMoS und (3) Warte-Kontrollgruppe ohne Intervention. Darüber hinaus befindet sich eine Fremdwahrnehmungsskala für die Kompetenzskala des VaMoS in der

Validierungsphase, um Klienten/Klientinnen ein möglichst umfassendes Bild zu ihren Kompetenzen zu ermöglichen. Eine ganz konkrete Studie vereint die VaMoS-Forschung mit dem Braunschweiger Schwerpunkt Interaktionsanalyse: Es werden Videos von VaMoS-Coachings ausgewertet und auf verschiedene Fragestellungen hin untersucht. Unter anderem soll anhand der interaktionsanalytischen Auswertung untersucht werden, welche Fragetypen besonders helfen, innere Konflikte aufzudecken, oder wie der Coach den Klienten/die Klientin dabei unterstützen kann, im Fremdbild sichtbare Stärken auch selbst anzunehmen, wie er also Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärken kann.

Zusammengefasst, wird sich der Boom, den wir in den letzten Jahrzehnten in der Coaching-Praxis beobachten durften, zumindest in Braunschweig auch in der Coaching-Forschung fortsetzen.

Literatur

- Baron, L., Morin, L. (2009). The coach-coachee relationship in executive coaching: A field study. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (1), 85–106. doi:10.1002/hrdq.20009.
- Baron, L., Morin, L. (2010). The impact of executive coaching on self-efficacy related to management soft-skills. *Leadership & Organization Development Journal*, 31 (1), 18–38. doi:10.1108/01437731011010362.
- Baron, L., Morin, L., Morin, D. (2011). Executive coaching: The effect of working alliance discrepancy on the development of coachees' self-efficacy. *Journal of Management Development*, 30 (9), 847–864. doi:10.1108/02621711111164330.
- Bennett, J. L. (2006). An agenda for coaching-related research: A challenge for researchers. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58 (4), 240–249. doi:10.1037/1065-9293.58.4.240.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (2), 494–508. doi:10.1037/0022-3514.75.2.494.
- De Meuse, K. P., Dai, G., Lee, R. J. (2009). Evaluating the effectiveness of executive coaching: Beyond ROI? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2 (2), 117–134.
- Ebner, K., Schulte, E.-M., Soucek, R., Kauffeld, S. (in press). Coaching as Stress-Management Intervention: The Mediating Role of Self-Efficacy in a Framework of Self-Management and Coaching. *International Journal of Stress Management*.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., Tomic, W. (2006). A quasi-experimental study on management coaching effectiveness. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58 (3), 174–182. doi:10.1037/1065-9293.58.3.174.
- Gessnitzer, S., Kauffeld, S. (2011). *Black Box Coaching Prozess: Was passiert wirklich in der Interaktion zwischen Coach und Klient und wo liegen die Unterschiede zu Beratungsgesprächen?* Vortrag beim 2. LOCCS Symposium, 27.–29.05.2011, München.
- Gessnitzer, S., Kauffeld, S. (2015). The working alliance in coaching: Why behavior is the key to success. *Journal of Applied Behavioral Science*, 51 (2), 177–197. doi:10.1177/0021886315576407.
- Gessnitzer, S., Schulte, E.-M., Kauffeld, S. (2015). VaMoS: Measuring the »within person fit« of affective values, cognitive motives, and skills. *Journal of Career Assessment*, 23 (4), 559–581. doi:10.1177/1069072714553080.

- Gessnitzer, S., Schulte, E.-M., Kauffeld, S. (2016). »I am going to succeed«: The power of self-efficient language in coaching and how coaches can use it. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68 (4), 294–312. doi: 10.1037/cpb0000064.
- Grant, A. M., Cavanagh, M., Parker, H., Passmore, J. (2010). The state of play in coaching today: A comprehensive review of the field. *International review of industrial and organizational psychology*, 25, 125–167. doi:10.1002/9780470661628.ch4.
- Greif, S. (2010). A new frontier of research and practice: Observation of coaching behaviour. *Coaching Psychologist*, 6 (2), 21–29.
- Greif, S. (2016). Researching outcomes of coaching. In T. Bachkirova, G. Spence, D. Drake (Eds.), *The SAGE Handbook of Coaching* (pp. 569–588). London: Sage.
- Gyllensten, K., Palmer, S. (2007). The coaching relationship: An interpretative phenomenological analysis. *International Coaching Psychology Review*, 2 (2), 168–177.
- Haan, E. de, Baldwin, A., Carew, N., Conway, S. (2013). *Behind closed doors: Stories from the coaching room*. Oxfordshire, England: Libri.
- Haan, E. de, Duckworth, A., Birch, D., Jones, C. (2013). Executive coaching outcome research: The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65 (1), 40–57. doi:10.1037/a0031635.
- Harper, A. (2008). Psychometric tests are now a multi-million-pound business: What lies behind a coach's decision to use them. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, Special Issue 2*, 40–51.
- Hofer, J., Chasiotis, A. (2003). Congruence of life goals and implicit motives as predictors of life satisfaction: Cross-cultural implications of a study of Zambian male adolescents. *Motivation and Emotion*, 27 (3), 251–272.
- Hofer, J., Chasiotis, A., Campos, D. (2006). Congruence between social values and implicit motives: Effects on life satisfaction across three cultures. *European Journal of Personality*, 20 (4), 305–324. doi:10.1002/per.590
- Hoppe, D. (2013). *Was passiert in Beratungsgesprächen? Eine mikroanalytische Betrachtung von Berater-Klienten-Interaktionen in der Inhaltsberatung*. Dissertation, Technische Universität Braunschweig.
- Hoppe, D., Kauffeld, S. (2010). Positive Gefühle zählen – Ein Analyseverfahren zeigt, was in Beratungen wirkt. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 17 (3), 34–37.
- Ianiro, P. M., Kauffeld, S. (2014). Take care what you bring with you: How coaches mood and interpersonal behavior affect coaching success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 66 (3), 231–257. doi:10.1037/cpb0000012.
- Ianiro-Dahm, P., Kauffeld, S. (im Druck). Annäherungen an den Coaching-Prozess: Eine interaktionsanalytische Betrachtung. In S. Greif, H. Möller, W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin: Springer.
- Ianiro, P. M., Lehmann-Willenbrock, N., Kauffeld, S. (2014). Coaches and clients in action: A sequential analysis of interpersonal coach and client behavior. *Journal of Business and Psychology*, 30 (3), 435–456. doi:10.1007/s10869-014-9374-5.
- Ianiro, P. M., Schermuly, C. C., Kauffeld, S. (2013). Why interpersonal dominance and affiliation matter: An interaction analysis of the coach–client relationship. *Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice*, 6 (1), 25–46. doi:10.1080/17521882.2012.740489.
- Jones, R. J., Woods, S.A., Guillaume, Y. R. F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89 (2), 249–277. doi:10.1111/joop.12119.
- Jordan, S., Gessnitzer, S., Kauffeld, S. (2016). Effects of a group coaching for the vocational orientation of secondary school pupils. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9 (2), 143–157. doi: 10.1080/17521882.2016.1210185
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Kauffeld, S., Lehmann-Willenbrock, N. (2012). Meetings matter: Effects of team meetings on team and organizational success. *Small Group Research*, 43 (2), 130–158. doi:10.1177/1046496411429599.
- Kemp, T. (2008). Self-management and the coaching relationship: Exploring coaching impact beyond models and methods. *International Coaching Psychology Review*, 3 (1), 32–42.
- Klonek, F. E., Güntner, A. V., Kauffeld, S. (2016). Damit Sie auch im Coaching bekommen, was auf der Verpackung steht: Qualitätssicherung von Coachings am Beispiel der Prozessanalyse im Motivational Interviewing. In C. Triebel, J. Heller, B. Hauser, A. Koch (Hrsg.), *Qualität im Coaching* (S. 155–168). Heidelberg: Springer.
- Kotte, S., Hinn, D., Oellerich, K., Möller, H. (2016). Der Stand der Coachingforschung: Kernergebnisse der vorliegenden Metaanalysen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 23 (1), 5–23.
- Kotte, S., Oellerich, K., Schubert, D., Möller, H. (2015). Das ambivalente Verhältnis von Coachingforschung und -praxis: Dezentales Ignorieren, kritisches Beäugen oder kooperatives Miteinander? In A. Schreyögg, C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching. Ein Lesebuch für den professionellen Coach* (S. 42–46). Wiesbaden: Springer.
- Moen, F., Federici, R. (2012). The effect from external executive coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5 (2), 113–131. doi:10.1080/17521882.2012.708355
- Schiessler, B. (2010). *Coaching als Maßnahme der Personalentwicklung: Aktuelle Praxis, Analyse und wissenschaftlicher Ansatz für eine einheitliche Coachingmethodik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schulte, E.-M., Gessnitzer, S., Kauffeld, S. (2015). Was eine einzelne Coaching-Sitzung bewirken kann: Der Einsatz von VaMoS im Coaching. Paper presented at the 9th AOWDGP Congress, Mainz.
- Sonesh, S. C., Coultas, C. W., Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Benishek, L. E., Salas, E. (2015). The power of coaching: a meta-analytic investigation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8 (2), 73–95.
- Spurk, D., Kauffeld, S., Barthauer, L., Heinemann, N. (2015). Fostering network behavior, career planning and optimism, and subjective career success: An intervention study. *Journal of Vocational Behavior* 87, 134–144. doi: 10.1016/j.jvb.2014.12.007.
- Theeboom, T., Beersma, B., van Vianen, A. E. M. (2013). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *Journal of Positive Psychology*, 9 (1), 1–18. doi:10.1080/17439760.2013.837499.
- Tracey, T. J., Kokotovic, A. M. (1989). Factor structure of the Working Alliance Inventory. *Psychological Assessment*, 1 (3), 207–210. doi:10.1037/1040-3590.1.3.207.
- Wasylyshyn, K. M. (2003). Executive coaching: An outcome study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55 (2), 94–106. doi:10.1037/1061-4087.55.2.94.
- Will, T., Gessnitzer, S., Kauffeld, S. (2016). You think you are an empathic coach? Maybe you should think again. The difference between perceptions of empathy vs. empathic behaviour after a person-centred coaching training. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9 (1), 53–68, DOI: 10.1080/17521882.2016.1143023.

Kritische Momente im Coaching

Wie Klienten und Klientinnen, Coaches und Interessengruppen Veränderungen wahrnehmen

Erik de Haan und Christiane Nieß

In der Studie, die in diesem Beitrag vorgestellt wird, der ersten ihrer Art, wurde verglichen, was Klientinnen und Klienten, Coaches und Interessengruppen als Ergebnis von Coaching-Prozessen wahrnehmen. Zu diesem Zweck wurde ein Datensatz von 177 Beschreibungen kritischer Momente von 177 verschiedenen Stakeholdern im Bereich des Executive Coaching erstellt und analysiert. Die Analyse macht deutlich, dass es bei der Wahrnehmung von Coaching-Ergebnissen zwischen den drei beteiligten Gruppen signifikante Unterschiede gibt. Klientinnen und Klienten, aber auch Coaches weisen vor allem auf substanzielle intrapersonelle Veränderungen hin, die sich im Coaching vollziehen, etwa neue Einsichten und eine erhöhte Selbstwahrnehmung. Auftraggeber von Coaching stellen meist eher sichtbare Verhaltensänderungen bei Klientinnen und Klienten in den zwischenmenschlichen Fähigkeiten fest. Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass alle drei untersuchten Interessengruppen kritische Momente des Wandels durch Coaching erfahren oder beobachten. Allerdings besteht zwischen den Akteuren Uneinigkeit darin, was Coaching genau bewirkt.

Executive Coaching als Intervention innerhalb von Organisationen erfreut sich einer immer größeren Popularität. Laut einer Umfrage der American Management Association wird es bereits in mehr als der Hälfte aller befragten Unternehmen angewendet. Ebenso will eine Mehrheit der Unternehmen, die bisher noch nicht von Coaching Gebrauch machten, dies in näherer Zukunft tun (AMA, 2008). Die im »Ridler Report« (Mann, 2013) Befragten erwarten zudem für die nähere Zukunft eine Zunahme von internen Coachings und Gruppen-coaching-Interventionen. Allein in den USA geben Führungskräfte jährlich bereits mehr als eine Milliarde US-Dollar für externes Coaching aus (Sherman & Freas, 2004).

Managerinnen und Führungskräfte in Organisationen, die Coaching in Anspruch nehmen, berichten von der besonders hohen Effektivität solcher Gespräche. Allerdings setzen gemäß einer 2013 von der International Coaching Federation durchgeführten »Organisational Coaching Study« nur sehr wenige Organisationen formelle Evaluationsinstrumente zur Messung der Effektivität von Coaching ein (ICF, 2013). Trotz der positiven Bewertung von Coaching in der Praxis gibt es bisher nur sehr wenig wissenschaftliche Forschung zum Einfluss von Coaching auf Organisationen. Eine Reihe empirischer Studien haben zwar den positiven Effekt von Coaching auf Klienten/Klientinnen durchaus bestätigt (Grant, Passmore, Cavanagh & Parker, 2010). Jedoch ist die Effektivität im Hinblick auf die positive Auswirkung auf eine ganze Organisation weitgehend ungeklärt.

Das Ziel der hier vorgestellten Studie bestand darin zu untersuchen, welche Veränderungen durch Coaching für die Auftraggeber in Organisationen tatsächlich sichtbar werden. Zudem sollte untersucht werden, wie sich die Wahrnehmungen der Auftraggeber von denjenigen der Klientinnen und Klienten und der Coaches unterscheiden.

Schon in früheren Forschungsarbeiten haben wir uns mit der Wahrnehmung von Veränderungen durch Coaching aus der Perspektive von Klienten/Klientinnen und Coaches beschäftigt. In verschiedenen Studien wurde unerfahrenen Coaches (de Haan, 2008a), erfahrenen Coaches (de Haan, 2008b; Day, de Haan, Sills, Bertie & Blass, 2008) und Coaching-Klienten/-Klientinnen (de Haan, Bertie, Day & Sills, 2010a) die folgende Aufgabe gestellt: *»Beschreiben Sie bitte kurz einen kritischen Moment (einen aufregenden, angespannten oder wichtigen Moment), den Sie mit Ihrem Coach/Ihrer Klient/-in erlebt haben. Denken Sie darüber nach, was im Coaching-Prozess kritisch war, oder denken Sie an einen Moment, in dem Sie nicht genau wussten, was zu tun ist.«* Klienten/Klientinnen und Coaches wurden also aufgefordert, wichtige Momente (»critical incidents«) im Verlaufe eines Coaching-Prozesses zu reflektieren. Solche Momente lassen sich als Umschlagspunkte interpretieren, Hinweise auf Veränderungen, die entweder während oder als Reaktion auf Coaching-Gespräche entstanden sind.

Die wesentlichen Ergebnisse dieser früheren Studien zu kritischen Momenten im Coaching deuten grundsätzlich darauf hin, dass unerfahrene Coaches durchweg ihre eigenen Zweifel als kritische Momente ansehen (de Haan, 2008a), während erfahrener Coaches persönliche Kämpfe als kritische Momente beschreiben (de Haan, 2008b). Dabei ist allerdings zu betonen, dass die Coaches nach kritischen Momenten mit einem Klienten oder einer Klientin gefragt wurden, was sie als Frage nach den kritischsten Momenten überhaupt in ihrer gesamten Coaching-Karriere interpretiert haben mögen. Es überrascht daher nicht, dass beide Gruppen von Coaches sich vornehmlich auf sehr dramati-

sche und emotionale Momente bezogen. Wenn aber Klienten/Klientinnen die Frage nach eigenen kritischen Momenten gestellt wurde, gaben sie insbesondere Momente neuer Umsetzungen oder Einsichten als kritisch an (de Haan et al., 2010a). Ähnliche Ergebnisse traten auf, als Dyaden von Coaches und Klienten/Klientinnen nach einer gemeinsamen Coaching-Sitzung unabhängig voneinander befragt wurden: Beide Parteien bezogen sich tendenziell auf neue Umsetzungen und Einsichten als besonders kritische Momente der Sitzung. Zudem gab es eine große Übereinstimmung zwischen Coach und Klient/-in in der Frage, welche Momente sie für die vergangene Sitzung als besonders kritisch ansahen (de Haan, Bertie, Day & Sills, 2010b).

Die bisherige Forschung hat konsistent aufgezeigt, dass Klienten/Klientinnen und Coaches signifikant häufig dieselben Momente als kritisch bezeichnen, dass also im Executive Coaching der »Rashomon-Effekt« kaum auftritt. Die Bezeichnung »Rashomon-Effekt« geht auf einen Film des japanischen Regisseurs Akira Kurosawa zurück, in dem ein und dasselbe Ereignis aus vier unterschiedlichen Perspektiven erzählt wird. Von einem solchen Effekt wäre dann auszugehen, wenn Teilnehmende an einem Coaching eine Sitzung mit unterschiedlichen, nicht vergleichbaren Wahrnehmungen ihrer gemeinsam erlebten Erfahrung verlassen würden. De Haan et al. (2010b) zeigten in einer direkten Vergleichsstudie mit Klienten/Klientinnen und Coaches, dass beide Parteien in 53 Prozent der Fälle dieselben Momente als »kritisch« bezeichneten. In einer longitudinalen Untersuchung, in der Klienten/Klientinnen und Coaches ihre kritischen Momente nach jeder Coaching-Sitzung aufschrieben, bezogen sie sich in 47 Prozent der Fälle auf denselben Moment (de Haan & Nieß, 2012), und auch ihre Beschreibungen der Momente waren sich sehr ähnlich (de Haan et al., 2010b). Beides spricht gegen einen Rashomon-Effekt.

Um nun zu untersuchen, ob unter diesen kritischen Momenten bei Klienten/Klientinnen und Coaches immer wieder dieselben Themen auftauchen, wurden die Beschreibungen der kritischen Momente einer thematischen Analyse unterzogen. Auf der Grundlage dieser qualitativen Analysen wurde dann ein Codierungsschema für die bei Coaching am häufigsten auftretenden kritischen Momente entwickelt (vgl. Abbildung 1). Mithilfe dieses Codierungsschemas wurden die Beschreibungen der kritischen Momente für jede der Studien von mehreren unabhängigen Codierenden klassifiziert. Eine Übersicht der Ergebnisse dieser Klassifizierung für einen Datensatz von 102, 80 und 127 Beschreibungen kritischer Momente durch Klienten/Klientinnen, unerfahrene sowie erfahrene Coaches enthält Abbildung 1. Die Ergebnisse zeigen, dass Klienten/Klientinnen hauptsächlich Momente des Lernens und der Einsicht als wichtig einordneten (Codes 1 und 2). Bei den Coaches ergaben sich unterschiedliche Wahrnehmungen dessen,

was sie als »kritisch« bezeichnen. Unerfahrene Coaches beschrieben hauptsächlich Zweifel als kritische Momente (Code 12); erfahrene Coaches sahen eher emotionale Momente als kritisch an (Codes 10 und 12), während sie generell geringere Zweifel als ihre weniger erfahrenen Kolleginnen und Kollegen erlebten.

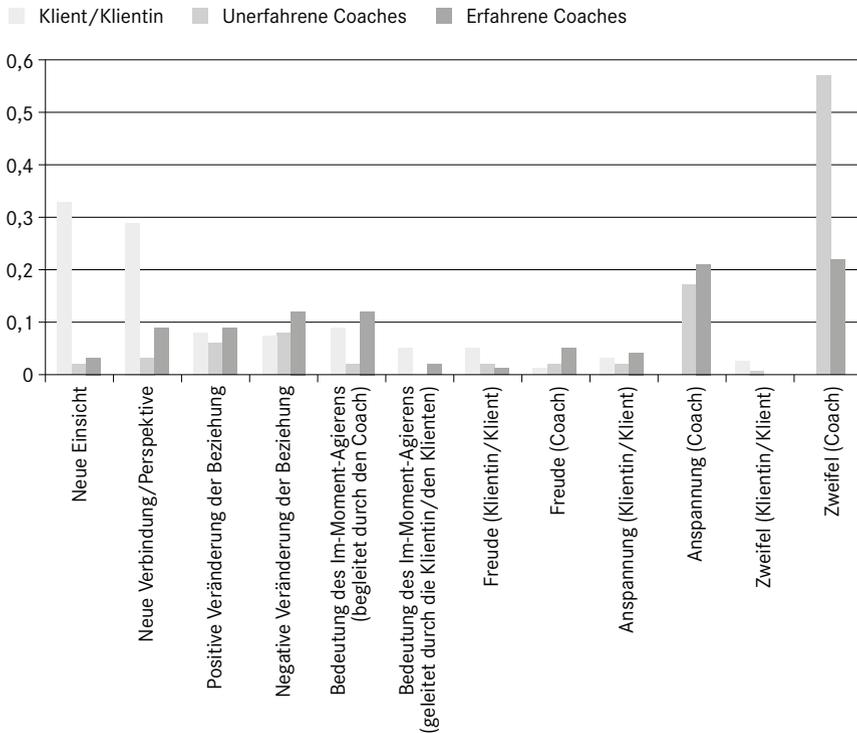


Abbildung 1: Frühere Forschungsergebnisse zu kritischen Momenten im Coaching

Das in diesem Beitrag vorgestellte Forschungsprojekt zielte darauf ab, die in der bisherigen Forschung gewonnenen Erkenntnisse über kritische Momente für Klienten/Klientinnen und Coaches um die Perspektive der »Auftraggeber« von Coaching zu erweitern. Dabei wurde nicht nur die Sicht der Vorgesetzten einbezogen, sondern auch die von Kollegen/Kolleginnen, untergeordneten Mitarbeitenden oder Kunden/Kundinnen der Coaching-Klientin oder des -Klienten. Da unser Hauptinteresse dem Vergleich der Wahrnehmungen von kritischen Momenten aller drei Gruppen galt, wurden in einer Online-Umfrage Klienten/Klientinnen, Coaches und Auftraggebende befragt, die alle in denselben Coaching-Prozess (de Haan & Page, 2013) involviert waren.

Wieder wurde den Teilnehmenden die bereits genannte Frage zu kritischen Momenten im Coaching gestellt. Insgesamt wurden von jeder Gruppe von

Beteiligten (Klienten/Klientinnen, Coaches, Auftraggebende) 49 solche Momente erhoben. Zusätzlich wurde ein bereits früher erhobener Datensatz, der weitere 30 Beschreibungen kritischer Momente ausschließlich von Auftraggebenden (de Haan & Nieß, 2011) enthielt, in die Analysen einbezogen. Es konnte so ein Datensatz von insgesamt 177 Beschreibungen kritischer Coaching-Momente untersucht werden, der 79 Beschreibungen von Auftraggebern aus Organisationen enthielt.

Die Beschreibungen der kritischen Momente von Klienten/Klientinnen, Coaches und Auftraggebenden wurden in den drei folgenden Weisen codiert:

- Codierung basierend auf Codes aus unserer früheren Forschung zu kritischen Momenten im Coaching (oben zusammengefasst);
- Codierung basierend auf dem Zwiebelmodell von Organisationskultur und Wandel nach Schein (1984);
- Codierung der Übereinstimmungen zwischen Klienten/Klientinnen, Coaches und Auftraggebern.

Sämtliche Codierungen wurden von mindestens drei unabhängig voneinander agierenden Codierenden vorgenommen. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Codierungsprozesse erläutert.

1 Codierung basierend auf früheren Codes kritischer Momente

Die erste Codierung basierte auf den oben beschriebenen früheren Forschungsarbeiten zu kritischen Momenten im Coaching. Vier Codierende wurden instruiert, die Beschreibungen kritischer Momente von Klienten/Klientinnen, Coaches und Auftraggebern auf der Basis dieses Codierungsschemas zu klassifizieren. Danach wurde die Häufigkeit der jeweils zur Klassifizierung der Beschreibungen von Veränderungen durch Klienten/Klientinnen, Coaches und Auftraggebenden verwendeten Codes verglichen. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in Abbildung 2 dargestellt; sie zeigt, dass im Vergleich mit den Beschreibungen der Auftraggeber sich die Beschreibungen kritischer Momente von Klient/-in und Coach substantiell eher ähneln. Mittels unabhängiger T-Tests wurden diese Unterschiede der Proportionen von Codezuordnungen auf ihre statistische Relevanz hin überprüft. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass Auftraggebende von Coaching wesentlich weniger häufig Momente neuer Einsichten (Code 1) und Coach-geleitete bedeutsame Momente des Im-Moment-Agierens (Code 5) identifizieren als Klienten/Klientinnen und Coaches. Allerdings erkennen Auftraggeber von Coaching wesentlich häufiger Momente, die als klientengeleitete bedeutsame Momente des Im-Moment-Agierens (Code 6) codiert sind.

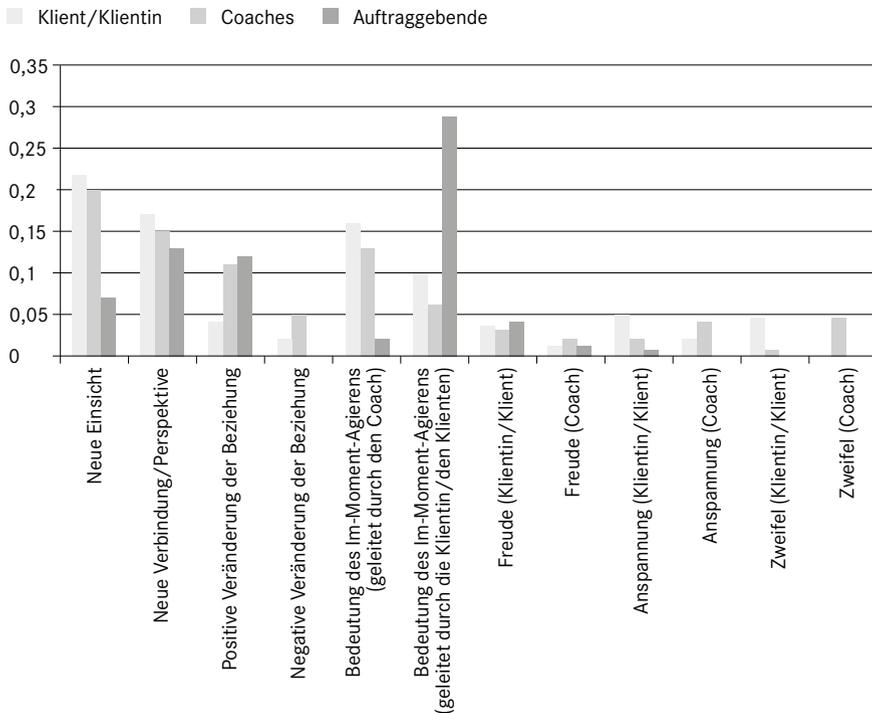


Abbildung 2: Codierung des neuen Datensatzes auf Basis der für frühere Datensätze verwendeten zwölf Codes

2 Codierung aufgrund des Zwiebelmodells von Wandel

Bei der auf früheren Codes für kritische Momente basierenden Codierung hatten die Codierenden besondere Schwierigkeiten, das bestehende Schema auf die Beschreibungen kritischer Momente durch Auftraggeber von Coaching anzuwenden. Aus diesem Grund verwendeten wir ein zweites Modell, das auf dem sogenannten Zwiebelmodell von Organisationskultur und Wandel nach Edgar H. Schein basiert und das wir bereits für ein früheres Forschungsprojekt (de Haan & Nieß, 2011) entwickelt und angewendet hatten. Dieses Codierungsschema gleicht aufgrund seiner Struktur einer Zwiebel, da die ersten Codes (im linken Bereich von Abbildung 3) sich auf eher sichtbare Veränderungen (wie bei der Außenseite einer metaphorischen Zwiebel) beziehen, während sich die letzten Codes (im rechten Bereich von Abbildung 3, S. 62) auf tiefere, persönlichere Veränderungen beziehen.

Drei unabhängig Codierende wendeten dieses Schema zur Codierung derselben Beschreibungen kritischer Momente durch Klienten/Klientinnen, Coa-

ches und Auftraggebende an. Wie in Abbildung 3 deutlich wird, finden sich erneut stärkere Übereinstimmungen zwischen Klienten/Klientinnen und Coaches, während Auftraggeber eine andere Wahrnehmung von durch Coaching initiierten Veränderungen zu haben scheinen. Im Speziellen nehmen Auftraggeber größere Veränderungen am äußeren Rand des Zwiebelmodells wahr, etwa in der Kommunikationsfähigkeit (Code 1) und bei zwischenmenschlichen Fähigkeiten (Code 2) der Klientin oder des Klienten. Im Gegensatz dazu verweisen Klienten/Klientinnen und Coaches wesentlich häufiger auf innere Veränderungen, etwa Selbst(er)kenntnis (Code 6) und Selbstreflexion (Code 7), hin.

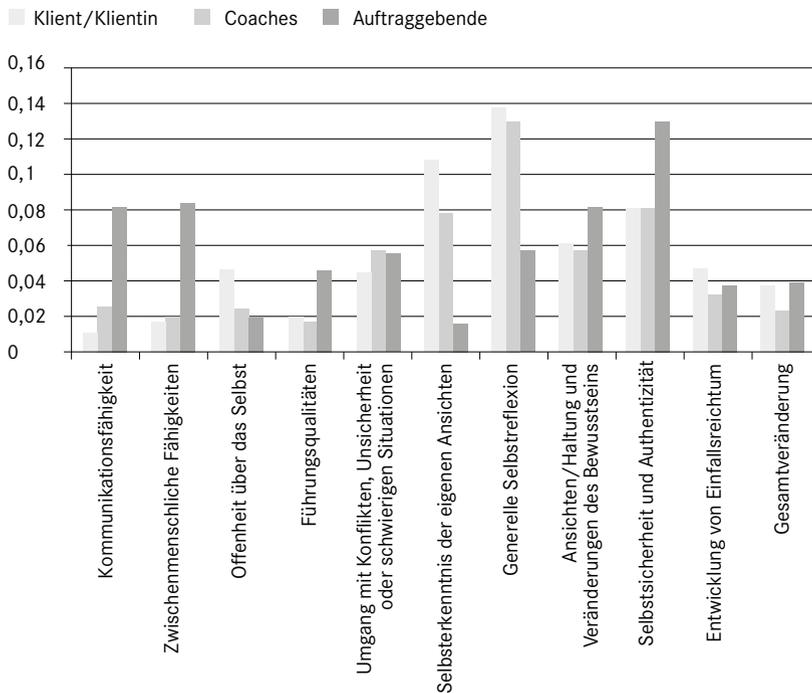


Abbildung 3: Codierung des neuen Datensatzes auf der Grundlage des Zwiebelmodells von Wandel nach Schein

3 Codierung der Übereinstimmungen zwischen Klienten/Klientinnen, Coaches und Auftraggebern

Bei dieser letzten Codierung bestand das Hauptinteresse darin herauszufinden, wie oft Dreiergruppen von Klienten/Klientinnen, Coaches und Auftraggebern tatsächlich auf dieselbe Veränderung, die sie als Ergebnis von Coaching wahrgenommen haben, hinweisen würden. Deshalb instruierten wir vier Codierende,

sich die Beschreibungen kritischer Momente derselben Coaching-Prozesse anzusehen und für jeden Fall den Grad der Übereinstimmung (gar keine Übereinstimmung, Übereinstimmung zwischen Klient/-in und Coach, Übereinstimmung zwischen Klient/-in und Auftraggeber, Übereinstimmung zwischen Coach und Auftraggeber oder Übereinstimmung zwischen allen drei Parteien) festzulegen (vgl. Tabelle 1 mit Fallbeispielen am Ende des Beitrags, S. 65).

Wie aus Abbildung 4 ersichtlich wird, fanden unsere Codierenden in mehr als 40 Prozent der Fälle gar keine Übereinstimmung. Falls es Übereinstimmungen gab, fanden sich diese am ehesten zwischen Klient/-in und Coach (26 Prozent). Hingegen trat Übereinstimmung zwischen Klient/-in und Auftraggeber (10 Prozent) sowie zwischen Coach und Auftraggeber (8 Prozent) wesentlich weniger häufig auf. In 15 Prozent aller Fälle sahen alle drei involvierten Parteien denselben Moment als kritisch im Coaching an.

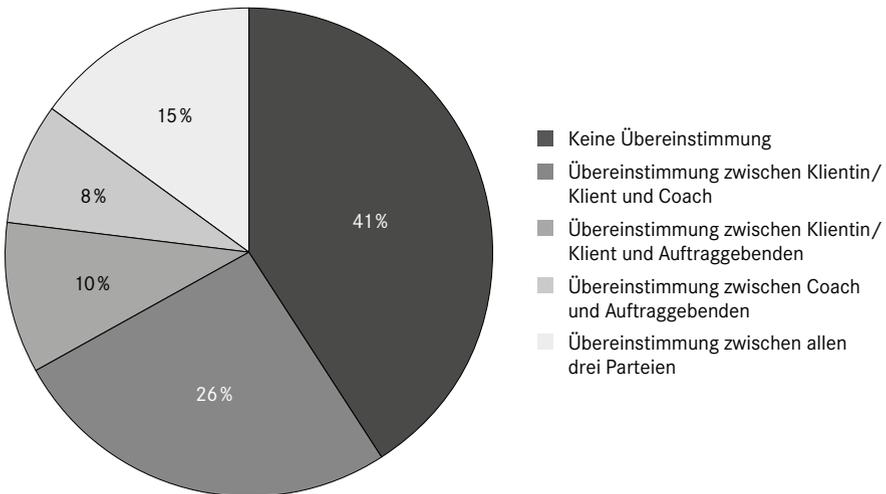


Abbildung 4: Codierung der Übereinstimmung zwischen Klient/-in, Coach und Auftraggeber

Insgesamt legen die Ergebnisse der vorliegenden Studie nahe, dass sich die Wahrnehmungen der durch Coaching erzielten Ergebnisse zwischen Auftraggebern, Klienten/Klientinnen und Coaches erheblich unterscheiden, sogar dann, wenn alle drei Parteien denselben Coaching-Prozess beschreiben. Allerdings lässt sich daraus nicht ableiten, dass die involvierten Personen nicht von den Vorteilen von Coaching überzeugt wären. Tatsächlich ähneln sich ihre Einschätzungen der Effektivität von Coaching-Prozessen (de Haan & Page, 2013) sehr häufig, auch wenn sie die Art der durch Coaching hervorgerufenen Veränderungen unterschiedlich wahrnehmen.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass Coaching durchaus eine tief greifende Wirkung auf die Klienten/Klientinnen haben kann. Diese Veränderungen sind allerdings für Außenstehende, nicht direkt in die Coaching-Beziehung involvierte Dritte nicht notwendigerweise sichtbar. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Wirkungen von Coaching bei Klient/-in, Coach und Außenstehenden lassen sich über die unterschiedlichen Beziehungen dieser Parteien zueinander erklären. Im Coaching-Prozess entwickeln Klient/-in und Coach eine Beziehung zueinander, die über alltägliche Interaktionen, insbesondere im Kontext der Arbeit, hinausgeht. Klient/-in und Coach thematisieren im Rahmen dieser Beziehung zwangsläufig Themen, die sich in Scheins Zwiebelmodell eher in den inneren als in den peripheren Bereichen ansiedeln lassen. Entsprechend nehmen sie auch kritische Momente oder Veränderungen wahr, die sich insbesondere auf diese persönlichen Bereiche beziehen. Außenstehende hingegen nehmen nicht an der Beziehung zwischen Klient/-in und Coach teil. Sie erleben die Klientin oder den Klienten in ihrer alltäglichen Arbeitswelt, die eher an der Peripherie von Scheins Zwiebelmodell anzusiedeln ist. Es erstaunt daher wenig, dass Dritte Ergebnisse von Coaching eher in diesen Bereichen wahrnehmen.

Klienten/Klientinnen und Coaches scheinen in ihrer Bewertung dessen, was sie im Coaching-Prozess als »kritische Momente« sehen, stark übereinzustimmen (siehe Tabelle 1): das Fokussieren von neuen Einsichten der Klientin oder des Klienten (vgl. Codierung 1), Interventionen durch den Coach, die einen Effekt während der Sitzung haben (vgl. Codierung 2), oder ein erhöhtes Selbstbewusstsein (vgl. Codierung 2). Auftraggeber hingegen nehmen besonders jene Veränderungen bei der Klientin oder beim Klienten wahr, die im täglichen Umgang mit ihnen zum Ausdruck kommen, die sich also etwa im Auftreten der Klientin oder des Klienten manifestieren (vgl. Codierung 1), in einer verbesserten Kommunikation (vgl. Codierung 2) und in verbesserten zwischenmenschlichen Fähigkeiten (vgl. Codierung 2).

Insgesamt scheint es, als würde Coaching durch kritische Momente Veränderungen initiieren, die sowohl von der Coaching-Klientin oder dem Klienten als auch von Coaches sehr tief greifend erfahren werden, während diese Veränderungen für andere im Prozess involvierte Parteien erst durch besser sichtbare Verhaltensänderungen der Klientin/des Klienten deutlich werden.

Tabelle 1: Kritische Momente im Coaching aus Sicht von Klient/Klientin, Coach und Auftraggeber/-in

	Kritischer Moment aus Sicht der Klientin oder des Klienten	Kritischer Moment aus Sicht des Coaches	Kritischer Moment aus Sicht des Auftraggebers
Keine Übereinstimmung	Bedeutender Moment, als ich durch den Input meines Coaches erkannte, wie eine hilfreiche Überzeugung das Selbstbewusstsein und Verhalten verbessern kann.	Die Herausforderung bestand darin, dass ich nicht wusste, ob ich der richtige Coach für sie war. Ich fühlte mich nicht wohl [...].	Generell während der Interaktion mit anderen Teammitgliedern und dem Klienten, als meine Beratungskundin viel offener und mehr an den Diskussionen beteiligt war.
Übereinstimmung zwischen Klient/-in und Coach	Der Moment, in dem ich dank dem Coaching erkannte, dass ich unter meinen Geschwistern derjenige bin, der (alles) organisiert [...].	Ich erlebte einen bedeutsamen Moment, als der Klient erkannte, dass sein Verhalten als Erwachsener immer noch von einschränkenden Überzeugungen aus seiner Jugendzeit beeinflusst war [...].	[...] Vor dem Coaching hatte mein Kollege oft große Probleme, mit schwierigen Situationen umzugehen, und verwandte all seine Kraft in die Verteidigung der Herangehensweise seiner Leute. Es war erstaunlich, dass er auf einmal zuhörte, Fragen stellte und die Situation analysierte [...].
Übereinstimmung zwischen Klient/-in und Auftraggeber	Die Erkenntnis, dass meine Anspannung, wenn ich in Gruppen agiere, häufig von mir selbst durch negatives Denken hervorgerufen wird und dass ich somit auch die Fähigkeit besitze, diese Art zu denken (und damit auch Gefühle) zu verändern.	Als sie ein bereits lange existierendes Problem mit ihrem Partner anging und ein positives Ergebnis hatte [...].	Erhöhtes Selbstbewusstsein bei Konversationen in Meetings mit Vertretern/Vertreterinnen aus verschiedenen Berufszweigen, wo häufig sehr dominante Persönlichkeiten auftreten.
Übereinstimmung zwischen Coach und Auftraggeber	In einer Sitzung ließ mich der Coach in einem Rollenspiel mit mir selbst sprechen.	Meine Klientin erzählte mir von einer Konfrontation mit einer Kollegin im Zusammenhang mit deren wenig unterstützendem Verhalten. Es trat sie, wenn sie die Kraft nicht aufbrachte, sich gegen die Kollegin zu wehren [...].	Sie hat sich besonders in Situationen mit einer Kollegin, die oft sehr forsch auftreten kann, positiv weiterentwickelt. Vor dem Coaching war sie oft wie vor den Kopf gestoßen oder eingeschüchtert. Nach dem Coaching verteidigte sie ihre Position [...].
Übereinstimmung zwischen allen drei Parteien	Während einer dieser Sitzungen erkannte ich, dass ich über die Werkzeuge verfüge, um mit einer konfrontativen Situation umzugehen. Ich muss nur ruhig bleiben und mit der Situation in einer ruhigen Art und Weise umgehen [...].	Am Ende der zweiten Sitzung bemerkte ich eine sichtbare Veränderung in Ihrer Haltung und Überzeugung, effektiv weiterzukommen. Plötzlich erschien sie kontrollierter und nicht mehr nur emotional reagierend.	Meine Kollegin wirkt entspannter und umgänglicher mit ihren Untergebenen. Es scheint im Büro weniger Konfliktsituationen zu geben [...].

Literatur

- AMA (2008). *Coaching: A global study of stressful practices*. New York: American Management Association.
- Day, A., de Haan, E., Sills, C., Bertie, C., Blass, E. (2008). Coaches' Experience of Critical Moments in the Coaching. *International Coaching Psychology Review*, 3 (3), 207–218.
- Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J., Parker, H. (2010). The State of Play in Coaching Today: A Comprehensive Review of the Field. *International Review of Industrial and Organisational Psychology*, 25, 12.
- Haan, E. de (2008a). I doubt, therefore I coach: Critical Moments in Coaching Practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60 (1), 91–105.
- Haan, E. de (2008b). I struggle and emerge: Critical Moments of Experienced Coaches. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60 (1), 106–131.
- Haan, E. de, Bertie, C., Day, A., Sills, C. (2010a). Critical Moments of Clients of Coaching: Towards a »client model« of Executive Coaching. *Academy of Management Learning and Education*, 9 (4), 607–621.
- Haan, E. de, Bertie, C., Day, A., Sills, C. (2010b). Critical Moments of Clients and Coaches: A Direct-Comparison Study. *International Coaching Psychology Review*, 5 (2), 109–128.
- Haan, E. de, Nieß, C. (2011). Change through executive coaching: the organisational perspective. *Training Journal*, (July), 66–70.
- Haan, E. de, Nieß, C. (2012). Critical Moments in a coaching case study: Illustration of a process research model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64 (3), 198–224.
- Haan, E. de, Page, N. (2013). Outcome Report: Conversations are Key to Results. *Coaching at Work*, 8 (4), 10–13.
- ICF (2013). *ICF Organizational Coaching Study*. Lexington, KY: International Coaching Federation. <http://coachfederation.org/about/landing.cfm?ItemNumber=827> [25.5.2017].
- Mann, C. (2013). Ridler Report 2013: Executive Coaching Rides Recession. *Coaching at Work* 8 (5), 6.
- Schein, E. H. (1984). *Organizational Culture and Leadership*. New York: Jossey-Bass.
- Sherman, S., Freas, A. (2004). The Wild West of Executive Coaching. *Harvard Business Review*, 82 (11), 82–90.

Wir bedanken uns bei unseren Kolleginnen und Kollegen Andy Copeland, Myrna Jelman, Charlotte Sills, Stefan Cousquer, Niraj Saraf, Tsheli Lujabe und Dorothee Stoffels in Ashridge für ihre sorgfältige Arbeit bei der Codierung der Beschreibungen kritischer Momente.

Aus dem Englischen von Mark Schreiber

Ein sprechakttheoretischer Ansatz zur Evaluation von Coaching-Prozessen

Harald Geißler

In diesem Beitrag geht es um einen Ansatz zur Erforschung von Coaching-Prozessen, der nicht nur der Entwicklung der Coaching-Wissenschaften, sondern gleichermaßen der Verbesserung der Coaching-Praxis, das heißt der Coaching-Ausbildung und -Supervision, dienen will. Sein zentrales Merkmal ist ein mehrdimensionales Kategoriensystem für die Erfassung und Analyse der Sprechakte, die Coaches und Klienten/Klientinnen in Coaching-Sitzungen vollziehen. Zu diesem Forschungsansatz werden die konzeptionellen Grundlagen und methodologischen Merkmale vorgestellt, und die forschungspraktische Nutzung wird erläutert. Darauf aufbauend, werden ausgewählte qualitative und quantitative Analyseergebnisse präsentiert und diskutiert.

1 Vorannahmen und Ziele des Ansatzes

Obwohl sich die konzeptionellen und empirischen Publikationen über Coaching inzwischen kaum mehr überblicken lassen, ist noch immer weitgehend unklar, was in Coaching-Prozessen genau geschieht und durch welche Merkmale es sich auszeichnet und von anderen Kommunikationsformen und -gattungen wie zum Beispiel Schulung, Training, Expertenberatung und Psychotherapie abgrenzt (Geißler, 2017, S. 78 f.).

Dieses Defizit zu überwinden, das nicht nur für den konzeptionellen Coaching-Diskurs, sondern auch für die empirische Coaching-Forschung ein großes Problem darstellt, war der wesentliche Anstoß für die Entwicklung des hier vorzustellenden Forschungsprojekts. Ausgangspunkt war die Einsicht, dass das genannte Defizit sich weder allein im konzeptionellen Coaching-Diskurs noch allein mithilfe empirischer Coaching-Forschung lösen lässt. Denn

jede empirische Forschung setzt einen Mindestkonsens konzeptioneller Vorstellungen über das voraus, was untersucht werden soll – und Theorien überzeugen umso mehr, je umfassender sie empirisch validiert sind.

Im Vergleich zu den anderen zurzeit vorliegenden Ansätzen empirischer Coaching-Prozessforschung (de Haan & Nieß, 2012; Deplazes, 2016; Enoch, 2011; Graf, 2015; Greif, 2015; Hoppe, 2013; Myers, 2014; Wegener, 2017) markiert dieser zirkuläre Zusammenhang und das sich so begründende *praxeologische Wissenschaftsverständnis* (Geißler, 2017, S. 24–26) den methodologischen Mittelpunkt des hier vorzustellenden Forschungsansatzes. Denn sein Ziel ist es, sowohl der Theorieentwicklung als auch der Coaching-Praxis zu dienen. Praxisbezug bedeutet dabei, Wissen über Coaching zu generieren, das nicht nur konzeptionell begründet und empirisch belegt ist, sondern sich darüber hinaus in analytischer wie auch handlungs- bzw. entscheidungsorientierender Hinsicht als *pragmatisch hilfreich* erweist und damit sowohl dem *Supervisionsinteresse erfahrener Coaches* und *Supervisoren* als auch dem *Ausbildungsinteresse von Coaching-Novizen* und ihren *Ausbildnern* Rechnung trägt. Dieses Forschungsinteresse führte dazu, gewissermaßen *aus der Praxis für die Praxis* eine *Entscheidungssystematik* zu rekonstruieren, die den Anspruch hat, die analytische wie auch die handlungsorientierende Auseinandersetzung mit Coaching-Prozessen hilfreich anleiten zu können (Geißler, 2017). Die Praxisorientierung ist aber, wie bereits angesprochen, nur die eine Seite des Forschungsinteresses. Gleichwertig daneben steht der Anspruch, diejenigen Merkmale empirisch zu rekonstruieren, die *Coaching allgemeingültig als eine spezifische Kommunikationsgattung* ausweisen, um mit Blick auf Folgeuntersuchungen die Frage beantworten zu können, ob bzw. wie sich Coaching von Training, Expertenberatung und Psychotherapie beobachtbar unterscheidet.

2 Quellen für die Entwicklung des Evaluationsansatzes

Folgende Quellen haben die Entwicklung dieses Ansatzes für die Evaluation von Coaching-Prozessen gespeist und beeinflusst:

- drei als Videodokumente vorliegende Face-to-Face-Coaching-Sitzungen,
- der erziehungsphilosophische Diskurs zum Theorie-Praxis-Verhältnis,
- die sozialwissenschaftliche Methodologie der Abduktion,
- die langjährigen Erfahrungen, die der Entwickler dieses Ansatzes als praktizierender Coach gesammelt hat,
- die sozialwissenschaftliche Literatur zu Coaching und seinen Grundlagen,

- der Coaching-Markt als Autorität für die Beurteilung der Professionalität der untersuchten Coaching-Prozesse,
- das Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse und
- die Untersuchungsmethode der objektiven Hermeneutik.

Die wichtigste Quelle waren *drei als Videoaufnahmen vorliegende Coaching-Prozesse*.¹

Die empirische Auseinandersetzung mit ihnen wurde durch eine Reihe verschiedener Theorien angeregt und angeleitet, und zwar zunächst durch *erziehungsphilosophische Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis* (Benner, 1991, S. 25–35). Denn das Praxisinteresse, das sowohl Coaching-Novizen als auch Coaching-Supervisanden an der Evaluation von Coaching-Prozessen haben, ist *pädagogisch* motiviert, weil es auf ein Lernen zielt, das Theorie und Praxis als Dialogpartner voraussetzt. Die Aufgabe der Coaching-Forschung darf sich deshalb nicht darauf beschränken, Erkenntnisse über die Coaching-Praxis zu generieren, die nur die Theoriebildung anreichern, und die Anleitung der Coaching-Praxis nur darauf ausrichten, sondern sie muss zusätzlich die Erforschung und Anleitung der Coaching-Praxis ethisch reflektieren und gestalten. Coaching-Forschung muss sich also selbst als lernfähige und lernbedürftige Praxis wahrnehmen. Die Entscheidungssystematik, die – wie oben angedeutet – den inhaltlichen Mittelpunkt des hier vorzustellenden Forschungsansatzes bildet, versteht sich deshalb zum einen als eine lernanregende und -orientierende Hilfe für die Coaching-Praxis und zum anderen als Zwischenergebnis eines Lernprozesses, das die Coaching-Wissenschaften systematisch zu weiterem Lernen anregen will.

Diese – zweite – Forschungsquelle hängt mit der dritten aufs Engste zusammen. Denn die eben angesprochenen erziehungsphilosophischen Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis implizieren *methodologische* Vorannahmen, die sich einerseits am Paradigma induktiv-qualitativer Forschung orientieren. Zentral ist dabei der Anspruch, dass sozialwissenschaftliche Forschung die untersuchte Wirklichkeit möglichst authentisch erfassen sollte und sie nicht ins Prokrustesbett ausschließlich theoriebegründeter Hypothesen zwängen darf. Auf der anderen Seite wird gleichzeitig auch gesehen, dass es forschungspraktisch gar nicht möglich ist, theoretische Vorannahmen aus der empirischen Arbeit völlig auszuschließen. Aus diesem Grunde fordert die Methodologie der *Abduktion* (Kelle & Kluge, 2010), dass empirisch Forschende ihre konzeptionellen Vorannahmen

1 www.coaching-gutachten.de/gutachten/krauss_udo.pdf, www.coaching-gutachten.de/gutachten/krauter_joerg.pdf, www.coaching-gutachten.de/gutachten/kuebler_frank.pdf.

ständig selbstreflexiv erkunden – und zwar vor allem diejenigen, die als schwer erkennbare Selbstverständlichkeiten den Blick auf den Untersuchungsgegenstand bestimmen.

Dieser Methodologie folgend, erwies sich die *Praxiserfahrung*, die der Autor als langjährig tätiger Coach gesammelt hat, als eine weitere wichtige Quelle für die Entwicklung des hier vorgestellten Evaluationsansatzes. Sie fungierte quasi als Navigationssystem für die Auseinandersetzung mit verschiedenen sozialwissenschaftlichen Theorien. In diesem Sinne begründet sich die Rekonstruktion der Handlungsdimensionen, die für das Handeln von Coaches und Klienten/Klientinnen in Coaching-Prozessen als grundlegend zu betrachten sind, nicht als Ableitungen aus bestimmten Coaching-Theorien, sondern als eine Explikation der Praxiserfahrungen, die der Autor als Coach über lange Jahre selbst gesammelt hat.

Diese Vorgehensweise ermöglichte und förderte einen kreativen Umgang mit verschiedenen *sozialwissenschaftlichen Theorien zum Coaching und seinen Grundlagen*. Das ist die fünfte Quelle für die Entwicklung des Ansatzes. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass davon ausgegangen wird, dass die Verbindung der Praxiserfahrungen als Coach zum einen mit den erziehungsphilosophischen Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis und zum anderen mit der Methodologie der Abduktion es nahelegt, eine sozialwissenschaftliche Theorettradition zu nutzen, die bisher im Diskurs über Coaching nicht berücksichtigt worden ist, nämlich die von Austin (1972) und Searle (1971) begründete – und anschließend bis auf Ausnahmen (Hindelang, 2010) nur wenig weiterentwickelte – sprach- bzw. kommunikationswissenschaftliche *Sprechakttheorie*. Der zentrale Gedanke dieser Theorie ist, dass Sprechen immer soziales Handeln ist und dass dieses Handeln grundsätzlich zwei Komponenten aufweist, nämlich eine propositionale Komponente, die Auskunft über den Kommunikationsinhalt gibt, und eine illokutionäre Komponente, die die Dreiecksbeziehung zwischen Sprecher, Hörer und Kommunikationsinhalt reguliert und die klärt, ob eine Äußerung wie zum Beispiel »Das Bier ist alle« als Selbstoffenbarung, Sachaussage, Frage oder Handlungsanregung zu verstehen ist. Ein Blick auf den Diskurs zur Sprechakttheorie zeigt, dass diese fast ausschließlich mit Bezug auf Illokutionen vorangetrieben worden ist und dass der für Coaching-Prozesse nicht minder wichtige Teil der Kommunikationsinhalte fast vollständig vernachlässigt wurde. Diese Lücke ließ sich mithilfe der *Handlungstheorie der Kritischen Theorie* (Habermas 1971, 1981) schließen. Diese rückt die Handlungen und die sozial-ethische Verantwortung von Handeln in den konzeptionellen Mittelpunkt und entspricht damit der Frage des Klienten oder der Klientin, was er oder sie denn genau tun müsste, um die vor-

liegende Coaching-Problematik pragmatisch so lösen zu können, dass er bzw. sie sich dabei auch gut fühlt.

Die zentrale Frage, ob die untersuchten Coaching-Prozesse das Kriterium der *Professionalität* hinreichend erfüllen, kann mit diesen Theorien jedoch nicht beantwortet werden. Für diese Aufgabe konnte eine andere Autorität gefunden werden, nämlich der *Coaching-Markt*, der damit im Rahmen eines sozialpsychologischen Experiments zur sechsten Quelle für die Entwicklung des Evaluationsansatzes wurde. Das Experiment bestand darin, dass den drei untersuchten Coaches angeboten wurde, ihre Videoaufnahmen öffentlich ins Netz zu stellen. Das Angebot wurde angenommen, und zwar offensichtlich deshalb, weil die Coaches – ganz zu Recht, wie sich später herausstellte – davon ausgingen, dass der Coaching-Markt die Professionalität ihrer Coachings positiv einschätzen würde (Geißler, 2017, S. 129–132).

Zu diesen sechs Quellen kamen als siebte die Methode der *qualitativen Inhaltsanalyse* und als achte die Methodologie der *objektiven Hermeneutik* (Oevermann, 2003) hinzu. Um beide miteinander zu verbinden, mussten an diesen beiden Ansätzen allerdings ein paar Modifikationen vorgenommen werden. Denn in ihrer ursprünglichen Fassung fokussiert die objektive Hermeneutik auf Sequenzanalysen und blendet den Bereich der Inhaltsanalysen aus. Gleichwohl war die objektive Hermeneutik für die vorliegende Untersuchung von zentralem Interesse. Denn sie geht davon aus, dass sozialem Verhalten Sinnhaftigkeiten bzw. Sinnstrukturen zugrunde liegen, die unabhängig vom subjektiven Bewusstsein sind und deshalb mithilfe standardisierter Gedankenexperimente objektiv rekonstruiert werden können. Auf diese Weise konnte dem im ersten Abschnitt angesprochenen Praxisinteresse Rechnung getragen werden. So wurde die Rekonstruktion einer Entscheidungssystematik möglich, die sowohl für rückblickende (retrospektive) als auch für zukunfts gestaltende (prospektive) Analysen genutzt werden kann. Mithilfe dieser Entscheidungssystematik lassen sich nicht nur bereits vollzogene Coaching-Handlungen analysieren, sondern auch Handlungsoptionen, die sich dem Coach mit Blick auf sein weiteres Vorgehen anbieten.

3 Struktur und Merkmale der rekonstruierten Entscheidungssystematik

Der Wunsch der Coaching-Praxis nach einer wissenschaftlich fundierten Entscheidungssystematik, die bei der Auseinandersetzung mit Coaching-Prozessen eine analytische wie auch handlungsorientierende Hilfe anbietet, bezieht sich auf drei Komponenten:

- Die Entscheidungssystematik muss *praktikabel* sein und deshalb übersichtlich aus einer begrenzten Anzahl an Kategorien bestehen.
- Die Kategorien müssen dabei auf der einen Seite so *feinkörnig* sein, dass sie einen Fall hinreichend differenziert aufschlüsseln können,
- und sie müssen gleichzeitig *flächendeckend* sein, das heißt sicherstellen, dass sich die gesamte Breite und Vielfalt unterschiedlicher Coachings hinreichend abdecken lässt.

Die Aufgabe, alle drei Forderungen gleichermaßen zu erfüllen, wirkt – zumindest auf den ersten Blick – wie die Quadratur des Kreises. Die gesamte Breite und Vielfalt unterschiedlicher Coachings anhand relativ weniger Kategorien hinreichend zu erfassen, kann nur gelingen, wenn die Kategorien relativ abstrakt formuliert sind. Das aber soll vermieden werden, weil es der Coaching-Praxis wichtig ist, an konkreten Einzelfällen zu arbeiten und sie feinkörnig – analytisch und handlungsorientierend – aufzuschlüsseln. Diese Forderung aber verlangt normalerweise ein Kategoriensystem, das entsprechend umfangreich ist und deshalb nicht dem Kriterium der praktikablen Übersichtlichkeit entsprechen kann.

Aus diesen Gründen erscheint es unrealistisch, alle drei genannten Forderungen der Coaching-Praxis gleichermaßen zu erfüllen. Eine solche Einschätzung geht von der Vorannahme eines *eindimensionalen* Analyseverfahrens und Kategoriensystems aus, also von der Vorstellung, dass sich die Gesamtheit eines Coaching-Prozesses in eine Sequenz kleiner Einheiten aufteilen lässt und jeder dieser Einheiten immer nur eine einzige Analyse-kategorie zugeordnet wird (vgl. Deplazes, 2016; Hoppe, 2013; Myers, 2014).

Mehrdimensionale Analyseverfahren und Kategoriensysteme wie etwa dasjenige von Siegfried Greif (2015) gehen hingegen davon aus, dass die zu untersuchenden Prozesseinheiten, die Greif allerdings sehr grobkörnig erfasst, nicht eindimensional angelegt sind, sondern mehrere relevante Dimensionen beinhalten.

Diese Lösungsstrategie wurde hier gewählt, und in einem ersten Schritt wurden die Dimensionen ermittelt, die für Coaching-Prozesse grundlegend sind. Als besonders hilfreich erwies sich dabei die oben erwähnte Sprechakttheorie. Sie geht davon aus, dass wir immer dann, wenn wir etwas sagen, Sprechhandlungen vollziehen und dass diese immer aus zwei Komponenten bestehen. Die erste bezieht sich auf den (propositionalen) Inhalt und die zweite auf die (illokutionären) Hinweise, wie der Hörer den vom Sprecher vermittelten Inhalt verstehen soll. Wenn der Sprecher also zum Beispiel sagt: »Das ist schwierig«, signalisiert er mit seiner Stimme oder dadurch, dass er diese Worte in einer bestimmten Situation sagt, ob die Hörerin sie als seine persönliche Meinung verstehen soll oder als allgemeingültige Information, als Frage, als Zusammenfassung dessen,

was die Hörerin bisher gesagt hat, oder vielleicht auch als Handlungsimpuls, der darauf zielt, dass die Hörerin etwas tun möge, um die angedeuteten Schwierigkeiten zu überwinden.

Auf dieser Grundlage wurden zehn Dimensionen rekonstruiert, die für die Sprechhandlungen, die Coaches und Klienten/Klientinnen in Coaching-Prozessen vollziehen, grundlegend bzw. wesentypisch sind. Die ersten vier Dimensionen beziehen sich auf die illokutionären Funktionen und die anderen sechs auf die propositionalen Inhalte. Jeder Dimension wurden die Entscheidungsmöglichkeiten zugeordnet, die für Coaching-Prozesse typisch sind. Auf diese Weise entstand eine Systematik mit zehn Entscheidungsdimensionen und 64 Coaching-typischen Entscheidungsmöglichkeiten (Geißler, 2017, S. 197 f.).

An dieser Struktur wird der *generative* Charakter des Ansatzes erkennbar. Denn wie schon betont, besteht der Grundgedanke darin, eine Entscheidungssystematik zu entwickeln, die *pragmatisch überschaubar* ist und Coaching-Prozesse nicht nur hinreichend feinkörnig, sondern auch flächendeckend zu erfassen vermag. Dieser Anspruch wird dadurch erfüllt, dass die rekonstruierte Entscheidungssystematik aus pragmatischer Sicht als noch überschaubar bewertet werden kann, weil die 64 Entscheidungsmöglichkeiten, die sie beinhaltet, zehn Entscheidungsdimensionen zugeordnet wurden. Der gleichzeitige Anspruch, Coaching-Prozesse hinreichend feinkörnig erfassen zu können, ist dadurch erfüllt, dass die Kategorie der Sprechhandlung als kleinste Untersuchungseinheit gilt und vorgeschlagen wird, sie mithilfe jener Entscheidungssystematik zu analysieren. Rein rechnerisch bieten sich damit für jeden Sprechakt $9 \times 22 \times 4 \times 3 \times 7 \times 6 \times 2 \times 6 \times 2 \times 3 = 7\,185\,024$ Entscheidungsmöglichkeiten an. Tatsächlich lässt sich jedoch nicht jede Einzelentscheidung einer bestimmten Entscheidungsdimension mit jeder Einzelentscheidung einer bestimmten anderen Entscheidungsdimension verbinden. So kann mit Blick auf den illokutionären Bereich mit seinen vier Entscheidungsdimensionen bzw. 38 Einzelentscheidungsmöglichkeiten gezeigt werden, dass von den rein rechnerisch $9 \times 22 \times 4 \times 3 = 2\,376$ Entscheidungsmöglichkeiten »nur« 486 sprachpragmatisch realistisch sind (Geißler, 2017, S. 263).

4 Qualitative Untersuchungsergebnisse – das Kategoriensystem

Die Frage, die sich jedem Coach in jedem Coaching-Prozess stellt, und zwar in jedem Moment des Coachings, lautet: »Was soll ich jetzt machen – und was nicht?«

Diese Frage ist unumgebar und muss in der Praxis blitzschnell entschieden werden. Für umfangreiche Überlegungen, die oft dringend notwendig wären, ist keine Zeit.

Es ist deshalb eine sinnvolle Strategie der Komplexitätsreduktion, zu klären, ob der in jedem Moment sich ändernden unendlichen Vielzahl möglicher Entscheidungen eine unveränderliche, übersichtliche Struktur zugrunde liegt.

Diese Strategie, die jedem Coach zu empfehlen ist, war auch für die vorliegende Untersuchung erkenntnisleitend und führte zur Einsicht, dass den Kommunikationsentscheidungen, die Coaches – und übrigens auch Klienten/Klientinnen – in Coaching-Prozessen treffen, eine Struktur zugrunde liegt, die durch zwei grundlegende Entscheidungsdimensionen gekennzeichnet ist, nämlich die Notwendigkeit zu entscheiden, was inhaltlich thematisiert werden soll, und die Notwendigkeit zu entscheiden, auf welcher Beziehungsgrundlage die Thematisierung erfolgen soll. In der Sprache der Linguistik: Die Entscheidungen, die Coaches – und auch Klienten/Klientinnen – in jedem Moment des Coaching-Prozesses treffen müssen, beziehen sich auf die Frage, welche Propositionen und welche Illokutionen sie vollziehen wollen.

Auf dieser Grundlage konnte gezeigt werden, dass jede dieser beiden grundlegenden Entscheidungsbereiche durch mehrere Entscheidungsdimensionen charakterisiert ist. So konnten für den illokutionären Bereich der Sprechakte, die für Coaching-Prozesse typisch sind, folgende Entscheidungsdimensionen rekonstruiert werden (Geißler, 2017, S. 198–263):

- A-Dimension: rahmensetzende Kommunikationsentscheidungsmöglichkeiten;
- B-Dimension: problemlösungsbezogene Kommunikationsentscheidungsmöglichkeiten;
- C-Dimension: Kommunikationsentscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Wahl des sozialen Betrachtungsstandpunkts;
- D-Dimension: Kommunikationsentscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Wahl des zeitlichen Betrachtungsstandpunkts.

Mit Blick auf diese vier Entscheidungsdimensionen konnte weiter gezeigt werden, dass sie sich jeweils durch ein bestimmtes Set verschiedener Entscheidungsmöglichkeiten definieren. Für die A-Dimension, die sich auf illokutionäre Entscheidungen bezieht, die besonders wichtig sind und deshalb als »rahmensetzende« Illokutionen bezeichnet werden, bedeutet das zum Beispiel, dass sich neun Entscheidungsmöglichkeiten anbieten (Geißler, 2017, S. 198–224), nämlich (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: A-Dimension: rahmensetzende, illokutionäre Entscheidungen

A/A'1.1	informative Vermittlung fallspezifischen Wissens
A/A'1.2	informative Vermittlung allgemeingültigen Wissens
A/A'1.3	Vermittlung von fallspezifischem oder allgemeingültigem Wissen, das eindeutig auf eine andere Information Bezug nimmt, die vorgängig vom Sprecher oder von der Angesprochenen gegeben wurde oder gegeben werden könnte und vom Sprecher offensichtlich als wichtig oder als (potenziell) strittig bzw. missverständlich eingeschätzt wird/wurde
A/A'1.4	Spiegelung
A/A'1.5	Feedback
A/A'2.1	Fragen
A/A'2.2	Handlungsaufforderungen bzw. -anregungen
A/A'3	Selbstoffenbarungen
A/A'4	performative Beziehungsgestaltung z. B. durch Begrüßen, Verabschieden, Aufmuntern, Anteil nehmen, etwas Versprechen u. Ä.

Wie die Liste zeigt, hat jede Kategorie ein Codierzeichen. Der Buchstabe »A« zeigt dabei an, dass es sich um eine Kategorie der A-Dimension handelt. Folgt auf das »A« ein Apostroph, bedeutet das, dass die jeweilige Kategorie einem Sprechakt zugeordnet wird, der vom Klienten oder von der Klientin vollzogen worden ist. Fehlt der Strich, handelt sich um eine Coach-Äußerung. Als Nächstes folgt eine Zahl oder eine Zahlenkombination, die die insgesamt neun Kategorien in vier Gruppen einteilt, nämlich in Äußerungen, bei denen der Inhaltsaspekt (A/A'1.1, A/A'1.2, A/A'1.3 und A/A'1.4), der Appellaspekt (A/A'2.1 und A/A'2.2), der Selbstoffenbarungsaspekt (A/A'3) oder der Beziehungsaspekt (A/A'4) dominiert.

In der B-Dimension (Geißler, 2017, S. 227–252), die sich auf die Problemlösungsaktivitäten bezieht, denen die rahmensetzenden Illokutionen der A-Dimension letztlich dienen, konnten insgesamt 22 Kategorien gefunden werden. Je zur Hälfte handelt es sich dabei um instruktionalistische, das heißt informierende oder anweisende Problemlösungsaktivitäten und um facilitative, das heißt problem-lösungsanregende und ermöglichende Problemlösungsaktivitäten. Als Codierzeichen beginnen Erstere mit den Anfangsbuchstaben »BA« und Letztere mit den Buchstaben »BB« (vgl. Tabellen 2 und 3, S. 76).

Tabelle 2: Instruktionalistische Entscheidungen des Sprechers, welche Problemlösungsaktivitäten er selbst wählt (BA-Dimension)

BA/BA'1	Der Sprecher teilt dem Angesprochenen seine problemlösungsbezogene emotionale bzw. motivationale Befindlichkeit mit.
BA/BA'2.1	Der Sprecher zeigt dem Angesprochenen bzw. teilt ihm mit, was er gedanklich (wie) fokussiert.
BA/BA'2.2	Der Sprecher zeigt dem Angesprochenen bzw. teilt ihm mit, was er gedanklich (wie) konkreter, detaillierter oder umfassender fokussiert.
BA/BA'2.3	Der Sprecher zeigt dem Angesprochenen bzw. teilt ihm mit, was er (wie) fühlt.
BA/BA'3.1	Der Sprecher zeigt dem Angesprochenen bzw. teilt ihm mit, welchen Unterschied er (wie) reflektiert bzw. was er (wie) in Beziehung setzt.
BA/BA'3.2	Der Sprecher zeigt dem Angesprochenen bzw. teilt ihm mit, welchen Geschehensablauf er (wie) reflektiert.
BA/BA'3.3	Der Sprecher zeigt dem Angesprochenen bzw. teilt ihm mit, welche Kausalitäten er (wie) reflektiert.
BA/BA'3.4	Der Sprecher zeigt dem Angesprochenen bzw. teilt ihm mit, was ihm wichtig ist und sinnhaft erscheint bzw. welche Bedeutungs- und Sinnhaftigkeiten sowie Verantwortlichkeiten er (wie) reflektiert.
BA/BA'4.1	Der Sprecher zeigt dem Angesprochenen bzw. teilt ihm mit, was er nicht skalengestützt bzw. nicht vergleichend (wie) bewertet.
BA/BA'4.2	Der Sprecher zeigt dem Angesprochenen bzw. teilt ihm mit, was er skalengestützt bzw. vergleichend (wie) bewertet.
BA/BA'5	Der Sprecher zeigt dem Angesprochenen bzw. teilt ihm mit, welche Entscheidung er getroffen hat bzw. welchen Handlungsimpuls, -vorsatz oder -entschluss er hat.

Tabelle 3: Facilitative Entscheidungen hinsichtlich bestimmter Problemlösungsaktivitäten, die der Sprecher dem Angesprochenen nahelegt (BB-Dimension)

BB/BB'1	Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, seine problemlösungsbezogene emotionale bzw. motivationale Befindlichkeit mitzuteilen.
BB/BB'2.1	Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, gedanklich thematisch relevante Einzelheiten zu identifizieren bzw. mitzuteilen.
BB/BB'2.2	Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, bestimmte thematisch relevante Einzelheiten konkreter, detaillierter oder umfassender zu identifizieren bzw. mitzuteilen.
BB/BB'2.3	Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, zu etwas hinzufühlen.
BB/BB'3.1	Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, etwas zu unterscheiden oder Verschiedenes in Beziehung zu setzen.
BB/BB'3.2	Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, einen Geschehensablauf zu reflektieren.
BB/BB'3.3	Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, Kausalitäten zu reflektieren.
BB/BB'3.4	Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, Relevanzen, Bedeutungen, Verantwortlichkeiten und Sinn zu reflektieren.
BB/BB'4.1	Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, etwas nicht vergleichend bzw. nicht skalengestützt zu bewerten.
BB/BB'4.2	Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, etwas skalengestützt bzw. vergleichend zu bewerten.
BB/BB'5	Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, etwas zu tun, etwas zu entscheiden oder einen Handlungsvorsatz/-entschluss zu entwickeln.

Mit Blick auf diese Problemlösungsaktivitäten werden fünf Problemlösungsstufen erkennbar, die entscheidungslogisch aufeinander aufbauen bzw. sich implizieren (Geißler, 2017, S. 228).

- Handlungs-Entscheidungen (also BB/BB'5- bzw. BA/BA'5-Entscheidungen) implizieren immer Entscheidungen, die sich auf Bewertungs-Entscheidungen (also BB/BB'4- bzw. BA/BA'4-Entscheidungen) beziehen.
- Bewertungs-Entscheidungen setzen handlungslogisch Analyse-Entscheidungen (also BB/BB'3- und BA/BA'3-Entscheidungen) ebenso voraus,
- wie Letztere Fokussierungs-Entscheidungen (also BB/BB'2- und BA/BA'2-Entscheidungen) voraussetzen.
- Diese wiederum werden nur dann vollzogen, wenn die für sie notwendige Motivationsentscheidung – implizit oder explizit – vorliegt.

Da jeder Sprechakt jeweils eine Entscheidung sowohl der A- als auch der B-Dimension beinhaltet, bieten sich rein rechnerisch $9 \times 22 = 198$ Verbindungsmöglichkeiten an. Davon sind sprachpragmatisch jedoch nur 162 realistisch.

Die C-Dimension bezieht sich auf die Wahl des sozialen Standpunkts. Denn der Sprecher kann zum Beispiel bei der Vermittlung einer fallspezifischen Information nicht nur den eigenen Standpunkt (C/C'1), sondern auch denjenigen des Angesprochenen (C/C'2), einer dritten Person (C/C'3) oder einer Expertengemeinschaft (C/C'4) wählen.

Ähnlich ist es mit der D-Dimension, die sich auf die Wahl des zeitlichen Betrachtungsstandpunkts bezieht und drei Optionen anbietet, nämlich den Standpunkt der Gegenwart (D/D'1), der Vergangenheit (D/D'2) und der Zukunft (D/D'3).

In Auseinandersetzung mit dem vorliegenden empirischen Material konnte gezeigt werden, dass mit diesen vier Dimensionen alle Illokutionen der untersuchten Coaches und Klienten/Klientinnen angemessen erfasst werden konnten.

Wenden wir uns nun dem *propositionalen* Bereich der Kommunikationsinhalte zu (Geißler, 2017, S. 263–279). Dieser lässt sich mithilfe von sechs Dimensionen erfassen, die jeweils unterschiedlich viele Entscheidungsmöglichkeiten implizieren:

- E-Dimension: 7 Kommunikationsentscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Thematisierung des Handlungsobjekts;
- F-Dimension: 6 Kommunikationsentscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Thematisierung des Handlungsaspekts;
- G-Dimension: 2 Kommunikationsentscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Wahl des Thematisierungskontextes;

- H-Dimension: 6 Kommunikationsentscheidungsmöglichkeiten bezüglich der zeitlichen Positionierung des Kommunikationsinhalts;
- I-Dimension: 2 Kommunikationsentscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Wahl des Realitätsmodus;
- J-Dimension: 3 Kommunikationsentscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Bewertung des Handlungsaspekts.

Mit Bezug auf diese sechs Dimensionen lassen sich die vom Coach und vom Klienten oder von der Klientin thematisierten Inhalte analysieren.

Eine ganz besondere Bedeutung hat dabei die G-Dimension mit ihren beiden Entscheidungsmöglichkeiten, mit dem thematisierten Inhalt auf die Coaching-Thematik des Klienten oder der Klientin Bezug zu nehmen oder metakommunikativ sich auf den Coaching-Prozess zu beziehen. Wie in Abschnitt 6 noch ausgeführt wird, zeigt der auffällig hohe Anteil metakommunikativer Äußerungen an, dass es im Coaching nicht nur um die erfolgreiche Bearbeitung der vorliegenden Klientenproblematik geht, sondern auch darum, dass der Coach den Klienten oder die Klientin anregt und unterstützt, den Prozess möglichst eigenständig durchzuführen, und dass er zu diesem Zweck mit ihm zusammen metakommunikativ auf den gemeinsamen Coaching-Prozess blickt.

Diese quantitative Auffälligkeit korrespondiert mit der qualitativen Besonderheit, dass häufig nicht sicher zu entscheiden ist, ob eine Äußerung als metakommunikativ einzuschätzen ist. Diese Schwierigkeit taucht insbesondere dann auf, wenn der Coach dem Klienten oder der Klientin eine Interpretation oder Lösungsperspektive für seine Coaching-Problematik anbietet und dieser das Angebot mit den Worten annimmt: »Ja, genau« oder »Ja, eine gute Idee« oder »Stimmt, da haben Sie recht«. Denn mit derartigen Äußerungen bezieht sich die Klientin oder der Klient sowohl metakommunikativ auf die unmittelbar zuvor vom Coach vorgetragene Äußerung als auch auf den Inhalt der Äußerung, der sich auf seine Coaching-Thematik bezieht.

Auf den ersten Blick mag man geneigt sein, dies als lediglich methodologisches Problem wahrzunehmen und zu empfehlen, es mithilfe konkurrierender Lesarten zu lösen, die einem anschließenden empirischen Belastbarkeitstest unterzogen werden. In vielen Fällen ist das sicherlich der richtige Weg. Man sollte dennoch immer bedenken, dass es sich vielleicht doch nicht bloß um ein methodologisches Problem, sondern um ein wichtiges Merkmal der Untersuchungspraxis handelt, nämlich um die Auffälligkeit, dass Coaching teilweise auch eine schillernde Kommunikationspraxis mit eindeutig-zweideutigen Kommunikationsentscheidungen ist.

5 Nutzung der rekonstruierten Entscheidungssystematik in Wissenschaft und Praxis

Auf der Grundlage eines *praxeologischen Wissenschaftsverständnisses* richtete sich die Rekonstruktion der gerade umrissenen Entscheidungssystematik, wie schon einleitend erläutert, sowohl auf ein analytisches als auch auf ein handlungs- bzw. entscheidungsorientierendes Nutzungsinteresse, wobei davon ausgegangen wurde, dass dieses – in jeweils etwas unterschiedlicher Weise – sowohl die Wissenschaft als auch die Praxis bestimmt.

Mit Bezug auf den *analytischen* Zweck bedeutet das im Einzelnen, dass die rekonstruierte Entscheidungssystematik zum einen die *wissenschaftliche* Erfassung und Analyse von Coaching-Prozessen anleiten soll, und zwar mit dem Anspruch, das untersuchte Geschehen systematisch und tief greifend zu verstehen, und zum anderen der *Coaching-Praxis* zu dienen hat, indem denjenigen, die in der Coaching-Ausbildung als Ausbilder und Novizen tätig sind, wie auch Coaching-Supervisoren und -Supervisanden eine pragmatisch handhabbare Hilfe angeboten wird, um systematisch und vertieft zu verstehen bzw. verständlich zu machen, was an bestimmten Stellen – also z. B. in »bedeutsamen Momenten« (Wegener, 2017) – des Coaching-Prozesses genau passiert.

Auf dem so begründeten – und zum Beispiel in den Arbeiten von Mosenthin (2017) und Wegener (2017) exemplarisch eingelösten – analytischen Untersuchungsinteresse baut ein *handlungs- bzw. entscheidungsorientierendes Praktikerinteresse* auf. Denn die rekonstruierte Entscheidungssystematik impliziert auch den Anspruch, Coaching-Novizen einen – nicht nur pragmatisch handhabbaren, sondern auch wissenschaftlich begründeten – Überblick über die gesamte »Klaviatur« der Entscheidungsmöglichkeiten zu geben, die sich ihnen – und ihren Klienten/Klientinnen – in Coaching-Prozessen anbieten. Darüber hinaus soll dem Coaching-Novizen oder der Novizin wie auch dem sich in Supervision befindenden erfahrenen Coach gezeigt werden können, welche ganz konkreten Entscheidungsalternativen sich ihm in bestimmten Entscheidungssituationen tatsächlich angeboten haben und wie sich diese wissenschaftlich begründen lassen.

Wie eingangs dargelegt, zeichnet sich das diesem Ansatz zugrunde gelegte praxeologische Wissenschaftsinteresse durch eine *dialogische* Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis aus. In diesem Sinne hat die Coaching-Wissenschaft nicht nur der Coaching-Praxis zu dienen, sondern muss umgekehrt auch die Coaching-Praxis der Coaching-Wissenschaft dienen, indem sie sie bei ihrer Weiterentwicklung unterstützt. Im Gegensatz zu den Ansätzen von Greif (2015) und Deplazes (2016) wird die Nutzung der Analysekatégorien deshalb nicht an ein bestimmtes *Ratingverfahren*, sondern an ein *Interpretationsverfahren*

gebunden, das sich an der Methodologie der *objektiven Hermeneutik* orientiert (Geißler, 2017, S. 138–141). Der Grundgedanke dieses vor allem von Ulrich Oevermann (2003) entwickelten Ansatzes ist die Forderung, dass sich empirische Untersuchungen ausschließlich mit dem vorliegenden Kommunikationsmaterial auseinandersetzen haben und gänzlich auf Spekulationen verzichten müssen, was die untersuchten Personen mit ihren Worten subjektiv gemeint haben könnten. Es ist ja niemals auszuschließen, dass das, was Personen an Kommunikationsmaterial produzieren, teilweise auch unbewusst produziert worden sein kann – das ist der Grund für dieses »Abstinenzgebot«. Das methodische Grundprinzip der objektiven Hermeneutik besteht deshalb darin, in einem ersten Interpretationsschritt das Untersuchungsmaterial in kleinste Einheiten zu untergliedern und dafür jeweils möglichst viele unterschiedliche Interpretationen zu generieren. Diese Interpretationen sind dann in einem nächsten Schritt auf ihre Belastbarkeit zu testen, und zwar in Auseinandersetzung mit dem unmittelbar folgenden Kommunikationsmaterial.

Mithilfe eines solchen Interpretationsverfahrens ist es möglich, zwei zirkulär miteinander verbundene Ziele im Auge zu behalten, nämlich zum einen, den Sinn und die Bedeutung des Untersuchungsmaterials zu erschließen, und zum anderen, das angewendete Kategoriensystem immer aufs Neue zu überprüfen bzw. zu validieren.

Bei der Durchführung einer solchen Validierung hat sich die Arbeit mit *halbstandardisierten Paraphrasen*, die die relativ abstrakt formulierten Analysekategorien konkretisieren, als hilfreich erwiesen (Geißler, 2017, S. 159–192).

Diese Funktion soll beispielhaft an einer Äußerung illustriert werden, die der Coach im Anschluss an ein Rollenspiel generiert, in dem der Klient die Rolle seines Mitarbeiters Schermeyer (Name ist anonymisiert) gespielt hat, mit dem er als Vorgesetzter Probleme hat. Die Äußerung des Coaches lautet: »Wie geht's Ihnen da in dem Moment als Herr Schermeyer?« (Geißler, 2017, S. 192).

Wie im Folgenden mithilfe der halbstandardisierten Paraphrasen deutlich wird, ist die Bedeutung der Äußerung schillernd. Denn es ist unklar, ob der Sprecher sich auf einen Inhalt bezieht, der in der Gegenwart oder in der Vergangenheit liegt. Der Grund für diese Unklarheit liegt darin, dass beide Alternativen nicht »sauber« durchgehalten werden können. Denn auf der einen Seite wählt der Sprecher die Verbform der Gegenwart, und auf der anderen Seite bezieht er sich auf eine Person, die nicht gegenwärtig ist, sondern in der unmittelbaren Vergangenheit des Rollenspiels auftrat. Diese Unklarheit des Kommunikationsinhalts lässt sich mit der Paraphrasierungsmethode verdeutlichen. Mithilfe des rekonstruierten Kategoriensystems lässt sich die Äußerung in zwei Lesarten rekonstruieren.

Die erste zeichnet sich durch folgende Einzelentscheidungen aus:

- A2.1: Der Sprecher stellt eine Frage.
- BA2.3: Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, zu etwas hinzufühlen.
- C3: Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, ausgehend vom Standpunkt einer anderen Person bestimmte Problemlösungsaktivitäten zu vollziehen.
- D2: Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, ausgehend vom Standpunkt der *Vergangenheit* bestimmte Problemlösungsaktivitäten zu vollziehen.
- E4: Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, eine *dritte Person* als Handlungssubjekt zu thematisieren.
- F3.2: Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, die *internen, das heißt personenbezogenen Handlungsbedingungen* (also z. B. die Fähigkeiten, Motivationen, Vorstellungen, Vorannahmen, Vermutungen u. Ä.) des zu thematisierenden Handlungssubjekts zu thematisieren.
- G2: Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, *nicht metakommunikativ* die Kliententhematik zu thematisieren.
- H1: Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, den zu thematisierenden Inhalt in der *Gegenwart* zu positionieren, das heißt in dem Zeitraum, den der Sprecher deiktisch als »jetzt« bezeichnet.
- I1: Der Sprecher legt dem Angesprochenen nahe, einen Inhalt zu thematisieren, der, wenn er im Bereich der Gegenwart und/oder Vergangenheit liegt, sich auf *Faktisches* bezieht, bzw. einen Inhalt, der, wenn er im Bereich der Zukunft liegt, sich auf etwas bezieht, was *eher wahrscheinlich* ist.

Die zweite Lesart unterscheidet sich von der ersten dadurch,

- dass der Sprecher (Coach, C.) den Angesprochenen (Klient, K.) in der E-Dimension dazu anregt, sich selbst als Handlungssubjekt (E1) zu thematisieren, und zwar in der Rolle des Herrn Schermeyer, die er gerade wahrgenommen hat,
- und in der D-Dimension den Angesprochenen dazu anregt, den zeitlichen Standpunkt der Gegenwart (D1) zu wählen,
- was uns dann in Auseinandersetzung mit der H-Dimension davon ausgehen lässt, dass der Sprecher dem Angesprochenen die Entscheidung nahelegt, den zu thematisierenden Inhalt in die *Vergangenheit* zu positionieren.

Um die Plausibilität der beiden Lesarten zu überprüfen, bietet es sich an, die jeweilige Codierung mithilfe einer bestimmten Paraphrasierung vorzunehmen. In diesem Sinne lauten die Paraphrasierung der ersten Lesart:

- Hiermit möchte ich (C.) Sie (K.) anregen, die Frage zu reflektieren und zu beantworten (A2.1), wie es Ihnen geht, wenn Sie sich in Herrn Schermeyer hineinversetzen.
- Mit dieser Äußerung gibt der Sprecher (C.) die Anregung, dass der Angesprochene (K.) den in der Gegenwart (D1) liegenden mentalen Standpunkt eines konkreten Dritten (C3) bezieht, nämlich den Standpunkt von Herrn Schermeyer, und ausgehend von diesem Standpunkt diesen Dritten, das heißt Herrn Schermeyer, als Handlungssubjekt (E4) nicht metakommunikativ (G2) reflektiert.
- Der Angesprochene wird bewertungssoffen (J1) angeregt, Bezug zu nehmen auf die in der Gegenwart (H1) liegende faktische (I1) emotionale Befindlichkeit (F2.3) des Handlungssubjekts, nämlich Herrn Schermeyers.
- Mit dieser Äußerung wird der Angesprochene (K.) angeregt, sich in die emotionale Befindlichkeit seines Mitarbeiters Schermeyer einzufühlen (BB2.3).

Die Paraphrasierungen dieser ersten Interpretationsmöglichkeit machen deutlich, dass die Worte des Coaches sinnidentisch sind mit den Worten: »Wie ging es Ihnen da in dem Moment, als Sie Herr Schermeyer waren?«

Die Paraphrasierungen der zweiten Interpretationsmöglichkeit hingegen lauten:

- Hiermit möchte ich (C.) Sie (K.) anregen, die Frage zu reflektieren und zu beantworten (A2.1), wie es Ihnen jetzt geht, wenn Sie an Herrn Schermeyer denken, den Sie eben gespielt haben.
- Mit dieser Äußerung gibt der Sprecher (C.) die Anregung, dass der Angesprochene (K.) sich auf den in der Gegenwart (D1) liegenden Standpunkt des Angesprochenen (K.) bezieht und ausgehend von diesem sich selbst (E1) als Handlungssubjekt metakommunikativ (G1) reflektiert, und zwar als ein Handlungssubjekt, das unmittelbar zuvor die Rolle eines bestimmten Mitarbeiters, nämlich des Herrn Schermeyer, gespielt hat.
- Der Angesprochene wird bewertungssoffen (J1) angeregt, Bezug zu nehmen auf die in der unmittelbaren Vergangenheit (H2) liegende faktische (I1) emotionale Befindlichkeit (F2.3) des Handlungssubjekts, nämlich des von ihm selbst, dem Klienten, gespielten Herrn Schermeyer.
- Mit dieser Äußerung wird der Angesprochene (K.) angeregt, sich in die emotionale Befindlichkeit seines Mitarbeiters Schermeyer einzufühlen (BB2.3).

Folgt man der Paraphrasierung der zweiten Lesart, wird deutlich, dass die Worte des Coaches sinnidentisch sind mit den Worten: »Wie geht es Ihnen momentan, wenn Sie noch mal an Herrn Schermeyer denken, der Sie eben waren?«

Vergleicht man die beide Lesarten, wird erkennbar, dass die zweite die erste impliziert oder inkludiert, weil der Klient die Frage, wie es ihm momentan geht, nur dann beantworten kann, wenn er sich für einen Moment noch einmal in Herrn Schermeyer hineinversetzt. In diesem Sinne ist die zweite der ersten Lesart überlegen.

6 Quantitative Forschungsergebnisse und ihre Interpretation

In der vorliegenden Untersuchung konnte mit Bezug auf die drei untersuchten Coaching-Sitzungen und die insgesamt 1138 analysierten Sprechakte gezeigt werden, dass sich Coaching als eine spezifische Kommunikationsgattung nicht nur dadurch auszeichnet, dass Coach und Klient/-in im Coaching-Prozess auf bestimmte Entscheidungsmöglichkeiten zurückgreifen können, sondern auch durch bestimmte Präferenzmuster bei der Nutzung dieser Möglichkeiten. Zu diesem Zweck wurden die Nutzungshäufigkeiten als *Prozentprofile* dargestellt und eventuelle Auffälligkeiten mithilfe von *Pearson-Residuen* identifiziert, die statistisch so angelegt sind, dass Werte kleiner als -3 oder größer als $+3$ als deutlich auffällig zu bewerten sind (Bortz & Schuster, 2010, S. 813–816).

Die erste solche Auffälligkeit bezieht sich auf die Nutzungshäufigkeit der »*kommunikativen*« Sprechakte, die sich auf die Bearbeitung der Kliententhematik beziehen, und der *metakommunikativen* Sprechakte, mit denen sie die Bedingungen und Möglichkeiten von Coaching-Prozessen thematisieren. Denn wie Tabelle 4 zeigt, waren von den insgesamt 479 untersuchten Coach-Sprechakten 46,56 Prozent metakommunikativ, während dieser Anteil bei den insgesamt 659 Klienten-Sprechakten nur bei 27,16 Prozent lag. Diese Auffälligkeit begründet den Eindruck, dass Coaching eine Kommunikationsgattung ist, die sich durch eine *hybride Kommunikation* auszeichnet, nämlich durch eine spezifische Zusammenfügung der *Kommunikation* über die Kliententhematik und der *Metakommunikation* über den Coaching-Prozess.

Tabelle 4: Kommunikative und metakommunikative Sprechakte (Geißler, 2017, S. 289)

	Coaches			Klienten/Klientinnen		
	N	%	PRes.	N	%	PRes.
G/G'1 Metakommunikation	223	46,56	-1,07	179	27,16	-8,29
G/G'2: Kommunikation	256	53,44	1,07	480	72,84	8,29
Gesamt	479			659		
χ^2	2,27			137,48		
Df	1			1		

Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, verbindet sich diese Hybridisierung mit einer vom Coach veranlassten und zu verantwortenden Prozesssteuerung, die einen *Führungsstil* begründet, der auf *zwei grundlegenden Paradoxien* beruht. Diese werden erkennbar, wenn man den Blick auf die instruktionalistischen Problemlösungsaktivitäten (BA-Entscheidungsdimension) und facilitativen Problemlösungsaktivitäten (BB-Entscheidungsdimension) richtet, die Coaches und Klienten/Klientinnen zum einen in ihren (als G1-Entscheidungen zu codierenden) metakommunikativen Sprechhandlungen und zum anderen in ihren (als G2-Entscheidungen zu codierenden) kommunikativen Sprechhandlungen bevorzugten (vgl. Tabelle 5).

Denn die *kommunikative* Bearbeitung der Klientenproblematik zeichnet sich durch ein markant *komplementäres Interaktionsmuster* aus. Hier bevorzugten die untersuchten Coaches facilitative Sprechakte, während fast alle Sprechakte der Klienten/Klientinnen instruktionalistisch waren. Diese Auffälligkeit begründet sich durch die *Paradoxie einer facilitativ-problemlösungsorientierten Führung*: Das Direktive, das für Führung normalerweise konstitutiv ist, wird – im Sinne einer paradoxen Intervention (Schreyögg, 2012, S. 261) – durch die Dominanz facilitativer Problemlösungsaktivitäten konterkariert. Im Gegensatz zu Vorgesetzten führen Coaches also nicht – oder so gut wie nicht – durch Anweisungen, sondern im Wesentlichen allein durch Fragen und Spiegelungen.

Ein ganz anderes Bild und eine zweite Paradoxie zeigte sich im Bereich der Metakommunikation. Denn hier war das pragmalinguistische Verhalten der Coaches vergleichsweise instruktionalistischer und dasjenige der Klienten/Klientinnen vergleichsweise weniger instruktionalistisch. Mit Bezug auf die Coach-Klienten-Interaktion signalisiert diese Auffälligkeit eine *direktiv-partizipationsorientierte Führung der Coaches* im Bereich der Coaching-Metakommunikation. Auch diese Führung ist paradox, denn sie ist letztlich darauf ausgerichtet, die Klienten/Klientinnen direktiv anzuleiten, sich der Führung durch den Coach zu entledigen und ihre Coaching-Problematik eigeninitiativ anzugehen, wenn der Coach dem Klienten oder der Klientin zum Beispiel die Anweisung gibt: »Es geht hier nicht darum, wie ich das bewerte, sondern einzig und allein darum, wie es Ihnen damit geht.«

Tabelle 5: Das Verhältnis instruktionalistischer und facilitativer Problemlösungsaktivitäten bei den kommunikativen und metakommunikativen Sprechakten der untersuchten Coaches und Klienten/Klientinnen (Geißler, 2017, S. 291)

	Coaches			Klienten/Klientinnen		
	N	%	PRes.	N	%	PRes.
instruktionalistisch-kommunikativ	20	4,18	-9,12	465	70,56	23,39
facilitativ-kommunikativ	236	49,27	10,62	15	2,28	-11,67
instruktionalistisch-metakommunikativ	101	21,09	-1,71	141	21,40	-1,85
facilitativ-metakommunikativ	122	25,47	0,21	38	5,77	-9,87
Gesamt	479			659		
χ^2	199,92			784,25		
Df	3			3		

Mit Blick auf die Nutzungshäufigkeiten der in Tabelle 6 (vgl. S. 86) dargestellten rahmensetzenden Entscheidungen lässt sich zeigen, dass die beiden Führungsstile, das heißt die *facilitativ-problemlösungsorientierte Führung* im kommunikativen Coaching-Bereich und die *direktiv-partizipationsorientierte Führung* im metakommunikativen Bereich, sich nicht widersprechen, sondern konzeptionell ergänzen. Denn mit Blick auf den kommunikativen Coaching-Bereich fällt auf, dass die Coaches intensiv die facilitativen Problemlösungsaktivitäten des Fragens (A2.1) und Spiegelns (A1.4) bevorzugten. Mit diesen Entscheidungen relativierten sie den direktiven Charakter, der mit dem Begriff »Führung« normalerweise verbunden ist, und machten ihre Führungsaktivitäten zu *Partizipationsinterventionen*. Wie die Daten der Tabelle 6 zeigen, folgten die Klienten/Klientinnen dieser *facilitativ-problemlösungsorientierten Führung* bereitwillig, indem sie intensiv fallspezifisches Wissen lieferten (A'1.1) und Selbstoffenbarungen (A'3) präsentierten.

Im metakommunikativen Bereich hingegen bevorzugten die Coaches neben Fragen auch instruktionalistische Handlungsaufforderungen (A2.2) und die Vermittlung fallspezifischen (d. h. sich spezifisch auf Coaching beziehenden) Wissens (A1.1), während die Klienten/Klientinnen vergleichsweise viele Fragen stellten (A'2.1).

Tabelle 6: Die Nutzungshäufigkeit der rahmensetzenden Entscheidungsmöglichkeiten für die kommunikativen und metakommunikativen Sprechakte der untersuchten Coaches und Klienten/Klientinnen (Geißler 2017, S. 301)

	Kommunikation						Metakommunikation					
	Coaches			Klienten/Klientinnen			Coaches			Klienten/Klientinnen		
	N	%	PRes.	N	%	PRes.	N	%	PRes.	N	%	PRes.
A/A'1.1	8	1,67	-3,83	204	30,96	20,63	48	10,02	4,66	11	1,67	-1,99
A/A'1.2	3	0,42	-4,96	5	0,76	-6,62	3	0,63	-4,38	0	0,00	-4,46
A/A'1.3	3	0,42	-4,96	14	2,12	-5,39	13	2,71	-2,37	17	2,58	-0,65
A/A'1.4	95	19,83	12,48	2	0,30	-7,03	28	5,85	0,65	0	0,00	-4,46
A/A'1.5	6	1,25	-4,21	0	0	-7,30	3	0,63	-4,38	2	0,30	-4,01
A/A'2.1	123	25,68	17,73	3	0,46	-6,89	53	11,06	6,07	30	4,55	2,27
A/A'2.2	7	1,46	-4,02	2	0,30	-7,03	43	8,98	3,66	9	1,37	-2,44
A/A'3	11	2,30	-3,27	249	37,78	26,79	17	3,55	-1,56	101	15,33	18,19
A/A'4	2	0,42	-4,96	1	0,15	-7,19	13	2,71	-2,37	9	1,37	-2,44
Gesamt	256	53,44		480			223	46,56		179	27,16	
χ^2	603,17			1.467,39			124,36			408,09		
Df	8			8			8			8		

Legende:

- A/A'1.1 – Vermittlung fallspezifischen Wissens A/A'1.2 – Vermittlung allgemeingültigen Wissens
A/A'1.3 – Diskussion (potenziell) strittiger Punkte A/A'1.4 – Spiegelung
A/A'1.5 – Feedback
A/A'2.1 – Fragen A/A'2.2 – Handlungsanregung/-aufforderung
A/A'3 – Selbstoffenbarung A/A'4 – Beziehungsgestaltung

Blickt man schließlich auch noch auf die Nutzungshäufigkeit der insgesamt 22 Problemlösungsaktivitäten, lässt sich die *facilitative Führung*, die für Coaching grundlegend ist, noch weitergehend differenzieren. Es fällt nämlich auf, dass die untersuchten Klienten/Klientinnen bei der Bearbeitung ihrer Coaching-Problematik die Neigung hatten, auf die Identifizierung relevanter Einzelphänomene deutlich weniger Wert zu legen als die Coaches (Geißler, 2017, S. 315). Denn 56,25 Prozent der von Letzteren vollzogenen Sprechhandlungen waren *facilitative* Anregungen, die darauf zielten, dass die Klienten/Klientinnen problemlösungsrelevante Einzelheiten identifizierten. Diese Anregung wurde von den Klienten/Klientinnen aber nur relativ zögerlich angenommen. Denn nur 35,21 Prozent ihrer Sprechhandlungen waren auf die Identifizierung problemlösungsrelevanter Einzelheiten ausgerichtet. Stattdessen konzentrierten sich die Klienten/Klientinnen mit 43,54 Prozent ihrer Sprechhandlungen bereits auf Analyseaktivitäten. Das stützt die Hypothese, der Kern bzw. das *Meta-*

problem ihrer Coaching-Problematik könnte darin bestanden haben, dass sie zu wenig Wert auf die sorgfältige Identifizierung der problemrelevanten Einzelphänomene legten. Dieses Metaproblem wirksam anzugehen, ist offensichtlich die konzeptionell zentrale Herausforderung, die sich jedem Coach stellt. Und die zentrale Coaching-spezifische Antwort auf diese Herausforderung ist allem Anschein nach die oben rekonstruierte *facilitative Führung*, die der Coach immer aufs Neue metakommunikativ vermitteln muss, und zwar mittels eines *direktiv-partizipationsorientierten* Führungsstils.

7 Ausblick

Das in diesem Beitrag vorgestellte Kategoriensystem ist entwickelt worden, um der Coaching-Praxis zu dienen. Dabei wurde vor allem an zwei Bereiche gedacht, nämlich zum einen an die Coaching-Ausbildung (vgl. z. B. www.online-coaching-lernen.de) und die sich dort stellende Aufgabe, Coaching-Novizinnen und -Novizen eine Systematik an die Hand zu geben, mit der sie ihre in Coaching-Prozessen getroffenen Entscheidungen reflektieren können. Das zweite zentrale Praxisfeld ist die Supervision, die der Qualitätsüberprüfung von Coaching-Prozessen dient und nahelegt, Interaktionspassagen bzw. »bedeutsame Momente« (de Haan & Nieß, 2012; Wegener, 2017) zu analysieren, die für den Prozessverlauf des Coachings und für den Problemlösungsprozess des Klienten oder der Klientin wesentlich waren.

An dieser Stelle berühren sich Coaching-Ausbildung und -Supervision mit der Coaching-Prozessforschung, die der Frage nachgeht, was genau in Coaching-Prozessen passiert, und mit Blick auf den Problemlösungsprozess des Klienten oder der Klientin besonders hoch zu bewerten ist. Diese Frage ist bisher mithilfe nachgängig durchgeführter Klienten-Interviews nicht besonders befriedigend beantwortet worden. Denn solche Befragungen können nur den subjektiven Eindruck erfassen, den Klienten/Klientinnen von ihrem Coaching haben, und sie schließen das Problem des blinden Flecks dabei nicht aus. Um dieses Problem zu überwinden, hat Hans-Christoph Koller (1999) den methodologischen Vorschlag eines sogenannten »linguistic turn« gemacht. Dieser geht von der Vorannahme aus, dass psychische Prozesse das sprachliche Kommunikationsverhalten des entsprechenden Subjekts prägen, sodass es möglich wird, diese Prozesse mithilfe geeigneter linguistischer Analysen zu rekonstruieren.

Diesen methodologischen Vorschlag hat Robert Wegener (2017) aufgenommen und das oben dargestellte Kategoriensystem genutzt, um empirisch dokumentierte Coaching-Prozesse zu analysieren. Zu diesem Zweck hat er in

einem ersten noch relativ intuitiven, methodisch wenig kontrollierten Arbeitsschritt diejenigen Interaktionssequenzen bzw. Kommunikationsäußerungen eines Coaching-Protokolls identifiziert, die seiner Meinung nach Hinweise beinhalteten, dass sich im Bewusstsein des Klienten oder der Klientin Veränderungen vollzogen haben könnten, die für seinen oder ihren Problemlösungsprozess wichtig waren. Diese Stellen des Coaching-Prozesses hat er in einem zweiten Arbeitsschritt mithilfe des hier dargestellten Kategoriensystems analysiert, um so diejenigen Bewusstseinsveränderungen des Klienten oder der Klientin zu rekonstruieren, die für deren Problemlösungsprozess von zentraler Bedeutung waren und deshalb als »bedeutsame Momente« bezeichnet werden können.

Dieses Analyseverfahren scheint in einem doppelten Sinne wegweisend zu sein. Denn es vermittelt zum einen zwischen *Coaching-Ergebnisforschung* und *Coaching-Prozessforschung*, indem diejenigen Momente des Coaching-Prozesses, die man begründet als »bedeutsam« bezeichnen kann, als Sub-Outcomes wahrgenommen werden, die sich in ihrer Gesamtheit zu dem zusammenfügen, was man als Coaching-Outcome bezeichnet. Zum anderen vermittelt der von Wegener entwickelte Ansatz zwischen *Beschreibungs-* und *Bewertungsprozessen* der Coaching-Analyse. Denn die Kriterien für die unabweisbar im Raum stehende Bewertungsfrage werden hier nicht, wie bei Siegfried Greif (2015), sozusagen von außen an das Untersuchungsmaterial herangetragen, sondern induktiv mit Bezug auf das allgemeingültige Kriterium einer authentischen Problemlösung entwickelt.

Literatur

- Austin, J. L. (1972). *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bortz, J., Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin: Springer.
- Deplazes, S. (2016). *KaSyCo – Kategoriensysteme zur Analyse von Coachingprozessen*. Kassel: University Press.
- Enoch, C. (2011). *Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, H. (2017). *Die Grammatik des Coachens. Eine empirische Rekonstruktion*. Wiesbaden: Springer.
- Graf, E.-M. (2015). *The Discourses of Executive Coaching – Linguistic Insights into Emotionally Intelligent Coaching*. Habil.-Schrift, Universität Klagenfurt.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess – Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler, R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 51–80). Wiesbaden: Springer.
- Haan, E. de, Nieß, C. (2012). Critical moments in a coaching case study: Illustration of a process research model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64 (3), 198–224.

- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* (S. 101–141). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hindelang, G. (2010). *Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen* (5. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Hoppe, D. (2013). *Was passiert in Beratungsgesprächen. Eine mikroanalytische Betrachtung von Berater-Klienten-Interaktionen in der Inhaltsberatung*. Diss., Universität Braunschweig.
- Kelle, U., Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkonstrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Mosenthin, R. (2017). *Analysen zur Grammatik des Telefoncoachings*. Unveröff. Masterarbeit, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.
- Myers, A. C. (2014). *A multiple perspective analysis of a coaching session*. Unpublished doctoral dissertation, Brookes University, Oxford.
- Oevermann, U. (2003). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Frankfurt a. M.: Humanities Online.
- Schreyögg, A. (2012). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung* (7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Searle, J. R. (1971). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wegener, R. (2017). *Bedeutsame Momente im Coaching*. Unveröff. Diss., Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Das Coaching Process Q-Set (CPQS)

Ein Instrument zur Erforschung von Coaching-Prozessen und zur Aus- und Weiterbildung von Coaches

Adrian Myers

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Entwicklung und Anwendung des Coaching Process Q-Set (CPQS), eines Instruments zur Untersuchung von Interaktionen zwischen Coach und Klient/-in in den verschiedensten Arten von Einzelcoaching (z. B. im Executive und Führungs-Coaching oder auch im Life Coaching). Das CPQS wurde zunächst als Forschungswerkzeug entwickelt. In der Praxis kann es von Coaches aber auch zur Einschätzung von Coaching-Sitzungen mit ihren Klienten/Klientinnen oder in der Supervision eingesetzt werden. Die Ausbildung von Coaching-Einsteigern ist ein weiteres mögliches Einsatzfeld des CPQS – wenn es zum Beispiel darum geht, Verhaltensweisen in und Merkmale von Coaching-Sitzungen einzuschätzen und Unterschiede zwischen verschiedenen Sitzungen zu verstehen. CPQS kann also auch in einem entwicklungsorientierten Sinne eingesetzt werden.

1 Forschungsstand

Es gibt im Feld der Coaching-Prozesse bisher nur wenig Forschung. Eine Reihe von Arbeiten lassen sich als »Studien zur Hypothesen-Prüfung« (Llewelyn & Hardy, 2001)¹ bezeichnen. Solche Studien untersuchen den möglichen Einfluss von ausgewählten Variablen (meistens eine bis fünf) auf die Wirksamkeit von Coaching-Prozessen. Unter anderem wurden Zielsetzungen und persönlichkeitsbezogene Präferenzen (Scoular & Linley, 2006), Ähnlichkeiten im Bereich Gender (Bozer, Sarros & Santora, 2015), die Art der Fragestellung (Grant, 2012) sowie das Verhalten während der Sitzungen (Gessnitzer & Kauffeld, 2015; Ianiro, Schermuly & Kauffeld, 2103; Ianiro, Lehmann-Willenbrock & Kauffeld, 2015)

1 Sämtliche direkte und indirekte Zitate wurden vom Übersetzer aus dem Englischen übertragen.

untersucht. Myers (2017) identifizierte 25 Untersuchungen dieser Art. Andere, eher qualitativ ausgerichtete Arbeiten lassen sich als »deskriptive Studien« (Llewelyn & Hardy, 2001) bezeichnen, sie beschäftigen sich hauptsächlich mit bestimmten Ereignissen während des Coaching-Prozesses. Obwohl derartige Studien auch theoretisches Wissen generieren können, sind sie doch hauptsächlich daran interessiert, die Hauptmerkmale von Coaching-Prozessen zu verstehen. Unter anderem gibt es Untersuchungen zur Analyse von Sprechakten (Geißler, 2009), zum Verhalten während Coaching-Sitzungen (Greif, Schmidt & Thamm, 2010) sowie ein Forschungsprogramm der *Ashridge Critical-Moment Study Group* (z. B. de Haan, Bertie, Day & Sills, 2010). Diese Arbeiten haben sich zum Ziel gesetzt, das Wesen kritischer Momente in Coaching-Sitzungen zu untersuchen. Deskriptive Studien decken ein weites Spektrum von Fragestellungen ab, sie befassen sich mit dem Erleben von Coaches und Coachees in Coaching-Sitzungen (z. B. Wesson & Boniwell, 2007) oder auch mit unbewussten Prozessen (Day, 2010). Studien mit einer kritischen Perspektive geben auch Einsicht in Coaching-Prozesse (z. B. Schultz, 2013). Interessanterweise wurden, wie auch an den angeführten Beispielen ersichtlich wird, die meisten der bisher vorliegenden Studien zur Untersuchung von Coaching-Prozessen von Forschern und Forscherinnen in Deutschland durchgeführt. Offensichtlich haben deutsche Wissenschaftler/-innen ein besonderes Interesse am Verständnis des Coaching-Prozesses. Solche Forschungen liefern viele nützliche Analysen, allerdings fehlt es bisher an ganzheitlichen Studien zu Coaching-Sitzungen. Zu diesem Zweck wurde von uns ein Forschungsinstrument (das CPQS) entwickelt, das im Folgenden kurz vorgestellt wird. Einen vollständigen Überblick über die Entwicklung des Werkzeugs geben Bachkirova, Sibley und Myers (2015).

2 Die Entwicklung des CPQS

Zur Untersuchung von psychotherapeutischen Sitzungen wurde schon vor einiger Zeit das sogenannte PQS-Werkzeug entwickelt (»The Psychotherapy Q-Set«; vgl. Jones & Pulos, 1993). Es umfasst hundert kurze Deskriptoren (*Q items*), die sich auf Merkmale von psychotherapeutischen Sitzungen beziehen (z. B. »Therapeut/-in legt offen« oder »Patient/-in regt Themen nicht an; ist passiv«; Jones & Pulos, 1993). Forscherinnen und Forscher beobachten psychotherapeutische Sitzungen und reihen die *Q items* je nachdem, wie gut jedes *Q item* die entsprechende Sitzung charakterisiert. Sämtliche *Q items* werden in eine Rangordnung gebracht. Bestimmte *Q items* werden also als mehr oder weniger charakteristisch für die entsprechende Sitzung eingestuft. Die Art und Weise, wie

die Q items rangiert werden, gilt insgesamt als Darstellung von bestimmten Elementen des therapeutischen Prozesses. So wird, wenn eine Reihe von Q items als charakteristisch für eine bestimmte Sitzung angesehen wird und alle diese Q items mit Aspekten einer vertrauten Beziehung (z. B. wenn der/die Therapeut/-in Empathie, Wärme usw. zeigt) in Beziehung stehen, die Reihung als bezeichnend für den therapeutischen Prozess angesehen.

Das Forschungsinstrument scheint sich bei der Untersuchung psychotherapeutischer Prozesse bewährt zu haben. Unter anderem wurde es zur Schaffung von theoretischen Prototypen einer Reihe von standardisierten Therapieinterventionen verwendet (z. B. Pole, Ablon & O'Connor, 2008). Es wurde ferner zur Identifizierung von Aspekten des Therapieprozesses eingesetzt, die in Beziehung zu positiven Outcomes zu stehen scheinen (z. B. Ablon & Jones, 1999; Jones & Pulos, 1993). Aus diesen Gründen wird das PQS als erprobtes, nützliches Untersuchungsinstrument zur Beschreibung und zum Verständnis von therapeutischen Prozessen auf Ebene der Gesamtsitzungen eingestuft.

Die Entwicklung eines ähnlichen Werkzeugs zur Analyse von Coaching-Prozessen konnte möglicherweise einen konzeptionellen Beitrag zur Erforschung von Coaching-Prozessen liefern. Gleichzeitig würde es sich zur Untersuchung ganzer Coaching-Sitzungen eignen, für die bisher kein taugliches Instrument vorlag. Aus diesem Grund haben wir uns entschieden (Bachkirova, Sibley & Myers, 2015), ein Instrument zu entwickeln, das auf dem allgemeinen Format von PQS beruht, in seiner Anwendung aber auf Work-based Coaching und Life Coaching ausgerichtet ist. Dies würde die Initiierung eines Forschungsprogramms zur Untersuchung von Coaching-Prozessen auf der Basis ganzer Coaching-Sitzungen gestatten.

Zu Beginn des Entwicklungsprozesses wurden einige wichtige Entscheidungen getroffen. Eine davon betraf die Identifizierung einer Reihe von Q items, die als notwendig und hinreichend angesehen wurden, um die Hauptcharakteristika einer typischen Coaching-Sitzung mit durchschnittlichem Engagement der Beteiligten (als häufigste Art von Sitzung) abdecken zu können. Eine weitere Entscheidung betraf die Identifizierung von Aussagen, die sowohl für das individuelle Verhalten des Coaches und der Klientin als auch für deren gemeinsame Aktivitäten als bezeichnend angesehen werden können. Zugleich wurden allgemeine Merkmale von Sitzungen bestimmt (z. B. Atmosphäre, Ereignisse während der Sitzung). Ferner wurde entschieden, die Q items in einer nicht technischen Sprache zu formulieren. Dies würde eine bessere Vergleichbarkeit zwischen Coaches aus verschiedenen Traditionen über einzelne Coaching-Sitzungen hinaus ermöglichen. So ist zum Beispiel der Deskriptor »Die Mentalität des Coaches wird ergründet« für viele verschiedene Ansätze im Coaching verwendbar.

Das Forschungsteam, das aus erfahrenen Coaching-Praktikerinnen und -Praktikern bestand, untersuchte zunächst eine Reihe von Deskriptoren für Coaching-Sitzungen. Es folgten mehrere Diskussionsrunden mit erfahrenen Coaches aus Großbritannien, den USA und aus Kanada, deren Arbeit von vielfältigen Traditionen im Coaching und anderen Einflüssen (z. B. Organisationskontext, persönliche Vorlieben) bestimmt war. In einem iterativen Aushandlungsprozess wurde schließlich eine Liste von achtzig Q items identifiziert. Sie umfasst unter anderem Q items wie »Der Coach setzt auf Humor« (Verhalten des Coaches), »Der Klient unterbricht den Coach« (Verhalten des Klienten), »Coach und Klientin erforschen die tiefere Bedeutung eines vorliegenden Sachverhalts« (gemeinsame Aktivität), »Die Coaching-Sitzung ist von einem gewissen Optimismus geprägt« (Atmosphäre der Sitzung) und »Während der Sitzung scheint eine Energieverschiebung stattzufinden« (Ereignis innerhalb der Sitzung). Die endgültige Liste der Deskriptoren (das CPQS) wurde als repräsentativ und allgemeingültig für typische Coaching-Sitzungen mit mittlerem Engagement der Beteiligten angesehen (Bachkirova, Sibley & Myers, 2015).

3 Der Reihungsprozess

Es ging bei der Entwicklung des Werkzeugs also darum, dass Coach, Klient/-in und Betrachter/-in eine Coaching-Sitzung anhand von Deskriptoren erfassen können. Mit CPQS sollten sich die allgemeinen Merkmale einer Coaching-Sitzung relativ und subjektiv bewerten lassen. Um den Reihungsprozess zu illustrieren, wird hier ein vereinfachtes Beispiel mit nur neun Q items dargestellt (vgl. Tabelle 1). Jedem Q item ist eine Kennnummer (Q1 bis Q9) zugeordnet.

Tabelle 1: Q Items, Deskriptoren – Beispiel

Q item Nr.	Q item
1	Coach teilt sein Wissen zu einem Thema
2	Coach zeigt Empathie
3	Es scheint eine Beziehung (starke Verbindung) zwischen Klient/-in und Coach zu existieren
4	Coach nimmt während der Sitzung eine aktive Rolle ein
5	Coach wiederholt die Worte des Klienten/der Klientin
6	Coach schlägt eine Übung/Aktivität innerhalb der Sitzung vor
7	Coach stellt Fragen, die dem Klienten/der Klientin neue Möglichkeiten zu eröffnen scheinen
8	Coach gibt Ratschläge
9	Coach bezieht sich auf frühere Hausaufgaben

Nach Abschluss einer Coaching-Sitzung wird einem Coach oder einer Klientin, einem Beobachter oder einer Gruppe von Forschenden ein Set von Karten im Spielkartenformat (mit je einem Q item pro Karte) vorgelegt, mit der Bitte, jede Karte entsprechend einer Anleitung auf einer Vorlage zu platzieren. Die Vorlage besteht aus einer festgelegten Anzahl von Spalten und Zeilen. Die Zeilenanzahl pro Spalte ist unterschiedlich. Das bedeutet, dass die Versuchsperson in jeder Spalte jeweils nur eine bestimmte Anzahl von Q items platzieren kann.

Im angeführten Beispiel (vgl. Tabelle 2) wird jeder Spalte ein Deskriptor zugeordnet (z. B. »Sehr untypisch für die Sitzung«; Spalte A) oder »Sehr charakteristisch für die Sitzung«; Spalte E). In den Spalten A und E gibt es nur eine Zeile (ist also Platz nur für je eine einzige Karte); in den Spalten B und D finden sich zwei Zeilen (es können also zwei Q items platziert werden). Spalte C hat 3 Zeilen (Platz für 3 Q items). Den Q items, die als »untypisch« bezeichnet werden, wird ein negativer Wert (-1 oder -2) zugeordnet, als »charakteristisch« bezeichneten Q items ein positiver Wert (+1 oder +2). Q items, die weder »charakteristisch« noch »untypisch« erscheinen, erhalten den Wert null. Die numerischen Werte steigen und fallen, je nachdem, wie weit links oder rechts die Q items auf der Vorlage angeordnet werden. Das Verteilungsmuster entspricht bewusst der Normalverteilung (Watts & Stenner, 2012), das soll zusammen mit den numerischen Werten statistischen Analysen dienen. Das Verteilungsmuster streicht absichtlich Q items hervor, die sich von den anderen klar abheben. Sie sind jeweils am äußersten linken bzw. rechten Rand positioniert. Die komplette Anordnung von Q items wird als *Q sort* (Q-Anordnung) bezeichnet.

Tabelle 2: Darstellung des Q-Einordnungsprozesses (leere Zeilen und Spalten)

A	B	C	D	E
-2	-1	0	+1	+2
höchst untypisch für die Sitzung	untypisch für die Sitzung	weder charakteristisch noch untypisch für die Sitzung	charakteristisch für die Sitzung	höchst charakteristisch für die Sitzung
Q item	Q item Q item	Q item Q item Q item	Q item Q item	Q item

Um den Einordnungsprozess zu verdeutlichen, kann ein Beispiel aus einer Untersuchung hilfreich sein, in der erforscht werden soll, wie Coaches eine eigene Coaching-Sitzung beschreiben würden. Die Coaches erhalten dabei die folgende Anleitung: »Bitte ordnen Sie die Q items so an, wie das nach Ihrer Meinung charakteristisch oder untypisch für die Sitzung ist.« Dabei sollen sie mit der Identifikation des Q item beginnen, das ihrer Meinung nach das »charakteris-

tischste« Merkmal der Sitzung darstellt. Im dargestellten vereinfachten Beispiel wählt die Coachin Q item 3 (Q3), da für sie die Sitzung in erster Linie durch ein Gefühl von Beziehung/Verbindung charakterisiert war. Sie platziert die Karte am rechten Rand der Verteilung unten in Spalte E, wo nur Platz für eine Karte ist. Anschließend ordnet sie Q2 und Q5 in Spalte D ein, weil sie diese beiden Items ebenfalls als wesentliche Merkmale der Sitzung ansieht, aber als etwas weniger wichtig als Q3. Dann platziert sie Q8 in Spalte A, um dieses Merkmal als den »untypischsten« Deskriptor für die Sitzung bezeichnen. Durch die Zuordnung dieses Q item zum in Spalte A einzig verfügbaren Platz sagt sie aus, dass der Aspekt des Ratgebens *aus ihrer Sicht* für die Sitzung *ganz und gar nicht* charakteristisch war. Schließlich ordnet sie Q9 und Q1 ebenfalls als »untypisch« für die Sitzung ein: Diese Q items waren nach ihrer Einschätzung untypisch für die Sitzung, aber geringfügig weniger als das Element des Ratgebens (Q8). Nachdem sie die Q items zur Rechten und zur Linken der Verteilung zugeordnet hat, muss sie nun nur noch drei andere Q items auf der Vorlage platzieren. Die einzige Spalte, in die sie diese jetzt noch einordnen kann, ist Spalte C. Q items, die in Spalte C platziert werden, sind im Verhältnis zu den anderen, mehr rechts oder links positionierten Q items weder besonders charakteristisch noch besonders untypisch für die Sitzung. Die endgültige Verteilung wird in Tabelle 3 dargestellt.

Das Verfahren lässt sich im Übrigen nicht nur manuell, sondern auch digital durchführen, es stehen dafür entsprechende Softwareprogramme zur Verfügung (vgl. z. B. Bachkirova, Sibley und Myers, 2015).

Tabelle 3: Darstellung des Q-Einordnungsprozesses (abgeschlossen)

A	B	C	D	E
-2	-1	0	+1	+2
höchst untypisch für die Sitzung	untypisch für die Sitzung	weder charakteristisch noch untypisch für die Sitzung	charakteristisch für die Sitzung	höchst charakteristisch für die Sitzung
Q8 Coachin gibt Ratschläge	Q1 Coachin teilt ihr Wissen zu einem Thema	Q4 Coachin nimmt während der Sitzung eine aktive Rolle ein	Q2 Coachin zeigt Empathie	Q1 Es scheint eine Beziehung (starke Verbindung) zwischen Klient/-in und Coachin zu existieren
	Q9 Coachin bezieht sich auf frühere Hausaufgaben	Q6 Coachin schlägt eine Übung/Aktivität innerhalb der Sitzung vor	Q5 Coachin wiederholt die Worte des Klienten	
		Q7 Coach stellt Fragen, die dem Klienten neue Möglichkeiten zu eröffnen scheinen		

Faktorenanalyse und Interpretation

Haben einmal alle an der Untersuchung im Beispiel teilnehmenden Coaches die Q items eingeordnet, werden die Q *sorts* zueinander in Korrelation gesetzt, und es werden mit der Methode der »personenbezogenen Faktorenanalyse« (Watts & Stenner, 2012) Faktoren extrahiert. Diese Faktoren identifizieren allgemeine Varianzen (ähnliche Einordnungen der Q items). Mittels standardisierter statistischer Tests wird die relevante Anzahl der zu extrahierenden Faktoren ermittelt (z. B. Eigenwert-Kriterien). Teilnehmerinnen und Teilnehmer, deren Q *sorts* in besonderer Weise auf einem Faktor aufladen (z. B. weil sie mit einem Faktor besonders stark korrelieren), teilen sich, nach unserer Ansicht, die in diesem Faktor repräsentierte Perspektive.

Für jeden extrahierten Faktor wird eine »Faktorenanordnung« erstellt. Diese ist »ein einzelner Q *sort*, der so zusammengestellt ist, dass er die Perspektive eines bestimmten Faktors repräsentiert« (Watts & Stenner, 2012, S. 140). Die Zusammenstellung folgt dem gleichen Anordnungsmuster, das zur Sortierung der Daten (im gewählten Beispiel -2 bis +2) verwendet wurde, mit der gleichen Anzahl an Q items in jeder Spalte. Zur Berechnung der Faktorenanordnung werden nur Q *sorts* verwendet, die signifikant auf nur einem Faktor aufladen. Diejenigen Faktoren, die entweder gar nicht oder auf mehr als einem Faktor aufladen (verwischte Q *sorts*), werden nicht in die Berechnung einbezogen.

Der letzte und wichtigste Schritt bei der Q-Methodologie und der Verwendung des CPQS besteht darin, die in jeder Faktorenanordnung repräsentierte Perspektive zu interpretieren. Dies geschieht durch eine erneute Auswertung der gesamten Verteilung aller Q items in jeder Faktorenanordnung, um Ähnlichkeiten zwischen den Arten von Q items zu finden, die in ähnlichen Positionen eingeordnet sind. Es ist daher wichtig, die Gesamtkonstellation aller Q items als eine übergeordnete Formation (»Gestalt«, Watts & Stenner, 2005, S. 70) zu begreifen und in der Art und Weise der Q-Anordnung potenziell implizite Muster oder Themen zu identifizieren (vgl. Tabelle 4). Somit stellt jede Faktorenanordnung eine Perspektive auf das Beobachtete dar, und die Interpretationsaufgabe besteht folglich darin, diese Perspektive zu analysieren. Die Interpretation soll zur allgemeinen Identifizierung der Perspektive dienen, die der Faktorenanordnung inhärent ist. Beim CPQS soll die Interpretation zu einem Verständnis der Beschreibungen von Coaching-Sitzungen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer führen, die entweder an den Coaching-Sitzungen teilgenommen oder eine Coaching-Sitzung beobachtet haben.

Tabelle 4: Verteilungsmuster für die Ausführung des Coaching Process Q-Set (CPQS, Bachkirova, Sibley und Myers, 2015)

	Untypisch für Sitzung						Charakteristisch für Sitzung				
Einordnung	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
Nr. des <i>Q-Items</i>	2	4	6	9	12	14	12	9	6	4	2

Anstelle der Auflistung der Anzahl von Zeilen wird die Nummer der Q items, die jeweils in die Zeile eingeordnet werden können, dargestellt. Die Tabelle macht deutlich, dass nur 2 Q items als höchst charakteristisch für die Sitzung eingeordnet werden können. Danach können nur 4 Q items als zweithöchste Charakteristika der Sitzung eingeordnet werden. Diesen wird ein relativer Wert von +5 bzw. +4 zugeordnet. In ähnlicher Weise werden, wenn man weiter in die Mitte der Tabelle schaut, 12 items als charakteristisch für die Sitzung eingeordnet, die allerdings als weniger charakteristisch für die Sitzung angesehen werden als diejenigen Q items, die weiter rechts in der Tabelle eingeordnet sind. Das Muster wiederholt sich für Q items, die als untypisch für die Sitzung angesehen werden, wobei nur 2 Q items als höchst untypisch für die Sitzung gesehen wurden (so, wie die Sitzung auf keinen Fall verlaufen ist). Die Verteilung soll ein normales Verteilungsmuster darstellen, das diejenigen Q items heraushebt, die sich im Vergleich zu anderen Q items hervorheben.

4 Die ersten Tests des CPQS

Bachkirova, Sibley und Myers (2015) baten Coaches weltweit, anhand des achtzigteiligen Deskriptoren-Sets eine für sie typische Coaching-Sitzung mit durchschnittlichem Engagement der Beteiligten zu beschreiben (so, wie sie sich eine solche Sitzung vorstellen würden). Dieses Verteilungsmuster ist in Tabelle 4 dargestellt. Es besteht aus mehr Spalten und Zeilen als das vereinfachte Beispiel in Tabelle 3.

Damit die Teilnehmenden die Einordnung online vornehmen konnten, wurde der *Q-assessor* (Reber & Kaufman, 2011) eingesetzt. Als 41 Coaches die Q-Einordnungen vollständig vorgenommen hatten, wurden die Daten nach der Q-Methodologie (Watts & Stenner, 2012) durch die Verwendung von PCQ für Windows (Stricklin & Almeida, 2001) analysiert. Dies ermöglichte eine individuelle Faktorenanalyse. Eine solche Analyse identifiziert Ähnlichkeiten in der Beschreibung von Sitzungen durch verschiedene Teilnehmende. Ähnliche Einordnungen von Q items durch verschiedene Teilnehmende wirken sich sozusagen auf den gleichen Faktor aus. Die statistische Analyse ergab ein unrotiertes

Ein-Faktor-Ergebnis (Eigenwert 13,86). Faktorladungen von +/- 0,29 oder höher waren signifikant auf der Ebene $p < 0,01$. 39 der 41 Einordnungen wirkten sich auf diesen Faktor aus. Dieses Ergebnis legt nahe, dass Coaches eine für sie typische Coaching-Sitzung ähnlich wahrnehmen. Der Faktor war für 35 Prozent der Gesamtstreuung verantwortlich (Bachkirova, Sibley & Myers, 2015, S. 446).

Mithilfe der Q-Methodologie (Watts & Stenner, 2012) wurde eine Faktorenanordnung erstellt. Die Mehrheit der an der Studie teilnehmenden Coaches, welche die Einordnung vornahmen, tendierten dazu, Q items wie zum Beispiel »Coach stellt dem Klienten oder der Klientin Fragen, um ihn oder sie zu näherer Ausführung zu ermuntern« und »Coach stellt Fragen, die neue Möglichkeiten eröffnen« als »für die Sitzung höchst charakteristisch« einzuordnen. Demzufolge wurden diese in der Faktorenanordnung als »höchst charakteristisch« eingeordnet. Im Gegenzug wurden Q items wie zum Beispiel »Coach setzt Interventionen in mechanistischer Weise ein« und »Coach scheint seine eigene Agenda zu verfolgen« als »höchst untypisch« bewertet. Daher wurden diese Q items in der Faktorenanordnung als »höchst untypisch für die Sitzung« eingestuft. Bei der Interpretation der Faktorenanordnung ist es jedoch wichtig, die Gesamtreihung aller Q items in der Faktorenanordnung zu beachten. Das Gesamtmuster lässt sich wie folgt beschreiben:

»Coaches sehen sich selbst eher in der Rolle dessen, der dafür arbeitet, die Welt-sicht und Ziele der Klientin oder des Klienten zu erforschen und zu verstehen, als nur den Prozess zu beschleunigen und den Klienten oder die Klientin verantwortlich zu machen. Der Coach versucht, der Klientin zu helfen, dass sie neue Möglichkeiten identifizieren und die Ressourcen für diesen Prozess finden kann. Die Weltsicht der Klientin ist wichtiger als die Perspektiven anderer. Die Sitzung ist ein fließender Prozess in einer warmen und optimistischen Atmosphäre. Die Rolle des Coaches könnte viel eher als die des »kollaborierenden Erforschers« beschrieben werden denn als die des »wissenden Experten«. Ereignisse, die das positive Engagement des Coaches und des Klienten stören könnten, sind selten« (Bachkirova, Sibley & Myers, 2015, S. 448).

5 Weiterführende Forschung mit dem CPQS

Reale Coaching-Sitzungen wurden in der Studie von Bachkirova, Sibley und Myers (2015) nicht untersucht. In seiner Dissertation hat Myers (2014) eine weiterführende Studie zur Verwendung des CPQS bei der Untersuchung von

tatsächlichen Coaching-Sitzungen vorgelegt. Für die Studie sollten Coaches und Klienten/Klientinnen unter anderem Coaching-Sitzungen mithilfe des CPQS beschreiben. Eine Serie von sechs realen Coaching-Sitzungen wurde gefilmt, von denen vier als »einmalige« Einzelsitzungen mit an Coaching interessierten Teilnehmern/Teilnehmerinnen durchgeführt wurden. Die anderen beiden Sitzungen waren reguläre Sitzungen mit bestehenden Klienten/Klientinnen. Die Coaches, welche die Sitzungen durchführten, waren verschiedenen humanistischen Traditionen verbunden (z. B. personzentrierte Ansätze sowie Ansätze der Gestalt- und der existenziellen Therapie). Unter ihnen befand sich allerdings auch eine Coachin, die ihre Arbeit als »Coaching-Beratung« mit eher direktivem Ansatz (z. B. sehr dezidierten Vorschlägen) beschrieb. Alle Coaches waren erfahren oder sehr erfahren (5 bis 25 Jahre Praxis) und in ihrer Erfahrung angemessenen Tätigkeitsfeldern aktiv (z. B. Assessment anderer Coaches mit Blick auf Mitgliedschaft in Coaching-Institutionen und/oder Supervision für Coaches). Alle waren entweder erfolgreich promoviert oder konnten auf theoretische Grundlagen ihrer praktischen Arbeit verweisen. Die Erfahrungen der eingebundenen Klienten/Klientinnen waren in Bezug auf frühere eigene Coaching-Erfahrungen unterschiedlich, wobei zwei Klienten bereits Erfahrungen mit Prinzipien des Coachings im Rahmen von Coaching-Maßnahmen innerhalb von Organisationen gemacht hatten (Coaches wurden vertraglich eingebunden, und »Manager als Coach«-Programme wurden eingeführt). Ein weiterer Coachee besaß weitreichende Erfahrung mit Coaching. Nur einer der Coachees hatte vorgängig keinerlei Berührung mit Coaching. Fast alle Coachees bekleideten verantwortungsvolle Positionen im Management großer Organisationen, einer arbeitete im juristischen Bereich. Die Aufgaben der Coachings waren unterschiedlicher Natur und beinhalteten Themen wie Karriereentscheidungen, Stärkung des Durchsetzungsvermögens am Arbeitsplatz oder Bewältigung von Veränderungen der professionellen Rolle.

Die Videoaufzeichnungen der Sitzungen wurden Gruppen von Coaches aus verschiedenen Arbeitstraditionen vorgeführt (z. B. Coaches mit einem Hintergrund im kognitiv-verhaltensorientierten Bereich, im NLP, in der Positiven Psychologie, humanistischen und einer Reihe weiterer Traditionen) und aus unterschiedlichsten Organisationskontexten (z. B. Führungs-, Entwicklungs- und Executive Coaching). Diese Traditionen und Kontexte sind in der einschlägigen Literatur zum Thema Coaching bereits umfassend beschrieben (z. B. Stober & Grant, 2010; Palmer & Whybrow, 2014; Cox, Clutterbuck & Bachkirova, 2014). Die Erfahrungen der Beobachterinnen und Beobachter waren unterschiedlich. Einige der beobachtenden Coaches waren relativ unerfahren und standen noch in einem Masterstudium im Bereich Coaching. Andere hatten

insgesamt eine größere Erfahrung und arbeiteten entweder bereits als professionelle Coaches oder beschäftigten sich im Rahmen ihres professionellen Portfolios in großem Maße mit Coaching. Insgesamt waren 47 Teilnehmer/-innen in die Studie eingebunden, entweder als Coaches, Klienten/Klientinnen oder als Beobachter/-innen. Jeweils eine Gruppe von Beobachtern/Beobachterinnen (üblicherweise vier bis acht Teilnehmende) sah sich jeweils eine Aufnahme von einer der sechs Sitzungen an. Genauere Angaben zu den Studienteilnehmern/-teilnehmerinnen finden sich in Tabelle 5.

Tabelle 5: Studien-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer

Sitzung	Hintergrund des Coaches	Klient/-in	Beobachtergruppe	Art der Sitzung	Wirkungsbereich der Sitzung
1 Marjorie	Therapeutischer Hintergrund/humanistisch-eklektisch	Rechtsanwältin (keine Erfahrung mit Coaching)	6 Coaches aus verschiedenen Traditionen	»einmalige« Sitzung	Entscheidungen über berufliche Zukunft, Auswahl der Organisation (Arbeitsplatz)
2 Tristan	Humanistisch/Gestaltorientiert praktizierender Psychotherapeut und Coach	Marketingmanager	6 in einer großen Organisation vollzeitbeschäftigte NLP-Coaches	sechste und letzte Sitzung	Karriereziele, Durchsetzungsvermögen
3 Joanne	Humanistisch/Gestaltorientiert	Personalmanagerin	4 Coaches aus verschiedenen Traditionen	»einmalige« Sitzung	Unmittelbare und mittelfristige Karriereentscheidungen
4 Alice	»Coaching-Beratung«	Geschäftsführerin	8 Coaches (unterschiedliche Hintergründe)	»einmalige« Sitzung	Netzwerken und persönlicher Einfluss
5 Alison	Gestaltorientiert	Personalmanager	4 Coaches mit transaktional-analytischem Hintergrund und 2 Coaches mit kognitiv-verhaltensorientierten Arbeitsansätzen	»einmalige« Sitzung	Übergang in eine neue Rolle
6 Drew	Personenzentriert	Leiter Geschäftsentwicklung (sehr erfahrener Coachee)	4 Studierende eines MA-Programms für Coaching und ein unabhängiger Coach	Sitzung mit mittlerem Engagement	Erreichung von Geschäftszielen

Sowohl der Coach als auch die Klientin oder der Klient wurden jeweils gleich nach Beendigung ihrer eigenen Coaching-Sitzung (von sechzig bis neunzig Minuten Dauer) gebeten, das CPQS jeweils unabhängig voneinander auszuführen. Die Coaches, welche die Sitzungen beobachtet hatten, wurden ebenfalls gebeten, die Q-Einordnungen unabhängig voneinander und ohne Absprachen mit anderen Mitgliedern der jeweiligen Beobachtergruppe

durchzuführen. Die Q-Einordnungen aller Teilnehmenden wurden mit der Q-Methodologie (Watts & Stenner, 2012) analysiert. Ferner wurden im offenen Gespräch einzelne mündliche Berichte über die Sitzungen in Bezug auf den Coach, die Klientin sowie die Beobachter/-innen gesammelt. Diese Daten wurden thematisch analysiert. Die Analyse gab Klarheit über den Einordnungsprozess (was hatte zu den jeweiligen Einordnungen der Q items in die Q-Einordnung geführt?) und versetzte die Teilnehmenden in die Lage, detaillierte Evaluationen der Sitzungen zu erstellen, welche die im CPQS gesammelten Daten ergänzte.

6 Ergebnisse

Eine erste Analyse mit der PQ-Methode (Schmolck, 2002; ein zum PCQ alternatives und frei verfügbares statistisches Paket) identifizierte eine Drei-Faktoren-Lösung, mit der sich 36 Prozent der Varianz erklären ließen (Myers, 2014). Jeder Faktor hatte einen Eigenwert von >1 (F1: 10,3; F2: 4,3; F3: 2,4), der seine Identifikation untermauerte (Watts & Stenner, 2012). Faktor 1 ließ sich mit einem Coaching-Muster verknüpfen, das sich durch einen empathischen Coach auszeichnet, der den Klienten oder die Klientin in dessen Reflexions- und eigenen Lösungsfindungsprozessen unterstützt. Faktor 2 legt einen sehr viel aktiver engagierten Coach (z. B. redet mehr, führt Aktivitäten ein) und einen weniger reflektierenden Coaching-Stil nahe. Die Erforschungstiefe war hier viel niedriger als bei Faktor 1. Faktor 3 schien Elemente sowohl aus Faktor 1 als auch aus Faktor 2 zu enthalten.

Allerdings waren die Ergebnisse relativ uneinheitlich, da die Q-Einordnungen der Beobachtenden für ein und dieselbe Sitzung teilweise auf verschiedenen Faktoren aufluden. Dies war zum Beispiel der Fall bei Sitzung 6, bei der drei Beobachter/-innen auf Faktor 1 und zwei auf Faktor 2 aufluden. Dies legt nahe, dass die Beobachtenden, obwohl sie alle dieselbe Sitzung beobachtet hatten, diese häufig unterschiedlich beschrieben. In gleicher Weise wurde dieselbe Sitzung mit Blick auf den Coach und die Klientin häufig unterschiedlich beschrieben. So korrelierten die meisten Q-Einordnungen der Beobachtenden von Sitzung 3 und 4 mit Faktor 3, während die Q-Einordnungen der Coaches für Sitzung 3 und 4 auf den Faktor 1 aufluden (so wie dies generell für die meisten Q-Einordnungen der Coaches der Fall war). Gleichermaßen luden die meisten Q-Einordnungen der Beobachtenden für Sitzung 5 auf Faktor 2, während die Q-Einordnungen der Klienten/Klientinnen für Sitzung 5 mit Faktor 1 korrelierten. Die Faktorenergebnisse sind in Tabelle 6 (vgl. S. 102) dargestellt.

Tabelle 6: Faktorenladungen: Ladungen der Teilnehmer/-innen (Faktorenlösung mit drei Faktoren)

	FAKTOR 1	FAKTOR 2	FAKTOR 3	VERMENGTE
Coach Sitzung 1				X
Coach Sitzung 2			X	
Coach Sitzung 3				X
Coach Sitzung 4			X	
Coach Sitzung 5	X			
Coach Sitzung 6	X			
Klient/-in Sitzung 1				X
Klient/-in Sitzung 2	X			
Klient/-in Sitzung 3	X			
Klient/-in Sitzung 4	X			
Klient/-in Sitzung 5	X			
Klient/-in Sitzung 6*				
Beobachter Sitzung 1		X	2X	3X
Beobachter Sitzung 2	5X			X
Beobachter Sitzung 3			4X	
Beobachter Sitzung 4			5X	3X
Beobachter Sitzung 5	X	4X		X
Beobachter Sitzung 6	3X	2X		

X = Ladungen der Teilnehmer/-innen (3X = 3 auf einen Faktor aufladende Teilnehmer/-innen). Ladungen signifikant bei $p < 0.01$. Die Klientin in Sitzung 6 hat die Q-Einordnung nicht vollständig durchgeführt.

Die thematische Analyse der mündlichen Berichte bestätigte, dass die Erfahrung der Sitzung für den Klienten oder die Klientin sich von den Erfahrungen der Beobachtenden stark unterschied. Insgesamt bewerteten die Coachees die Sitzungen als sehr engagiert und nützlich (um ihnen zu helfen, Fortschritte bei der Bewältigung der im Coaching angesprochenen Herausforderungen zu machen) und lobten den Coach. Die mündlichen Berichte der Coaches legten ebenfalls nahe, dass sie über den Verlauf der Coaching-Sitzungen insgesamt sehr zufrieden waren. Im Gegensatz dazu tendierten die Beobachtenden dazu, die Sitzungen als sehr oberflächlich zu beschreiben und zu kritisieren, dass der Coach es nicht geschafft habe, dem Klienten oder der Klientin zuzuhören. Ihre Bewertungen waren recht negativ. Diese Ergebnisse scheinen ähnliche Forschungen im Bereich der Psychotherapie zu bestätigen, die nahelegen, dass sich die Erfahrungen von Klienten/Klientinnen stark von denen von Beobachtern/Beobachterinnen und/oder Praktikern/Praktikerinnen unterscheiden (z. B. Mintz, Auerbach, Luborsky & Johnson, 1973).

Die Studie untersuchte Coaching auch auf der Ebene von individuellen Sitzungen. So war es zum Beispiel durch personenbezogene Faktorenanalysen für Beobachterinnen und Beobachter einer individuellen Sitzung möglich, Faktoren zu ermitteln, die sich auf einzelne Coaching-Sitzungen bezogen. Dieses Verfahren generierte meistens einen Faktor für die Beobachtenden, der zur Bildung einer Faktorenanordnung herangezogen werden konnte. Die Faktorenanordnung für die Beobachtenden konnte dann mit den vom Coach und vom Klienten oder von der Klientin individuell bereitgestellten Q-Einordnungen verglichen werden. In Tabelle 7 werden die Bewertungen zu Sitzung 2 vonseiten des Coaches mit denen der Klientin oder des Klienten und der Beobachtenden verglichen.

Tabelle 7: Vergleich von Sitzungsbeschreibungen durch die Beobachter/-innen und Coaches (mithilfe des CPQS) im Vergleich zu den Klienten/Klientinnen

Q Item		Klient/-in	Beobachter/-in	Coach
Q18	Es gibt einen oder mehrere Zeiträume stiller Reflexion	+6	+6	-5
Q70	Neue Praktiken für den Klienten oder die Klientin werden diskutiert	+6	+1	+2
Q1	Die Wortwahl des Klienten oder der Klientin werden erforscht	+5	+2	+6
Q34	Coach und Klient/-in scheinen sich zu verstehen	+5	+5	+2
Q45	Coach stellt Fragen, um dem Klienten oder der Klientin bei der weiteren Ausführung zu unterstützen	+5	+3	+4
Q78	Der Fortschritt des Klienten oder der Klientin wird diskutiert	+5	+4	+2

Wir weisen darauf hin, dass die Q items nicht genau mit Bachkirova, Sibley und Myers (2015) übereinstimmen. Die Studie verwendete einen früheren Prototyp des endgültigen Q-Sets; die Skalierung war ebenfalls unterschiedlich: -6 bis +6; Der Vergleichswert wird durch die vom Klienten oder von der Klientin am höchsten eingestuften Q items bestimmt.

Zwischen den Sitzungsbeschreibungen gab es einige signifikante Unterschiede. So wurde sowohl von den Klienten/Klientinnen als auch von den Beobachtern/Beobachterinnen das Element der stillen Reflexion sehr stark wahrgenommen. Für den Coach war dieses Charakteristikum jedoch nicht relevant. Es wäre möglich, dass der professionelle Hintergrund des Coaches als Psychotherapeut zu dieser Interpretation geführt hat, die sich von jener der Beobachtenden unterscheidet, die einen NLP-Hintergrund hatten. Das könnte dazu geführt haben, dass sie die Sitzung aus ihrer Perspektive als besonders reflexiv wahrnahmen. Der Klient empfand die Sitzung ebenfalls als sehr hilfreich für die Identifizierung neuer Praktiken, obwohl dies für den Coach und die Beobachtenden

vielleicht weniger klar war. Coach und Klient/-in schienen sich über den Grad des gegenseitigen Verständnisses nicht einig zu sein. Dies könnte ebenfalls damit zusammenhängen, dass der Coach aufgrund seines psychotherapeutischen Hintergrunds ein anderes Konzept von »Verständnis« hatte.

In Tabelle 8 werden dieselben Daten für den Klienten im Verhältnis zu Q items dargestellt, die von ihm als *höchst untypisch* für die Sitzung angesehen wurden. Die Bewertungen des Klienten legen nahe, dass er den Eindruck hatte, der Coach arbeite sehr stark für seine, des Klienten, Agenda, während der Coach sich stärker darüber bewusst war, dass er in gewisser Weise vielleicht mehr für die eigenen Interessen tätig war. Womöglich war sich der Coach auch nicht bewusst, wie still er erschien (das *item* »Coach ist weitschweifig« wurde vom Klienten mit -6 bewertet, das heißt als *höchst untypisch*; das heißt, der fragliche Coach war *sehr still*).

Tabelle 8: Vergleich von Sitzungsbeschreibungen durch die Beobachter/-innen und Coaches (mithilfe des CPQS) im Vergleich zu den Klienten/Klientinnen

Q Item	Klient/-in	Beobachter/-in	Coach
58 Coach scheint eigene Agenda zu verfolgen	-5	-3	3
17 Coach bittet Klient/-in, ein Gefühl/eine Wahrnehmung/ein Thema mit einer Skala zu quantifizieren	-5	-4	-1
65 Coach schlägt Aktivität innerhalb der Sitzung vor	-5	-5	-2
49 Eine eventuelle Weiterüberweisung wird diskutiert	-5	-5	0
82 Coach hinterfragt das Engagement des Klienten oder der Klientin	-6	-5	-1
62 Coach ist weitschweifig	-6	-6	0

(Der Vergleichswert wird durch die von den Klienten/Klientinnen am niedrigsten eingeordneten Q items bestimmt: was für die Sitzung überhaupt nicht charakteristisch war.)

Anhand der gesammelten Daten wurden detailliertere Vergleiche zum Beispiel für diejenigen Q items angestellt, bei denen die Reihungsunterschiede am deutlichsten waren (nicht nur bezogen auf Q items, die als *höchst charakteristisch* oder als *höchst untypisch* für die Sitzung gereiht worden waren). Ebenfalls wurden Unterschiede in Bezug auf die Gesamtkonfiguration der Q items (holistisch) für den Coach, den Klienten sowie die Beobachter/-innen in Betracht gezogen. Dieses Vorgehen ermöglichte die Erstellung einer modifizierten Version eines Johari-Fensters (vgl. Luft & Ingham, 1955), die Wahrnehmungsunter-

schiede bezüglich der Sitzung zu identifizieren half (Tabelle 10). In dem als »verborgenes Gebiet des Coaches« bezeichneten Bereich legte dessen Q sort nahe, dass er dachte, für seine eigene Agenda zu arbeiten, ohne einen Sinn für den Zweck der Sitzung und ohne viel Tiefgang in der Sitzung zu empfinden. Allerdings waren weder dem Coachee noch den Beobachtern/Beobachterinnen diese Wahrnehmung der Sitzung durch den Coach klar (diese Merkmale der Sitzung waren für sie verborgen). Gleichfalls zeigte das »verborgene Gebiet des Klienten«, das dieser in seinem Q sort eine starke Wahrnehmung mit Blick auf die Identifikation neuer Praktiken und eines starken Engagements verspürte. Diese Aspekte der Coaching-Sitzung wurden weder vom Coach noch von den Beobachtern/Beobachterinnen in deren eigenen Q sorts identifiziert (sie waren für sie ihrerseits unsichtbar). In einem weiteren in Tabelle 9 dargestellten Beispiel (»verborgenes Gebiet der Beobachter«) hatten sowohl der Coach als auch der Klient ein starkes Gefühl, dass Begriffsverwendungen erforscht wurden und dass der Coach den Klienten zu weiteren Ausführungen anregte. Diese Eigenschaften waren aber in den Q sorts der Beobachter/-innen nicht relevant (sie waren für sie unsichtbar). Diese Analyse soll das Potenzial des CPQS als Werkzeug zur Untersuchung von Unterschieden in der Wahrnehmung der Durchführung einer Sitzung durch den Coach herausstellen. So kann zum Beispiel ein Coach annehmen, dass er seine Coaching-Sitzungen in einer bestimmten Weise durchführt, obwohl eine Gruppe von Beobachtern/Beobachterinnen den gewählten Coaching-Stil als vollkommen anders wahrnimmt. Ähnlich kann es sein, dass es weder dem Coach noch den Beobachtern/Beobachterinnen bewusst ist, in welcher Weise eine Klientin oder ein Klient von den stattfindenden Interaktionen profitiert. In Tabelle 10 findet sich eine angepasste Version des bekannten Johari-Fensters, das mögliche »verborgene«, »unsichtbare« oder »geteilte« Perspektiven auf Geschehnisse in einer Sitzung für Coaches, Klienten/Klientinnen und Beobachtende deutlich macht.

Tabelle 9: Angepasstes Johari-Fenster, Sitzung 2

Wem ist was bewusst?	Was ist bekannt?
Eigenes Bewusstsein des Coaches (<i>verborgenes Gebiet des Coaches</i> : anderen ist dies nicht bewusst) (1)	Gefühl, für eigene Ziele zu arbeiten Gefühl, dass der Zweck der Sitzung nicht klar ist Gefühl, dass es der Sitzung an Erforschungstiefe fehlt
Eigenes Bewusstsein des Coachee (<i>verborgenes Gebiet des Klienten oder der Klientin</i> ; anderen ist dies nicht bewusst) (2)	Gefühl, dass neue Praktiken identifiziert werden Starkes Gefühl des Engagements für den Prozess
Eigenes Bewusstsein der Beobachter (<i>verborgenes Gebiet der Beobachter</i> : anderen ist dies nicht bewusst) (3)	Die Wiederholung von Worten des Klienten oder der Klientin durch den Coach Klient/-in schlägt eigenes weiteres Vorgehen vor

Wem ist was bewusst?	Was ist bekannt?
Vom Coachee und Coach geteiltes Bewusstsein (für die <i>Beobachter unzugängliches Gebiet</i> : die Beobachter sind sich dessen nicht bewusst) (4)	Erforschung der verwendeten Worte Coach bestärkt den Klienten oder die Klientin zu weiteren Ausführungen
Vom Coachee und den Beobachtern geteiltes Bewusstsein (für den <i>Coach unzugängliches Gebiet</i> : der Coach ist sich dessen nicht bewusst) (5)	Wahrnehmung von längerer stiller Reflexion Beobachtbare Inaktivität des Coaches Wahrnehmung eines stillen Coaches Coach misst der Metaphorik für den Klienten oder die Klientin zu viel Bedeutung zu
Privates Bewusstsein der Beobachter und des Coaches (für den <i>Coachee unzugängliches Gebiet</i> : unbewusst) (6)	(Nichts wird als einzigartig für Beobachter/-in und Coach identifiziert)
Geteiltes Bewusstsein (<i>offenes Gebiet</i> : allen ist dies bewusst) (7)	Coach stellt Fragen Coach fordert Perspektiven heraus Demonstration von Verständnis Keine Umgebung für Hausaufgaben

Tabelle 10: Angepasstes Johari-Fenster

	Dem Coach bekannt	Dem Coachee bekannt	Den Beobachtern bekannt	Dem Coach und dem Coachee bekannt	Dem Coachee und den Beobachtern bekannt	Dem Coach und den Beobachtern bekannt
Dem Coach nicht bekannt		<i>Verborgenes Gebiet des Klienten oder der Klientin (2)</i>	<i>Verborgenes Gebiet der BeobachterInnen (3)</i>		<i>Für den Coach unzugängliches Gebiet (5)</i>	
Dem Coachee nicht bekannt	<i>Verborgenes Gebiet des Coaches (1)</i>					<i>Für den Coachee unzugängliches Gebiet: unbewusst (6)</i>
Den Beobachtern nicht bekannt		<i>Verborgenes Gebiet des Klienten oder der Klientin (2)</i>		<i>Für die Beobachter unzugängliches Gebiet (4)</i>		
Dem Coach bekannt	<i>Offenes Gebiet (7)</i>					

Diese Tabelle (adaptiert nach Luft, 1961) nimmt an, dass Aspekte der Sitzung (meist diejenigen, die mit verborgenen Intentionen, Gedanken oder Erfahrungen zu tun haben) dem Coach, Coachee oder den Beobachtern/Beobachterinnen jeweils zwar bekannt sind, allerdings für die anderen Akteure jeweils unbekannt bleiben: Sie bleiben »verborgen«. Gleichzeitig teilen sich Coach und Coachee, Coach und Beobachter/-innen oder Coachee und Beobachter/-innen zwar jeweils Perspektiven, aber diese Perspektiven bleiben für den Coach, die Klienten/Klientinnen oder die Beobachter jeweils »unzugänglich«.

7 Herausforderungen und Einschränkungen bei der Verwendung des CPQS

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beider Studien (Bachkirova, Sibley & Myers, 2015; Myers, 2014) berichteten, dass die Einordnung aller Q items eine intellektuelle Herausforderung darstellen kann. Der Prozess dauert rund 45 Minuten. Die kognitiven Herausforderungen lassen sich dadurch reduzieren, dass man die Teilnehmenden zuerst bittet, die Q items von Hand in drei ähnlich große Stapel zu sortieren: »Charakteristisch für die Sitzung«, »Untypisch für die Sitzung« sowie »Weder charakteristisch noch untypisch für die Sitzung«. Dieser Vorgang kann danach für jeden Stapel wiederholt werden. So kann der Stapel, der alle als »charakteristisch für die Sitzung« angesehenen Q items enthält, in drei Unterstapel geteilt werden (»höchst charakteristisch«, »ziemlich charakteristisch«, »nicht unbedingt sehr charakteristisch«). Im Anschluss können diese Unterstapel, unter Beachtung der Tatsache, dass nur eine gewisse Anzahl von Q items in ein und dieselbe Spalte eingeordnet werden können (es sind also kleinere Anpassungen nötig), direkt in die verschiedenen Spalten (+5, +4 usw.) einsortiert werden.

Bei der Verwendung des Werkzeugs besteht aufgrund der kognitiven Komplexität der Einordnung einer großen Anzahl von Q items teilweise das Risiko von Messfehlern. Weiterhin ist es möglich, dass viele Q items so allgemein gehalten (und typisch für alle Sitzungen mit mittlerem Engagement) sind, dass das Werkzeug wichtige Unterschiede in Sitzungen nicht abbilden kann (z. B. enthält das Werkzeug keine Q items, die spezifisch für gewisse Coaching-Traditionen oder sehr selten sind). Dies wirft eine empirische Frage auf. Eine weitere mögliche und offensichtliche Einschränkung des CPQS liegt darin begründet, dass die Teilnehmenden, welche die Q items schnell einordnen, dabei höchstwahrscheinlich nicht konsistent verfahren. Wenn zum Beispiel eine Teilnehmerin das Q item »Coach setzt auf Humor« als »höchst charakteristisch« für eine Sitzung einordnet, wird von der Einordnung her nicht immer klar sein, was sie mit der Einordnung des Q items in eine bestimmte Position der Verteilung genau gemeint hat. So könnte sie versucht haben, den Eindruck von der Sitzung als *geistlos* zu charakterisieren oder zum Ausdruck zu bringen, dass der Coach *Humor in unangebrachter Weise* eingesetzt habe. Oder aber sie könnte auch der Meinung sein, dass die Sitzung generell von Humor geprägt war, aber nicht in *angebrachter Weise*. Diese Fragen können durch eine persönliche Besprechung der Einordnungen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nach Abschluss ihrer Q-Einordnungen geklärt werden. Allerdings hängt dies auch von den interpretatorischen Fähigkeiten der Forscherin ab (wie in jeder

Art von interpretatorischer Forschung). Es ist jedoch wichtig, sich nicht allzu sehr darüber zu beunruhigen, wie konsistent sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihren Sitzungsbeschreibungen verhalten. Das CPQS wurde dafür entwickelt, den Coaching-Prozess auf der Basis von subjektiven Perspektiven zu untersuchen. Es ist prinzipiell möglich, Regeln zur Identifizierung von Auffälligkeiten von Q items (Bachkirova, Sibley & Myers, 2015) in einer objektiveren Art und Weise aufzustellen. So könnte zum Beispiel ein Forschungsteam eine Reihe von Bedingungen für die Qualifizierung eines Q items als in positivem oder negativem Sinne besonders auffällig identifizieren. In dieser Weise wäre es prinzipiell möglich, Coaching-Sitzungen »objektiv« zu beschreiben. Aber die Möglichkeit für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Einschätzungen in subjektiver Weise auszudrücken, hält für die Darstellung der unterschiedlichen Wahrnehmungen derselben Sitzung durch die verschiedenen Teilnehmenden eine Reihe von Erkenntnissen bereit.

8 Weitere Forschung

Eine der Herausforderungen der Studie war die Masse der in Myers (2014) gesammelten Daten. Zu Beginn waren die mündlichen Berichte der Coaches, der Klienten/Klientinnen und der Beobachter/-innen nur zur Klärung des Einordnungsprozesses gedacht. Allerdings stellte sich das Datenmaterial als sehr nützlich für die Interpretation des interaktiven Prozesses zwischen Coach und Klient/-in heraus. Daher wird das Datenmaterial derzeit mithilfe einer verkürzten Form von Grounded Theory (Thornberg & Charmaz, 2014) sowie der Q-Methodologie und des CPQS erneut untersucht. Ebenfalls finden weitere Analysen mit der Q-Methodologie statt. Es scheint möglich, dass ein analytisches Zwei-Faktoren-Verfahren eine effektivere Möglichkeit der Dateninterpretation darstellen könnte. Diese zusätzliche Untersuchung der Daten führt zu einer Theorie von Coaching, welche die Unterschiede in den unterschiedlichen Wahrnehmungen im Coaching-Prozess abbilden soll. Ein Bericht zu den Ergebnissen dieser Forschung wird hoffentlich demnächst vorliegen.

Die Entwicklung eines ähnlichen Werkzeugs für die Forschung in anderen Sprachen wäre ebenfalls sehr interessant. Dies könnte entweder die Übersetzung des existierenden Q-Sets (CPQS) oder seine Nutzung als Basis für weitere Forschung in anderen Ländern leisten. Eine Übersetzung des Q-Sets scheint Vorteile gegenüber geänderten Q items zu haben. Die Entwicklung verschiedener Q-Sets würde den Vergleich der Ergebnisse erschweren. Falls allerdings ein neues Werkzeug mit unterschiedlichen Q items entwickelt würde und die Ergeb-

nisse dieser Forschung ähnliche Faktoren wie die hervorbringen würde, wie sie die Erforschung des Coaching-Prozesses mit dem CPQS identifiziert hat, wäre dies selbst ein interessantes Ergebnis, das als Beleg für die Validität der vorliegenden Ergebnisse zu werten wäre. Es gibt ebenfalls Möglichkeiten, das CPQS in einer objektiven Art und Weise einzusetzen, zum Beispiel für Studien nach einem positivistischeren Forschungsparadigma. Dies ließe sich durch die Erstellung eindeutiger Indikatoren für die relative Auffälligkeit eines Q items aus der Perspektive von ausgebildeten Experten erreichen.

9 Nutzung des CPQS zur Untersuchung einzelner Coaching-Sitzungen

Das CPQS kann auch zur Erforschung einzelner Coaching-Sitzungen verwendet werden. Coach und Klient/-in können zum Beispiel am Ende einer Sitzung einzelne Aspekte der Sitzung gemeinsam besprechen. Dies lässt sich sehr einfach anhand der auf Karten in Spielkartengröße aufgebrachten Q items erreichen. Jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer kann Aspekte der Sitzung aufgreifen, die er oder sie mit dem Partner oder der Partnerin weiter erforschen möchte. Wahlweise kann jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin diejenigen Q items, die aus seiner Sicht in der Sitzung auffällig waren, hervorheben. Nach demselben Prinzip kann auch in der Supervision verfahren werden. CPQS stellt grundsätzlich eine umfangreiche Zahl von Deskriptoren für weitere Diskussionen bereit. Sie lassen sich besprechen, auf Karten gedruckt oder in Listenform. Obwohl die Liste als umfassende Abbildung des Coaching-Prozesses gesehen werden kann, können Coach und Klient/-in weitere Items hinzufügen, die sie als besonders relevant für ihre eigene Arbeitspraxis oder für eine einzelne Sitzung ansehen. Ausbilder von Coaches können das CPQS auch zur Erforschung von Ausbildungssitzungen oder zum Vergleich von beobachteten oder theoretischen Traditionen oder Genres des Coachings benutzen (z. B. um einen humanistischen mit einem lösungsbasierten Ansatz zu vergleichen).

10 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Ziel dieses Beitrags war es, das Potenzial des CPQS als Instrument zur Erforschung des Coaching-Prozesses und als Werkzeug in der Aus- und Weiterbildung von Coaches zu demonstrieren. Die Verwendung von CPQS ist als Ergänzung zur Arbeit anderer Forscherinnen und Forscher gedacht, die spezifische Aspekte

des Coaching-Prozesses untersuchen. Das CPQS stellt eine Möglichkeit für die detaillierte Analyse ganzer Coaching-Sitzungen dar.

Literatur

- Ablon, J. S., Jones, E. E. (1999). Psychotherapy process in the National Institute of Mental Health Treatment of Depression Collaborative Research Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (1), 64–75.
- Bachkirova, T., Sibley, J., Myers, A. C. (2015). Developing and applying a new instrument for microanalysis of the coaching process: The coaching process Q-set. *Human Resource Development Quarterly*, 26 (4), 431–462.
- Bozer, G., Joo, B.-K., Santora, J. C. (2015). Executive coaching: Does coach-coachee matching based on similarity really matter? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67 (3), 218–233.
- Cox, E., Clutterbuck, D., Bachkirova, T. (2014). *The complete handbook of coaching* (2nd edition). Los Angeles: Sage.
- Day, A. (2010). Coaching at relational depth: A case study. *Journal of Management Development*, 29 (10), 864–876.
- Geißler, H. (2009). Die inhaltsanalytische »Vermessung« von Coachingprozessen. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 93–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Gessnitzer, S., Kauffeld, S. (2015). The working alliance in coaching: Why behavior is the key to success. *Journal of Applied Behavioral Science*, 51 (2), 177–197.
- Grant, A. (2012). Making Positive Change: A Randomized Study Comparing Solution-Focused vs. Problem-Focused Coaching Questions. *Journal of Systemic Therapies*, 31 (2), 21–35.
- Greif, S., Schmidt, F., Thamm, A. (2010). *The Rating of Eight Coaching Success Factors: Observation Manual (Version 4)*. www.home.uni-osnabrueck.de/sgreif/downloads/Rating_of_Coaching_Success_Factors_Version4-May_2010.pdf [15.12.2015].
- Haan, E. de, Bertie, C., Day, A., Sills, C. (2010). Clients' critical moments of coaching: Toward a »client model« of executive coaching. *Academy of Management Learning & Education*, 9 (4), 607–621.
- Ianiro, P., Lehmann-Willenbrock, N., Kauffeld, S. (2015). Coaches and Clients in Action: A Sequential Analysis of Interpersonal Coach and Client Behavior. *Journal of Business & Psychology*, 30 (3), 435–456.
- Ianiro, P. M., Schermuly, C. C., Kauffeld, S. (2013). Why interpersonal dominance and affiliation matter: an interaction analysis of the coach-client relationship. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 6 (1), 25–46.
- Jones, E. E., Pulos, S. M. (1993). Comparing the process in psychodynamic and cognitive-behavioral therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (2), 306–316.
- Llewelyn, S., Hardy, G. (2001). Process research in understanding and applying psychological therapies. *British Journal of Clinical Psychology*, 40 (1), 1–21.
- Luft, J. (1961). The Johari window. *Human Relations Training News*, (5), 6–7.
- Luft, J., Ingham, H. H. (1955). The Johari Window: A graphic model for interpersonal relations. In *Third Western Training Laboratory in Group Development, Summary and Report*. Los Angeles: University of California.
- Mintz, J., Auerbach, A. H., Luborsky, L., Johnson, M. (1973). Patient's, therapist's and observers' views of psychotherapy: A »Rashomon« experience or a reasonable consensus? *British Journal of Medical Psychology*, 46 (1), 83–89.

- Myers, A. (2014). *A multiple perspective analysis of a coaching session*. PhD thesis. Oxford Brookes University. <https://radar.brookes.ac.uk/radar/items/7759944f-6ff4-4e91-9ae9-01e62f2217b6/1/4.3.2016>.
- Myers, A. C. (2016). Researching the Coaching Process. In T. Bachkirova, G. Spence, D. Drake (Eds.), *The Sage Handbook of Coaching* (pp. 589–609). London: Sage.
- Palmer, S., Whybrow, A. (2014). *Handbook of coaching psychology: A guide for practitioners*. London: Routledge.
- Pole, N., Ablon, J. S., O'Connor, L. E. (2008). Using psychodynamic, cognitive behavioral, and control mastery prototypes to predict change: A new look at an old paradigm for long-term single-case research. *Journal of Counseling Psychology*, 55 (2), 221–232.
- Reber, B., Kaufman, S. (2011). *Q-Assessor: Developing and Testing an Online Solution to Q Method Data Gathering and Processing*. Amsterdam: World Association for Public Opinion Research.
- Schultz, F. (2013). *The Psycho-managerial complex at work: a study of the discursive practices of Management Coaching*. Unpublished PhD thesis, Universität St. Gallen.
- Schmolck, P. (2002). *PQMethod* (version 2.35) [computer software]. <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/downpqwin.htm> [23.1.2017].
- Scoular, A., Linley, P. A. (2006). Coaching, goal-setting and personality type: what matters? *The Coaching Psychologist*, 2 (1), 9–11.
- Stober, D. R., Grant, A. M. (2010). *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients*. Hoboken]: John Wiley & Sons.
- Stricklin, M., Almeida, J. (2001). *PCQ: Analysis software for Q technique* (rev. ed.) [computer software]. Portland: PCQ Software.
- Thornberg, R., Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 153–169). Los Angeles: Sage.
- Watts, S., Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: Theory, method & interpretation*. London: Sage.
- Wesson, K., Boniwell, I. (2007). Flow theory – Its application to coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 2 (1), 33–43.

Aus dem Englischen von Mark Schreiber

Wie im Coaching neue Einsichten entstehen

Anregungen für eine theoriegeleitete Erforschung innerpsychischer Prozesse

Siegfried Greif und Frank Riemenschneider-Greif

Der vorliegende Beitrag nimmt eine Kritik von Wegener (2017) auf, wonach die bisherige Erforschung der Prozesse im Coaching »unterkomplex« sei und der Komplexität des Gegenstands nicht gerecht werde. Im Unterschied zu den von manchen Forschenden in diesem Forschungsfeld favorisierten inhalts- und aufgabenanalytischen Methoden plädieren die Autoren für eine stärkere Berücksichtigung von Theorien und Erkenntnissen über innerpsychische Prozesse. Exemplarisch wird zu den aktuellen Untersuchungen »kritischer Momente« im Coaching-Prozess gezeigt, wie bis heute gültige klassische und durch neurowissenschaftliche Forschungen bestätigte Erkenntnisse zum Entstehen neuer Einsichten herangezogen werden können, Hypothesen zur Förderung von »Aha-Erlebnissen« im Coaching zu entwickeln. Daraus werden alternative künftige Forschungsmöglichkeiten abgeleitet und skizziert, die der Komplexität des Gegenstands durch komplexe Theorien gerecht zu werden versuchen. Verwiesen wird ferner als weiteres Beispiel auf außerordentlich komplexe Theorien der »ergebnisorientierten Selbstreflexion«, die bereits in der Coaching-Forschung die Grundlage für Beobachtungsstudien und speziell für dieses Feld konstruierte Befragungsmethoden bilden.

Immer mehr Wissenschaftler/-innen verschiedener Disziplinen erforschen die Prozesse im Coaching, weil sie sich davon grundlegende Erkenntnisse darüber versprechen, wie Coaching abläuft und professionell gestaltet werden kann oder soll. Die Fragestellungen und Methoden sind dabei so vielfältig und unterschiedlich wie die beteiligten Disziplinen. So werden Coaches und Klienten/Klientinnen mit qualitativen Interviewmethoden über den Ablauf von Coachings befragt oder mit standardisierten Fragebögen schriftlich oder online. In den letzten Jahren gibt es zudem immer mehr Studien, die Video- oder Tonaufzeichnungen von Coaching-Gesprächen analysieren. Dazu werden Beobachter/-innen trainiert, Ver-

haltensmerkmale zu registrieren oder mit Ratingskalen einzuschätzen. Transkripte werden erstellt und mit Kategoriensystemen ausgewertet oder mit qualitativen linguistischen Methoden analysiert. Für neuere Übersichtsdarstellungen verweisen wir auf Greif, Schmidt und Thamm (2012), Greif (2017), Myers (2017) und Wegener (2017). Wegener (2017, S. 37) resümiert und bewertet den Forschungsstand: »Das wohl größte Problem der gegenwärtigen Prozessforschung liegt darin, dass das den entsprechenden Studien zugrunde gelegte und so forschungsleitende Verständnis von Coaching-Prozessen deren tatsächlicher Komplexität und Dynamik oft nicht gerecht wird. Aus diesem Grund kann auch von einem »unterkomplexen« Verständnis gesprochen werden, das dem Forschungsgegenstand Coaching nicht vollständig Rechnung trägt.« Für die zukünftige Forschung empfiehlt er, Verlauf und Dynamik erfolgreicher Coaching-Prozesse »noch adäquater« zu erforschen. Unser Kapitel versteht sich als ein Beitrag, der diese Herausforderung annimmt.

Im Folgenden konzentrieren wir uns im Speziellen auf das Entstehen neuer Einsichten im Coaching-Prozess und daraus folgendes Handeln. Unter »Prozess« wird hierbei die Sequenz der Interaktionen zwischen Coach und Klient/-in verstanden oder der Ablauf des Coaching-Gesprächs zusammen mit der Durchführung von Übungen oder anderen Interventionen im Verlauf des Coachings. Bereits im Verlauf der Prozesse werden von Klient/-in und Coach Ergebnisse ko-kreiert, ebenso Anstöße und Voraussetzungen für spätere Ergebnisse im Alltag der Klienten/Klientinnen (Greif, 2017). Wir meinen allerdings, dass es nicht genügt, nur das sichtbare Interaktionsverhalten etwa durch Verhaltensbeobachtungen oder Transkripte mit Kategoriensystemen inhaltlich zu analysieren. Wie wir zu zeigen versuchen, wird es der psychologischen Komplexität der Prozesse eher gerecht, wenn wir auf der Basis von Erkenntnissen aus der psychologischen und neurowissenschaftlichen Grundlagenforschung Hypothesen darüber entwickeln, wie Einsichten im Coaching-Prozess gefördert werden können, was dabei in den Köpfen von Klient/-in und Coach abläuft, was sie empfinden und wodurch sichtbares Verhalten aktiviert wird. Zur Veranschaulichung werden eigene praktische Fallbeispiele und Beobachtungen beschrieben.

Die Entstehung neuer Einsichten hat im Coaching eine große praktische Bedeutung. Welche Coaches haben nicht schon erlebt, wie ihre Klienten/Klientinnen hervorheben, dass sie in einer Coaching-Sitzung neue Einsichten über ihr eigenes Verhalten gewonnen haben oder für sie neue Sichtweisen und Perspektiven beim Verstehen des Verhaltens anderer Personen oder dass sie etwas Neues und für sie Nützliches gelernt und angewandt haben? De Haan und Nieß (2015) haben Klienten/Klientinnen und Coaches systematisch dazu befragt, ob sie im Coaching für sie entscheidende oder besonders eindrucksvolle Momente (»critical moments«) erlebt haben. Die mit Abstand größte Anzahl der Antwort-

ten bezog sich auf neue Einsichten oder neue Perspektiven. Wegener (2017) hat solche besonderen Momente anhand von Transkript-Ausschnitten untersucht. Er identifiziert und rekonstruiert die Veränderungen mit einer komplexen qualitativ-interpretativen Methodenkombination theoretisch als »Teilaufgaben« im Coaching-Prozess. Wir kommen später auf die dabei verwendete Methode der Aufgabenanalyse zurück.

»Einsichten« sind innerpsychische Vorgänge, die sich in verbalen Äußerungen im Coaching-Prozess ausdrücken und in Handlungen der Klienten/Klientinnen im Coaching-Gespräch oder danach als Ergebnisse des Coachings niederschlagen können. Wenn die inneren Prozesse nicht berücksichtigt werden, ist das beobachtbare Interaktionsverhalten theoretisch nicht vollständig erklärbar. Im Verlauf und am Ende unseres Beitrags diskutieren wir an diesem Thema exemplarisch die Möglichkeiten zur künftigen praktischen Exploration der Voraussetzungen und Zusammenhänge sowie zur Entwicklung und Überprüfung von Hypothesen über die komplexen Zusammenhänge zwischen inneren Prozessen und beobachtbarem Verhalten von Klienten/Klientinnen und Coaches.

1 Hypothesen zur Förderung neuer Einsichten

1.1 Aha-Erlebnisse

Mitunter ist eine neue Einsicht für sich selbst bereits ein wichtiges unmittelbares Ergebnis im Coaching-Prozess. Beispiele sind die sogenannten Aha-Erlebnisse. Die Klienten/Klientinnen glauben plötzlich, zu verstehen, warum zum Beispiel eine Person in Gesprächen mit ihnen immer wieder heftig reagiert. Aus solchen Einsichten können bei selbstgesteuerten Klienten/Klientinnen im Prozess sehr schnell praktische Folgerungen und Ergebnisse entstehen, die sie nach dem Ende des Coachings als nachhaltige praktische Veränderungen umsetzen.

Als *Fallbeispiel* schildern wir ein Coaching mit einem im Ort sehr angesehenen und nachgefragten *Facharzt*. Er hatte die berechtigte Sorge, dass er die wachsende Zahl von Patienten in seinem Wartezimmer und den dadurch zunehmenden Zeitdruck bald nicht mehr bewältigen könnte. Um die viele Arbeit zu schaffen, hatte er es sich angewöhnt, nach dem Abendessen mehrmals in der Woche noch mal bis 22 Uhr unerledigte Aufgaben zu bearbeiten. Auf die naheliegende Überlegung, nur so viele Patienten anzunehmen, dass er am Abend nicht mehr arbeiten müsste, mochte er sich nicht einlassen. Die abendliche Arbeit im selbstbestimmten Tempo

erlebte er als beruhigend und sinnvoll. Sie gab ihm die Möglichkeit, die von seiner Assistentin gemessenen EKG-Kurven und andere Daten in Ruhe zu analysieren und zudem in der Fachliteratur zu recherchieren, um auf dem Laufenden zu bleiben. Die Kinder waren aus dem Haus, und die Ehefrau hatte inzwischen ihr eigenes Abendprogramm. Was als Ansatz für Lösungen blieb, war deshalb nur die Veränderung der Arbeitsprozesse tagsüber. Dabei entstand die Frage, ob sich das ruhige abendliche Arbeiten nicht irgendwie auf die Arbeit tagsüber übertragen ließe. Plötzlich erkannte der Facharzt, was er im Prinzip künftig anders machen müsste. Kurz und im Wesentlichen zusammengefasst: Nicht immer mehr und immer schneller arbeiten, sondern sich im Gegenteil für die einzelnen Patienten genug Zeit nehmen und nur so viele Patienten pro Tag annehmen, wie auf eine ruhigere Weise zu bewältigen waren. Mitgedacht war, dass die längeren Wartezeiten der Patienten auf Termine voraussichtlich auch den Anstieg der Patientenzahl bremsen würden. – Offensichtlich ist es dem Facharzt gelungen, diese vor mehreren Jahren schnell in einer einzigen Coaching-Sitzung geborene Idee zu praktikablen Veränderungen der Organisation der Arbeit mit seinen Mitarbeitern umzusetzen. Nach seiner Einschätzung hat sich dadurch sein Arbeitsstress nachhaltig verringert und die tägliche Arbeitsqualität verbessert. Zumindest hat dies für die Patienten, die er behandelt, auch zu besseren ärztlichen Leistungen geführt, weil er sich mehr Zeit für sie nimmt. – Daran, dass diese Veränderung im Coaching entstanden ist und dass sie sein Leben tief greifend verändert hat, erinnert er den Coach mit unvermindert großer Begeisterung bei jeder beruflichen Begegnung.

Das Fallbeispiel zeigt, wie schnell im Coaching neue Einsichten entstehen und dass sie nachhaltige praktische Auswirkungen haben können. Natürlich ist das nicht immer der Fall. Wir kommen unten auf Einsichtsprozesse zurück, die eine längere Zeit benötigen und eine fallweise erforderliche längere Umsetzungsbegleitung. Das Fallbeispiel steht für plötzliche Einsichten oder sogenannte Aha-Erlebnisse, wie sie in klassischen psychologischen und aktuellen neurowissenschaftlichen Studien erforscht wurden.

1.2 Wie entstehen neue Einsichten?

Wie neue Einsichten entstehen, hat der Gestaltpsychologe Wolfgang Köhler bereits vor ungefähr hundert Jahren untersucht. In damals bahnbrechenden Versuchen mit Menschenaffen hat er gezeigt, dass nicht nur Menschen, sondern auch Affen durch Einsicht und keineswegs durch gedankenloses Ausprobieren oder blinden Versuch und Irrtum lernen, wie andere Fachvertreter/-innen annahmen.

Köhler (1921) führte eine Reihe von Versuchen mit Schimpansen und Orang-Utans durch und widmete seinen sorgfältigen Beobachtungen ein ganzes Buch. Besonders interessant war das Verhalten seines intelligentesten Schimpansen Sultan. Um nach Bananen zu angeln, die mit einer einzelnen kurzen Stange für ihn außerhalb seines Käfigs unerreichbar waren, steckte er schließlich zwei kurze zu einer langen Stange zusammen. Diese Lösung entwickelte er allerdings nicht ganz allein. Als Hilfestellung zeigten ihm die Wärter, dass man die Stangen in einer Linie hintereinanderlegen kann. Daraufhin probierte er, die Stangen hintereinander in Richtung auf die Bananen zu schieben, gab aber auf, als er damit lediglich eine der Stangen weiter nach draußen wegschieben konnte. Erst als ein Wärter ihm zeigte, dass man einen Finger in das Loch der einen Stange stecken kann, begann er das zu imitieren, steckte plötzlich eine der Stangen in das Loch und verwendete die lange Stange gleich, um die Banane zu erreichen; nach wenigen Versuchen schafft er es auch, die Bananen damit in den Käfig zu ziehen. Interessant ist die Beobachtung, dass er keineswegs gleich anfang, die erbeutete Banane zu fressen, sondern aufgeregt erst alle Bananen holte. Später angelte er mit der zusammengesteckten Stange nicht nur nach Bananen, sondern auch nach anderem und konnte die Stangen jederzeit wieder zusammenstecken, wenn sie auseinandergenommen worden waren.

Beim Lernen durch Einsicht geht der Verhaltensänderung nach Überzeugung der Gestaltpsychologen eine bewusste Einsicht voraus, bei Menschen das sogenannte Aha-Erlebnis (englisch: *eureka effect*). Damit neues Verhalten erlernt wird, ist es erforderlich, dass die Lernenden mit der neuen Einsicht ihre Betrachtungsweise verändern, gestaltpsychologisch ausgedrückt, ihre Wahrnehmung und Gedanken umstrukturieren oder zu einer »neuen Gestalt« restrukturieren.

Die Untersuchung von Aha-Erlebnissen ist ein bis heute aktuelles Forschungsthema. Zu den klassischen Untersuchungen und zum aktuellen Stand der psychologischen und neurowissenschaftlichen Forschung über neue Einsichten geben Beeman und Kounios (2015) eine aktuelle und lebendig geschriebene Übersicht. Wie sie schildern, sind die gestaltpsychologischen Untersuchungen bis heute gültig und inspirierend. Bereits in den älteren psychologischen Studien wurde mit raffinierten Problemlöseaufgaben festgestellt, wie neue Einsichten und kreative Lösungen entstehen und wodurch sie verhindert werden können. Eine berühmte Untersuchung stammt von Maier (1931). In seinem *Zwei-Seile-Versuch* soll eine Person zwei von der Decke hängende Seile miteinander verbinden, die sie mit ihren Armen nicht beide gleichzeitig erreichen

kann (vgl. Abbildung 1). Eines der herumliegenden möglichen Hilfsmittel ist eine Schere (im klassischen Experiment war dies eine Zange). Um das Problem zu lösen, kann der Proband mit der Schere, die normalerweise zum Schneiden benutzt wird, eines der beiden langen Seile beschneiden und damit nun so pendeln lassen, dass er das zweite Seil erreichen kann. Ähnlich gilt es in neueren Aufgabenbeispielen, bei mit Streichhölzern gelegten Figuren durch Wegnehmen von Streichhölzern scheinbar unlösbare Umstrukturierungen vorzunehmen. Wie in Köhlers Versuchen mit Menschenaffen oder Maiers Problemlöseaufgabe finden die meisten Personen die Lösung erst aufgrund von schriftlichen Hinweisen oder Hilfen anderer Personen. Oft genügt bereits der Hinweis, die bisher nicht funktionierenden Lösungsversuche aufzugeben und das Problem von einem neuen Blickwinkel aus zu betrachten oder umzudenken. Im Zwei-Seile-Versuch half es, wenn der Versuchsleiter das frei hängende Seil scheinbar versehentlich anstieß und dadurch in leichte Pendelbewegungen versetzte.

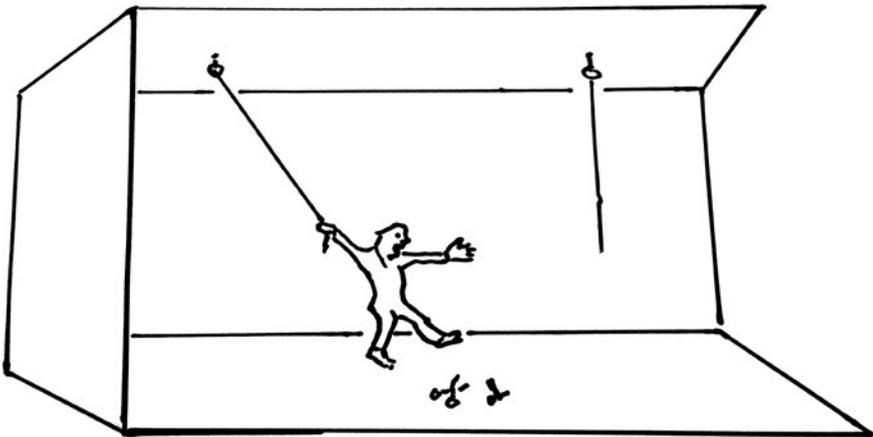


Abbildung 1: Der klassische Zwei-Seile-Versuch (Erläuterung im Text)

1.3 Funktionale Fixierungen

Warum findet die Mehrzahl der Personen solche im Grunde einfachen Lösungen nicht? Psychologisch erklärt wird dies dadurch, dass Menschen Situationen im Allgemeinen gleichzeitig immer nur aus einer Sicht betrachten oder wahrnehmen können und dann an dieser Sicht festhalten. Wenn es einer Person nicht gelingt, von einer Betrachtungsweise oder Perspektive in eine andere zu wechseln, wird dies in der Gestaltpsychologie als *Fixierung* bezeichnet (vgl. Beeman & Kounios, 2015, S. 52 ff.). Eine »funktionale Fixierung« entsteht durch

eine bestimmte gewohnheitsmäßige Verwendung eines Objekts und die daraus resultierende Wahrnehmung seiner Funktion. Im Zwei-Seile-Versuch besteht die Fixierung darin, dass die Person die Schere bisher zum Schneiden verwendet hat und ganz natürlich in der Funktion als Schere und nicht als Pendel sieht. Die negativen Effekte funktionaler Fixierungen sind oft untersucht worden. Es ist leichter, sie zu verstärken, als sie zu verringern. So kann man die Lösungsfindung sehr einfach zusätzlich erschweren, indem man die Versuchspersonen vor dem Seil-Versuch mit der Schere zunächst längere Ausschneidaufgaben durchführen lässt. Nach Beemans und Kounios' (2015, S. 54) Zusammenfassung über den Forschungsstand zu funktionalen Fixierungen sind die Folgen von Fixierungen »erschütternd«. Bereits kurze Vorerfahrungen mit in die Irre führenden Anwendungen versperren die gedanklichen Lösungszugänge sehr nachhaltig.

1.4 Fixierungen lösen

Beeman und Kounios (2015) betonen wiederholt, dass wir grundsätzlich sehr viel mehr wissen, als wir selbst meinen. Aber die entscheidende, auch im Coaching wichtige Frage ist, wie wir das Wissen aktivieren können, wenn der Zugang zu dieser Ressource durch Fixierungen blockiert ist. So erkennen Klienten/Klientinnen angesichts eines ungelösten Problems oft nicht, dass sie zur Problemlösung ihr Wissen oder andere vorhandene Ressourcen lediglich etwas anders verwenden müssen als bisher. Im Folgenden werden zuerst einfache Methoden zur Lösung von Fixierungen geschildert. Später gehen wir auf Fallbeispiele und das Vorgehen im Coaching bei starken Fixierungen und emotionalen Blockaden ein.

1.4.1 Allgemeine förderliche Faktoren

Menschen sind soziale Wesen. Ruhige und nachdenkliche Gespräche mit wertschätzenden und unterstützenden Personen und deren Fragen helfen uns beim Denken und Aktivieren von Lösungen und können Fixierungen zu überwinden helfen.

Einer der Autoren des vorliegenden Beitrags hatte vor Jahren bei einem über einen Freund vermittelten Besuch des berühmten Forschungsinstituts der Nobelpreisträger James Watson und Francis Crick in Cambridge (England) die Gelegenheit, eine ihrer früher engsten Mitarbeiterinnen zu interviewen. Zur Frage, was die beiden großen Forscher, die als Erste die Struktur der DNS entdeckten, jeweils machten, wenn einer von ihnen in seinen laufenden Versuchen festhing

und nicht weiterkam, erzählte sie, dass sie jeweils eine Weile zusammen in den (schönen) Park des Instituts gingen und dabei über das Problem sprachen. Nach kurzer Zeit seien sie meist fröhlich mit einer Lösungsidee zurückgekommen.

Es gibt sicher viele, die sich im Alltag im Prinzip ähnlich gegenseitig helfen, wenn sie festhängen und es ihnen nicht gelingt, allein eine Lösung zu finden. Eine fördernde Voraussetzung ist eine gegenseitige wertschätzende und emotional unterstützende Beziehung. Ähnliches gilt nach heutigem Forschungsstand auch für die Coaching-Beziehung (Behrendt & Greif, 2018). Nach einer großen internationalen Befragung von Klienten/Klientinnen und Coaches der Gruppe um Erik de Haan (vgl. Mannhardt & de Haan, 2018) hängt der Erfolg des Coachings außerdem mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Klienten/Klientinnen zusammen. Nach den oben erwähnten Studien über Fixierungen erwarten wir allerdings nicht, dass funktionale Fixierungen bereits durch eine positive Coaching-Beziehung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgehoben werden können. Um die Wahrnehmung des Problems umstrukturieren zu können, gingen Watson und Crick aus der Situation heraus und hörten ihrem Partner bei der Schilderung seines Problem zu und regten ihn durch ihre Fragen und Überlegungen zum Umdenken an. Dadurch konnten sie fixiertes Festhängen auflösen und eine veränderte Sicht oder Einsicht stimulieren (weiträumige Umgebungen und Geduld beim Reflektieren fördern übrigens nachweislich eine erweiterte Aufmerksamkeit und kreative Einsichten; vgl. Beeman & Kounios, 2015, S. 250 ff.).

In der zunehmenden Hektik des Alltags ist Coaching ein Refugium und Raum, in dem man sich mit einem verständnisvollen Problemlöseprofi Zeit zum Reflektieren und Nachdenken nehmen kann (Greif & Rauen, 2018). Dass der Coach nicht zur Arbeitsgruppe gehört und als Person mit anderen Erfahrungen eine Außenperspektive einnehmen kann, ist dabei psychologisch von Vorteil.

Einsichten lassen sich nicht erzwingen und entstehen auch unter günstigen Bedingungen keineswegs immer. Wir können lediglich erwarten, dass unter den beschriebenen Voraussetzungen die Wahrscheinlichkeit für neue Einsichten erhöht wird. Bisher fehlen Untersuchungen, wann und wie genau sie im Coaching entstehen. Wir vermuten aber, dass viele Klienten/Klientinnen normalerweise nicht ihre gelösten Probleme zur Bearbeitung ins Coaching einbringen, sondern ungelöste Probleme, bei denen sie sich Unterstützung erhoffen. Analog zu den Versuchen von Köhler oder Maier gehen wir davon aus, dass zum Umdenken Anregungen durch Personen mit professioneller Distanz, insbesondere durch Coaches, förderlich sind. Beeman und Kounios

(2015, S. 245) verweisen auf Interventionsstudien, wonach bereits der Hinweis des Versuchsleiters hilft, alle Teile oder Elemente eines ungelösten Problems zu betrachten oder nach anderen oder ungewöhnlichen Verwendungen zu suchen. Bereits solche Hinweise können vermutlich das verborgene intuitive Wissen der Personen aktivieren. Sie lassen sich idealtypisch auf die Arbeitsteilung im Ko-Kreationsprozess von Coach und Klient/-in übertragen (Coach: Anregung; Klient/-in: Aktivierung von Ressourcen und Gewinn neuer Einsichten).

1.4.2 Zur Wunderfrage

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse stimuliert die bekannte *Wunderfrage* nach de Shazer and Dolan (2008, S. 30 f.) Umdenken in mehrerer Hinsicht:

»Ich stelle Ihnen jetzt eine ziemlich seltsame Frage. [...] Stellen Sie sich vor, Sie gehen schlafen und mitten in der Nacht geschieht ein Wunder, und das Problem, über das Sie heute mit mir sprechen, ist gelöst! [...] Worin könnte, wenn Sie dann morgen früh aufwachen, die kleine Veränderung bestehen, sodass Sie sagen: [...] ›das Problem ist weg!?!‹«

Man kann annehmen, dass bereits die überraschende Frage und bildhafte Vorstellung, dass das Problem durch ein Wunder gelöst wurde, dazu führt, dass die Person vorher fixierte Gedanken aufgibt, wonach sie das Problem *nicht* lösen kann. Wenn sie sich auf die Frage nach der »kleinen Veränderung« einlässt und selbst zu überlegen und zu schildern beginnt, wie das Problem gelöst wird, muss sie dazu ihr verborgenes Wissen durchforsten. Dieses Vorgehen entspricht im Übrigen der klassischen Problemlösetechnik »*Working backwards*« (vom Zielzustand rückwärts die vorhergehenden Lösungsschritte finden; vgl. Anthony, 1966). Dies ist eine einfache, praktisch bewährte Problemlösemethode. Indem man »das Pferd von hinten aufzäumt«, verringern sich Fixierungen durch eine schwierige Ausgangssituation.

Nicht immer finden die Klienten/Klientinnen nach unseren Erfahrungen mit dieser einfachen Stimulierung praktikable und wirksame Lösungen. De Shazer und Dolan (2008) gehen nicht darauf ein, dass sich erfahrungsgemäß manche Personen nicht ernsthaft auf die Methode einlassen mögen. Auch bei anfänglich guter Akzeptanz ist der Überraschungseffekt nicht wiederholbar. Wenn man die Methode bei mehreren Problemen mit demselben Klienten, derselben Klientin mehrmals wiederholt, werden sich die Effekte vermutlich verringern. Problematisch ist auch, wenn Klienten/Klientinnen optimistisch vorschnelle Lösungen vorschlagen. Nach den Spielregeln von de Shazer darf der Coach hier nicht intervenieren, selbst wenn er nach seinen Erfahrungen

vorhersieht, dass die Lösung nicht durchführbar ist oder zu negativen Effekten führt. Oettingen (2015) hat die vorliegenden Untersuchungen zur Förderung positiver Zielfantasien zusammengefasst und festgestellt, dass ausschließlich positive Fantasien über eine zukünftige Zielerreichung das Ziel-Commitment und die Zielerreichung nicht erhöhen, sondern sogar verringern. Ein Misserfolg nach anfänglichem viel zu naivem Optimismus beeinträchtigt die künftigen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Motivation der Klienten/Klientinnen. Wichtig ist es deshalb, im Unterschied zu den Regeln von de Shazer und Dolan, die Klienten/Klientinnen bei ihren Lösungen auf die Überwindung von Hindernissen vorzubereiten.

1.4.3 Zirkuläres Fragen und Leere-Stühle-Technik

»Zirkuläres Fragen« (von Schlippe & Schweitzer, 1996, S. 137 ff.) ist eine Methode, die nach unseren Erfahrungen oft zu neuen Einsichten über das Empfinden und Verhalten anderer Personen führt. Mit dieser Methode können Interaktionen der Klienten/Klientinnen mit anderen Personen beschrieben und im Zusammenwirken reflektiert werden. Dazu wird zuerst mit Fragen rekonstruiert, wie sich die Klientin oder der Klient verhalten hat und was in ihr oder ihm los war. Anschließend folgen Fragen zum Verhalten und den möglichen Gedanken, Erwartungen und Gefühlen der anderen beteiligten Personen. Durch den Wechsel zwischen den Perspektiven erkennen die Klienten/Klientinnen oft, dass ihre bisherige Sicht einseitig vorgefasst war. Aus der Berücksichtigung der Perspektiven der anderen Personen ergeben sich wichtige praktische Folgerungen für ihr künftiges Handeln. – Ähnliche Erfahrungen haben wir mit der »Leere-Stühle-Technik« gemacht, die in Anlehnung an Psychodrama-Methoden im Coaching verwendet werden kann. Hier sollen die Klienten/Klientinnen Kommunikationsprozesse in einer Gruppe in einem Rollenspiel simulieren, indem sie für alle Beteiligten leere Stühle aufstellen, nacheinander beim Rollenwechsel die Stühle wechseln und dabei die Rollen und Empfindungen der verschiedenen Personen nachstellen. Die Methode ist zeitaufwendig, führt aber sehr oft zu sehr anschaulichen neuen Einsichten.

1.4.4 Zusammenfassende Hypothesen

In Abbildung 2 werden die Hypothesen, die aus den oben wiedergegebenen Theorien, Konstrukten und Erkenntnissen sowie eigenen Beobachtungen an Fallbeispielen abgeleitet wurden, zusammengefasst und grafisch wiedergegeben. Die Konstrukte in der Abbildung beziehen sich sowohl auf beobachtbares Verhalten als auch auf innere Prozesse. Die Pfeile stehen für hypothetische Einflüsse, Doppelpfeile für Ko-Kreationsprozesse.

Die Hypothesen behandeln als Ausschnitt lediglich die speziellen Prozesse bei der Förderung neuer Einsichten im Coaching. Vorausgesetzt wird, dass in vorausgehenden Coaching-Gesprächen durch die emotionale Unterstützung des Coaches eine wertschätzende und lernförderliche Coaching-Beziehung entstanden ist, dass die Klienten/Klientinnen ihre Coaching-Ziele geklärt und ihre Ressourcen reflektiert und aktiviert haben, um nur die nach heutigem Erkenntnisstand wichtigsten allgemeinen Faktoren zu nennen, von denen der Erfolg des Coachings abhängt (Behrendt & Greif, 2018). Diese Faktoren werden deshalb als Erfolgsfaktoren bezeichnet. Bereits in seinen ersten Darstellungen zu diesen Faktoren hat Greif (2008, S. 68 ff.) in einer seiner Grundannahmen hervorgehoben, dass in Coaching-Prozessen neben solchen Erfolgsfaktoren vielfältige weitere spezifische Merkmale bis hin zu individuellen Merkmalen analysiert und bewertet werden können, um die Besonderheiten und komplexen Prozesse zu erfassen, und hat damit zugleich die Bedeutung dieser allgemeinen Faktoren relativiert. In der Forschung plädiert er in der Folge für multiple qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden. Ähnliches gilt auch für die in diesem Beitrag wiedergegebenen Faktoren und Hypothesen. Allgemeine Faktoren und Hypothesen sind immer Vereinfachungen und können die Komplexität der Wirklichkeit nicht vollständig abbilden. Wir kommen darauf zurück.

In Abbildung 2 werden die Annahmen grafisch zusammengefasst. Ergänzend zu den oben erwähnten Forschungserkenntnissen, werden weitere Konstrukte genannt, die nicht anhand des im Coaching-Gespräch beobachteten Interaktionsverhalten erfasst werden, sondern auf den inneren Voraussetzungen und Ressourcen der Personen beruhen, wie Fähigkeiten und Wissen. So wird in der Spalte der Voraussetzungen bei den Coaches ihre Kreativität sowie ihr Feld- und Fachwissen angegeben mit einem Pfeil zu ihren im Prozess eingesetzten Methoden zur Förderung des Umdenkens der Klienten/Klientinnen. Auch bei den Klienten/Klientinnen wird Kreativität als günstige Voraussetzung mit einem Pfeil skizziert. Kreativität und andere Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit sind Merkmale, die nach vielen Studien mit der Anzahl kreativer Ideen zusammenhängt, die eine Person bei Problemlöseaufgaben produziert. Klienten/Klientinnen, die wenig kreative Fantasie mitbringen, fällt es dagegen schwerer, innovative Lösungen zu kreieren. Auf die umfangreiche Forschung über kreative Ideenproduktion kann hier nur verwiesen werden (teilweise bei Beeman & Kounios, 2015). Auch die zahlreichen Kreativitätstechniken wie Brainstorming und Synektik, die sich beim Problemlösen durchaus bewährt haben, wird hier lediglich verwiesen (Traut-Mattausch & Kerschreiter, 2009). Im Einzelcoaching lassen sie sich nach unseren Erfahrungen oft nur schwer einsetzen, weil die Klienten/Klientinnen eher ein dialogisches Vorgehen erwarten.

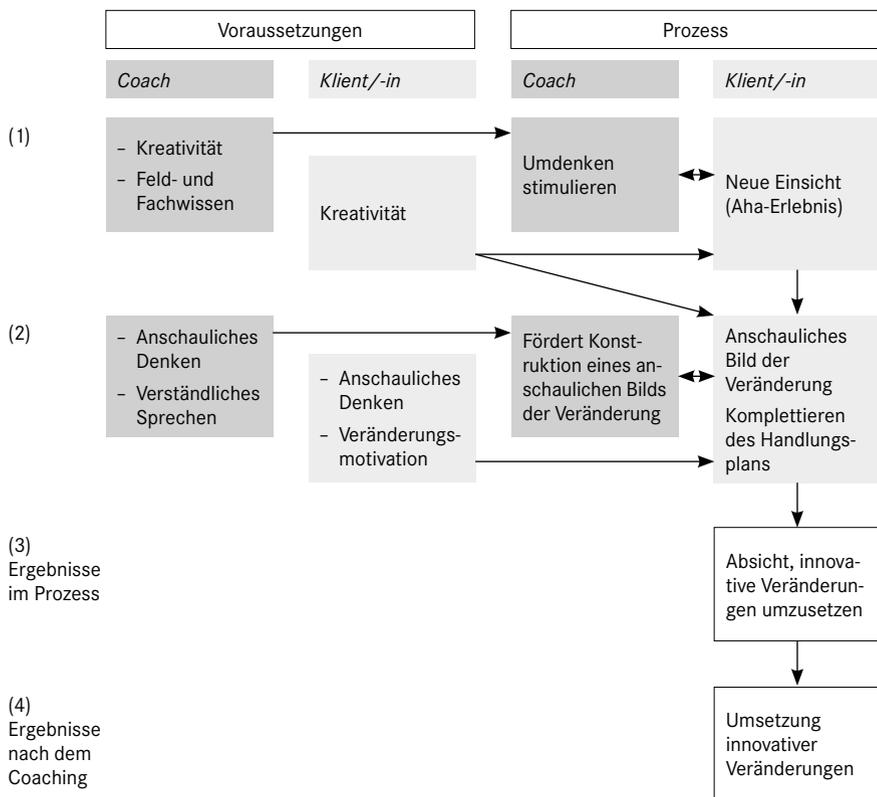


Abbildung 2: Hypothesen zum Entstehen neuer Einsichten im Coaching-Prozess

Eine Ausnahme ist die sogenannte »Kopfstand-Methode«. Diese dialogisch durchführbare Kreativitätstechnik empfiehlt sich, wenn es die Person für vollkommen unmöglich hält, dass das Problem gelöst werden kann. In dieser Situation kann man sie fragen, ob und wodurch es möglich wäre, das Problem weiter zu verschlimmern (die gewünschte Lösung »auf den Kopf zu stellen«). Wenn die Person jetzt konkrete Einflüsse nennt, die dies hervorrufen können, bittet man sie, sich anschließend vorzustellen, diese Faktoren umzudrehen (»auf die Füße zu stellen«), und kann auf diesem Umweg zu Lösungsideen kommen. Weitere Möglichkeiten, bei denen Kreativitätstechniken anwendbar sind, wären sogenannte Innovationscoachings, die ausdrücklich zur Förderung der Innovativität der Klienten/Klientinnen durchgeführt werden (Meier, 2011).

1.5 Weiterführungen

1.5.1 Neuroforschung zum »Heureka-Punkt« und Fragen an Klienten/Klientinnen

Beeman und Kounios sind Neurowissenschaftler; sie berichten ausführlich über eigene und andere Forschungen mit Hirnstrommessungen und bildgebenden Verfahren. Dabei haben sie eine wichtige Entdeckung gemacht. Genau im Moment, in dem Aha-Erlebnisse eintreten, schießen in einem kleinen Areal der rechten Hemisphäre des menschlichen Gehirns (in der Nähe des rechten Ohrs im Gyrus temporalis superior, einem Teil des Temporallappens) starke Gamma-Wellen auf. Die Aktivierungen lassen sich sowohl mit EEG-Messungen als auch mit bildgebenden Verfahren wie fMRT nachweisen. Diese Beobachtungen erregten große Aufmerksamkeit nicht nur in der Fachwelt, sondern auch in Pressemedien. Die Londoner »Times« nannte das aktivierte Areal vereinfachend den »E-Punkt« (für englisch *eureka*) (Beeman & Kounios, 2015, S. 12). Bemerkenswert ist, dass die im EEG beobachteten Aktivierungen außerordentlich schnell und in Gänze hochschießen. Das passt zum subjektiven Erleben, wonach neue Einsichten als »Gedankenblitze« wahrgenommen werden.

Die psychophysiologische Forschung bestätigt außerdem, dass im Gehirn neue Einsichten und Gefühle eng miteinander verbunden sind, sogar »eng miteinander verschlungen, geradezu verschmolzen«, wie Beeman und Kounios (2015, S. 150) dies ausdrücken. Die gegenseitigen Einflüsse gehen dabei in beide Richtungen. Positive Gefühle öffnen für neue Einsichten. Umgekehrt entstehen durch neue Einsichten spontan positive Gefühle, bis hin zu Hochgefühlen.

1.5.2 Veranschaulichung und Umsetzung

Wenn im Coaching neue Einsichten entstehen, ist es nach unseren Erfahrungen psychologisch wichtig, sie nicht zu schnell »abzuhaken« und zum nächsten Thema zu wechseln, sondern sich eine Weile mit ihnen zu beschäftigen und sie mit anschaulichen Vorstellungen zu verbinden. Fachlich ausgedrückt, entsteht dadurch ein »mentales Modell«, das besser als eine grobe Vorstellung im Gedächtnis erhalten bleibt und handlungswirksam werden kann. Dabei kommt es nicht darauf an, das Bild und die Handlungspläne in jeder Einzelheit auszuarbeiten. Um sich gegen eine Informationsüberlastung des Aufmerksamkeitssystems zu schützen, ist das menschliche Gehirn, wie Kriz (1997, S. 38 ff. u. S. 137 ff.) ausführt, in der Lage, unvollständig wahrgenommene Informationen zusammen mit Erfahrungswissen in einem unbewussten, sich selbst ordnenden Prozess zu komplettieren. Er nennt diesen Prozess »*Komplettierungsdynamik*«

und verweist auf klassische Untersuchungen der Gestaltpsychologie, wonach schon wenige Punkte und Striche genügen, damit Menschen daraus sinnvolle Gestalten vervollständigen.

In Abbildung 2 werden in Zeile 2 die Hypothesen formuliert, dass anschauliches Denken und Änderungsmotivation der Klienten/Klientinnen Einfluss haben, wenn es darum geht, aus einer zuerst groben intuitiven Einsicht ein anschauliches Bild oder mentales Modell der daraus resultierenden Veränderungen zu konstruieren und aus wenigen Informationen selbst einen Handlungsplan zu entwickeln. Auf der Coach-Seite erwarten wir, dass es förderlich ist, wenn sie die Klienten/Klientinnen durch Fragen und bildhafte Übersetzungen der von den Klienten/Klientinnen formulierten Vorstellungen unterstützen. Dabei vermuten wir, dass das Coaches leichter fällt, die sehr anschaulich denken und verständlich sprechen können.

Wenn im Coaching-Prozess mit oder ohne Unterstützung im Kopf des Klienten oder der Klientin ein anschauliches Bild der Veränderungen entsteht oder darüber, was als Nächstes konkret zu tun ist, hat dies nach unseren Beobachtungen eine starke handlungsmotivierende Wirkung.

1.5.3 Umsetzungsabsicht und -unterstützung

In Abbildung 2 werden in Zeile 3 und 4 die Ergebnisse aufgeführt, die auf den beschriebenen Prozess der Entstehung neuer Einsichten nachfolgen. In vielen Coachings ist es vor der Handlungsplanung erforderlich oder sinnvoll, eine genaue Zielklärung vorzunehmen und einen Handlungsplan auszuarbeiten. Auch das allein genügt oft nicht. Nach neueren Erkenntnissen der Motivationsforschung und unseren Erfahrungen ist es förderlich, wenn Coaches die Klienten/Klientinnen anleiten, ihre Umsetzungsabsicht als feste Willensentscheidung zu treffen. Nach der Coaching-Sitzung empfiehlt es sich bei schwierigen Veränderungen außerdem, die Umsetzung als Coach zu begleiten. Die theoretischen Grundlagen und die empirische Evidenz zu diesen für die Zielerreichung wichtigen Methoden und Interaktionsprozessen im Coaching wurden bereits in anderen Darstellungen eingehend behandelt (Greif & Benning-Rohnke, 2015). Bei schwierigen Umsetzungsaufgaben oder beim Verändern von Verhaltensgewohnheiten kann es erforderlich sein, die Umsetzung durch Telefonate oder Kurznachrichten (z. B. per SMS oder WhatsApp) zu begleiten.

1.6 Interventionen bei starken Fixierungen

Nach unseren Erfahrungen gibt es Fixierungen, die sich durch die beschriebenen Methoden nicht lösen lassen. Ein Fallbeispiel dazu:

Ein *Doktorand* mit einer Dauerstelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter laborierte seit fünf Jahren daran herum, ein *Thema für seine Doktorarbeit* zu finden und eine *Untersuchung dazu zu planen*. Er hatte fünf Jahre lang immer wieder Anläufe gemacht, aber anschließend wieder verworfen. Seine feste Vorstellung war, für seine Doktorarbeit eine sehr bedeutsame, möglichst vollkommen neue Fragestellung finden zu müssen. Er grübelte viel darüber nach, wie er diesen Anspruch erfüllen könnte, und machte viele Ausarbeitungen, die er aber immer wieder verwarf. Kein Thema und kein Untersuchungsplan genügten seinem Anspruch. Seine vergeblichen Ansätze deprimierten ihn zunehmend, und es fiel ihm immer schwerer, sich aufzuraffen und weiter nach einem Thema zu suchen. Er vermied mehr und mehr, mit seinen Freunden oder seinem Doktorvater über seine Doktorarbeit zu reden. Er floh in andere wichtige Arbeitsaufgaben, die ihn aber nicht befriedigen konnten.

In diesem Fallbeispiel hat der Klient sein Denkmuster fünf Jahre lang im Rahmen seiner hohen Ansprüche fixiert. Er erwartet, dass der Coach ihn motiviert oder inhaltlich anregt, einen neuen Anlauf zu starten, um ein anspruchsvolles und bedeutsames Thema zu finden. Bemerkenswert ist, dass er damit anfangs versucht, den Coach in seinen Rahmen einzubauen. Dabei weiß er, dass der Coach zwar Hochschullehrer ist, aber seine Schwerpunkte in einem ganz anderen Gebiet hat. Seine Gedanken sind seit fünf Jahren anscheinend so fest in seinem Rahmen fixiert, dass er nicht erkennen kann, wie unwahrscheinlich es ist, dass der Coach das Problem für ihn lösen kann und ihm zu einem motivierenden Thema verhilft.

Nach unseren Erfahrungen lassen sich starke Fixierungen – wenn also Klienten/Klientinnen, bildlich ausgedrückt, in ihrer eigenen Gedankenwelt »eingesperrt« sind (Beeman & Kounios, 2015, S. 53) und wenn der Zugang zu alternativem Lösungswissen funktional oder emotional blockiert ist – nicht mit Methoden auflösen, die wie die Wunderfrage oder Kreativitätstechniken allein auf von den Klienten/Klientinnen erarbeiteten Lösungen basieren. Neurobiologisch formuliert, fehlen synaptische Verbindungen zu diesen Arealen im Gehirn oder werden gehemmt.

Um derart blockierte Zugänge zu öffnen, erscheint es erforderlich, nicht nur kontrastiv verschiedene Lösungen zu reflektieren, sondern diese Klienten/Klientinnen mit ihrer Situation und ihren möglichen Blockaden *selbstreflexiv zu konfrontieren*. Im vorliegenden Fall konfrontierte der Coach den Doktoranden mit zwei Szenarien: (1) Beibehaltung seiner überhöhten Ansprüche an die Themenfindung und (2) als Alternative, die hohen Ansprüche abzusenken

und pragmatisch ein weniger anspruchsvolles Thema zu suchen. Ausführlich reflektierten beide zusammen, welche unterschiedlichen Folgen die beiden Szenarien für den Klienten haben würden und durch welche Gefühle und Denkblockaden sich der Klient fünf Jahre gehindert hatte, seine hohen Ansprüche an sich selbst abzusenken. Auf diese Weise ermöglichte der Coach mit einem konfrontativen emotionalen Kontrastieren eine neue Einsicht des Klienten, die von intensiven Gefühlen begleitet war. Erkennbar war dies an der starken emotionalen Reaktion und wie engagiert er sich die neue Einsicht zu eigen machte. Im Coaching wurde vereinbart, die Entscheidung für eine der beiden Alternativen noch mal bis zum Termin in der nächsten Woche zu überdenken. Interessant war, dass der Klient die Folgesitzung spontan mit der für ihn wichtigen Einsicht eröffnete, dass er »nicht noch mal fünf Jahre« damit verbringen wolle, an seinen, jetzt als überhöht eingeordneten Ansprüchen festzuhalten, ohne jemals zu einem Ergebnis zu kommen. Zügig fing er an, zu Beginn in der Umsetzung vom Coach emotional unterstützend begleitet, ein pragmatisches, für ihn leicht realisierbares Dissertationsthema zu planen. Nach Abstimmung mit seinem Doktorvater nahm er in der Folge hochmotiviert die Arbeit daran auf. Inzwischen steht die Arbeit vor ihrem erfolgreichen Abschluss.

Um Erfolg versprechende Interventionen des Coaches bei starken Fixierungen zu beschreiben, formulieren wir nach diesen Beobachtungen die *Zusatzhypothese*, dass es bei starken Blockaden förderlich, mitunter sogar erforderlich ist, Klienten/Klientinnen, die starr fixiert an ungeeigneten Lösungen festhalten, mit diesen vermuteten Fixierungen und Denkblockaden zu konfrontieren und sie zu aktivieren, die Fixierungen zusammen mit dem Coach kritisch zu hinterfragen. Um die Klienten/Klientinnen für alternative Sichtweisen zu öffnen, können vom Coach Alternativen oder andere denkbare Möglichkeiten als Vorschläge eingebracht werden. Dadurch öffnet sich für die Klienten/Klientinnen eine »Außensicht« und Berücksichtigung von Erfahrungen des Coaches.

Wichtig bei solch konfrontativen Interventionen von Coaches ist, dass sie niemals als »alternativlose« psychologische Analysen und Ratschläge vorgegeben werden, sondern immer als hypothetische Fragen zur Anregung der Selbstreflexion und mögliche Alternativen und immer mit dem ausdrücklichen Vorbehalt, dass die Klienten/Klientinnen sie ablehnen können und abwandeln sollen. Entscheidend ist, dass sie in einen Ko-Kreationsprozess einmünden, in dem die Klienten/Klientinnen die Entscheidungen treffen und handeln. Wenn ihr Bauchgefühl gegen eine vorgeschlagene psychologische Interpretation und Alternative spricht, kann das wichtige Hinweise für die Coaches dazu liefern, in welche Richtung für sie angemessenere Erklärungen ihrer möglichen Fixierung und tragfähiger Lösungen gehen könnten. Sehr wichtig ist es, sich Zeit zu

nehmen, langsam und vorsichtig vorzugehen. Die alternativen Lösungen sollen gemeinsam wiederum so weit veranschaulicht werden, dass sie den Klienten/Klientinnen als mentale Modelle sehr klar sind und von ihnen bewertet, adaptiert und umgesetzt werden können.

Zusammengefasst formuliert: Je stärker die potenzielle Fixierung der Klienten/Klientinnen ist, desto mehr ist es erforderlich, dass die Coaches die Klienten/Klientinnen stimulieren, über ihre mögliche Fixierung mit ihren Konsequenzen und ihre emotionalen Blockaden zu reflektieren. Wie die Forschungsergebnisse über Fixierungen zeigen, sind nach unseren Beobachtungen auch im Coaching zur Aufhebung Anregungen von anderen Personen, hier vom Coach, erforderlich. Sie sollen aber immer in Frageform und als Vorschläge eingebracht werden, um die Klienten/Klientinnen zur Überprüfung, Ablehnung oder Adaptation der Interpretationen und Vorschläge anzuregen.

Das beschriebene Vorgehen hat sich auch dann bewährt, wenn die Fixierungen durch Emotionen wie Ärger oder Ängste zum Beispiel bei Konflikten mit wichtigen Kollegen/Kolleginnen oder Teammitgliedern entstanden sind. Allerdings werden in diesen Fällen durch die Selbstreflexion nicht unbedingt »blitzartige Aha-Erlebnisse« ausgelöst. Neue Einsichten können auch schrittweise erarbeitet werden, meist unter starker emotionaler Beteiligung. Bereits wenn sie den Klienten/Klientinnen anschaulich vor Augen stehen, machen sie ihnen Hoffnung auf wichtige positive Veränderungen. Wenn die Veränderungen – durch Coaching in der Umsetzung begleitet – nach gemeinsamer Einschätzung erfolgreich umgesetzt werden, kann daraus nachhaltiges Lernen durch Einsicht entstehen.

2 Resümee der Perspektiven einer komplexen Prozessforschung

2.1 Allgemeine Charakteristika

Am Ende dieses Beitrags kommen wir auf die herausfordernde These von Wegener (2017, S. 37) zurück, dass die gegenwärtige Prozessforschung »unterm komplex« sei und »der Komplexität und Dynamik« des Forschungsgegenstands »oft nicht gerecht« werde. Als Perspektive einer komplexen Prozessforschung lassen sich, wie in unserer Darstellung oben, zusammenfassend vier miteinander verbundene Charakteristika zur Forschung herausstellen:

1. theoriegeleitete Entwicklung von Hypothesen;
2. Beobachtungen des Verhaltens im Prozess;

3. Einbezug von Konstrukten und Annahmen über innerpsychische Prozesse;
4. daraus abgeleitete Untersuchungsmethoden.

Die Liste ist nicht im Sinne von aufeinander in der Forschung folgenden Anforderungen zu verstehen. Die genannten Charakteristika werden lediglich zu Verdeutlichung unserer Forderungen an die künftige Prozessforschung herausgestellt. Am Beispiel der Fragestellung, wie neue Einsichten entstehen, wird 1. exemplarisch auf allgemeine gestaltpsychologische und neurowissenschaftliche Theorien über innere Voraussetzungen und Anstöße zum Umdenken und Aufheben von Fixierungen zurückgegriffen. Allgemeine Theorien und Annahmen müssen jedoch für den Coaching-Kontext adaptiert und als darauf bezogene Hypothesen reformuliert werden, wie dies oben exemplarisch geschehen ist. 2. Wie andere Autoren empfehlen wir durchaus, Beobachtungen zu den Interaktionen von Coach und Klient/-in durchzuführen oder Transkripte zu erstellen und zu analysieren. Allerdings ist das alles nicht unabhängig von theoretischen Konstrukten und Vorannahmen. Jede Beobachtung und jede Analyse, ob im Alltag oder in der wissenschaftlichen Forschung, beruht auf theoretischen Konstruktionen mit Erwartungen und Kategorisierungen. In der Wissenschaft ist es erforderlich, sie zu explizieren und transparent zu machen. 3. Um zwischenmenschliches Interaktionsverhalten theoretisch erklären und vorhersagen zu können, ist es nach unserer Auffassung unabdingbar, dass in den Hypothesen die Konstrukte über innerpsychische Voraussetzungen und Merkmale berücksichtigt werden. In unserem Beispiel ist das Aha-Erlebnis als zentrales Konstrukt, das erklärt und vorhergesagt werden soll, ein innerer, mit Emotionen verbundener Prozess. In den Hypothesen in Abbildung 2 werden außerdem innerpsychische Voraussetzungen wie Kreativität und anschauliches Denken (Coach und Klient/-in) aufgeführt. 4. Das letzte Charakteristikum verweist noch einmal explizit darauf, dass die Untersuchungsmethoden nicht von der jeweiligen Fragestellung und den zugrunde liegenden Theorien und Kontexten unabhängig sind.

In unserem Beitrag können wir noch nicht auf eigene Forschungsstudien über die Entwicklung und Förderung von Aha-Erlebnissen im Coaching verweisen. In der künftigen Forschung über solch »bedeutsame Momente« empfehlen wir unter anderem, Konstrukte und Methoden zu verwenden, die sich in der Forschung über die Entwicklung von neuen Einsichten bewährt haben. Es gibt jedoch – etwa zur Bedeutung der Förderung von Selbstreflexionen – durchaus bereits vorhandene Studien im Coaching-Kontext, die wir durchgeführt haben, welche den vier Charakteristika entsprechen. Wir kommen darauf zurück.

Die anhand der Charakteristika skizzierte Forschungsstrategie ist komplex, obwohl wir uns nur auf eine eingegrenzte Fragestellung beziehen. Je tiefer wir

in die Beschreibung und Analyse der Prozesse zu dieser Fragestellung einsteigen, desto mehr wird uns bewusst, dass auch komplexe Theorien immer nur vereinfachende Denkwerkzeuge sind und dass wir sie zwar immer weiter ausdifferenzieren können, aber dennoch niemals die Komplexität der Wirklichkeit abbilden werden.

Die Komplexität der Analysen mit linguistischen Methoden von Graf (2014) oder der Analysen mit den inhaltlichen Kategorien des sinnerschließenden Kategoriensystems von Geißler (2016) ist eine vollkommen andere. Zunächst einmal sind die herangezogenen Theorien sehr viel allgemeiner und enthalten keine Aussagen über psychologische Voraussetzungen und Merkmale, die individuell unterschiedlich ausgeprägt sind. Die Analysen fokussieren sich zudem vorwiegend auf eine Identifikation von Verhaltensmustern oder inhaltliche Kategorisierungen und abstrakte theoretische Einordnungen des in Transkripten dokumentierten Interaktionsverhaltens. Das Kategoriensystem von Geißler (2017) ist mit zehn Entscheidungsdimensionen (mit jeweils bis über zwanzig unterschiedlichen Codes für inhaltlich sehr spezifische Kommunikationen zweifellos sehr komplex. Vernachlässigt wird dabei jedoch weitgehend die »innere Komplexität« der psychischen Voraussetzungen und Prozesse. Theorien und Erkenntnisse der Psychologie oder Neurowissenschaften werden inhaltlich nicht explizit entsprechend unseren Anforderungen berücksichtigt, wie wir dies im vorliegenden Beitrag am Beispiel von Erkenntnissen zur Entwicklung und Bedeutung von Einsichten exemplarisch aufzeigen. Unsere Forderung an die künftige Prozessforschung ist dagegen, die komplexen inneren psychischen Voraussetzungen und Prozesse und die vorliegenden Theorien und Erkenntnisse so weit wie möglich in die Theorieentwicklung zu integrieren.

2.2 Verschiedene Forschungsstrategien und Methoden der Aufgabenanalyse

Wegner (2017) identifiziert »bedeutsame Momente« im Coaching ebenfalls anhand von Transkripten aus Coaching-Prozessen. Die komplexen Methoden, die er dazu heranzieht, greifen inhaltsanalytische Methoden insbesondere von Geißler auf, unterscheiden sich aber von unserer Forschungsstrategie sehr grundsätzlich durch eine aus den Analysen und Interpretationen erarbeitete besondere Vorgehensweise bei der Theoriekonstruktion (sie wird nicht als Induktion oder Deduktion, sondern vorwiegend als »Abduktion« eingeordnet). In der dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegenden Theorieentwicklung wird dagegen zuerst deduktiv auf vorhandene Theorien und Erkenntnisse zurückgegriffen, die anschließend tentativ anhand von praktischen Beobachtungen auf

Coaching übertragen und adaptiert und mit zusätzlichen auf das Coaching-Feld bezogenen Hypothesen erweitert werden. Wir fragen, warum wir eigentlich *nicht* auf vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse – hier zur Entwicklung neuer Einsichten – zurückgreifen sollten. Indem die Geltung der Annahmen und Beobachtungen für das Coaching-Feld überprüft wird (zunächst anhand von praktischen Beobachtungen und Erfahrungen, später durch empirisch-wissenschaftliche Überprüfung), und mit der Veränderung der Annahmen bei der Adaption an diesen Kontext kann ein hoher gegenstandsbezogener Erklärungsgehalt erreicht werden.

Eine interessante Besonderheit der Analysen und theoretischen Rekonstruktionen von Wegener (2017) ist, dass er sich auf inhaltsanalytische Methoden zur Aufgabenanalyse stützt, wie sie Greenberg (2007) zur Beschreibung der Veränderungen in psychotherapeutischen Prozessen verwendet hat, und dass er dies mit den inhaltlichen Kategorien des sinnerschließenden Interpretationssystems von Geißler (2016) verbindet. Informationsgrundlage bilden dabei die Transkripte und ihre Interpretationen. In einer früheren Studie haben Geißler, Hasenbein und Wegener (2013) gezeigt, dass Interviews mit den Klienten/Klientinnen und Coaches nach den Coaching-Sitzungen zur Exploration ihrer subjektiven Deutungen zusätzlich verwendet werden können.

Die inhaltsanalytische Ausrichtung schlägt sich bereits in dem von Wegener zugrunde gelegten Konzept der »bedeutsamen Momente« (S. 206 f.) nieder. Darunter versteht er »besonders produktive Episoden eines Coachings, in denen eine Kundin oder ein Kunde und ein Coach Teilaufgaben, die für die Erreichung eines anvisierten Ziels notwendig sind, unmittelbar erfolgreich bearbeiten«. Die so definierten bedeutsamen Momente müssen dabei 1. »mit einem entsprechenden mentalen Veränderungsprozess des Kunden oder der Kundin einhergehen«, 2. »durch einen Hilfeprozess des Coaches mitbedingt und damit in der Kommunikation von Kunde/Kundin und Coach ko-konstruiert« werden, und 3. müssen »die mentalen Veränderungsprozesse der Kunden/Kundinnen zur erfolgreichen Bearbeitung der Teilaufgaben (führen), die für die Erreichung eines anvisierten Ziels notwendig sind«. Die für die Zielerreichung »notwendigen« und erfolgreich bearbeiteten Teilaufgaben und die damit verbundenen mentalen Veränderungsprozesse der Klienten/Klientinnen werden durch die Analyse der Transkripte rekonstruiert und anhand der verbalen Äußerungen der Beteiligten dokumentiert.

Nun gibt es durchaus Methoden der Aufgabenanalyse, die im Unterschied zu den von Wegener (2017) bevorzugten Methoden nicht darauf verzichten, zusätzlich zur Dokumentation und Analyse der Interaktionsprozesse die Beteiligten zu den inneren psychischen Prozessen zu befragen, wie dies ja

bereits in der erwähnten früheren Studie von Geißler, Hasenbein und Wegener (2013) der Fall war. Gebräuchlich sind bei Aufgabenanalysen Kombinationen von Beobachtungen mit anschließenden Befragungen. Eine besonders aufwendige Methode ist die »heterarchische Aufgabenanalyse« (Hamborg & Greif, 1999). Sie erfasst zusätzlich Gedanken und Empfindungen beim Handeln bei anschließender Video-Selbstkonfrontation und gemeinsamer Auswertung der betreffenden Episoden mit den beobachteten Personen. Die Methode wurde in der Mensch-Computer-Interaktion sowohl in der Forschung als auch in der Anwendung (Softwaregestaltung und Weiterbildung) verwendet. Im Unterschied zur Aufgabenanalyse nach Greenberg (2007) wird die Struktur der Aufgaben/Teilaufgaben gemeinsam mit den Befragten als »Heterarchie« (hierarchische Struktur mit verschiedenen, teilweise konfligierenden Zielen und Gefühlen) rekonstruiert. Es würde sich anbieten, bei der Anwendung der Videokonfrontation im Coaching gezielt Fragen zu »bedeutsamen Momenten« oder »neuen Einsichten« zu stellen und sowohl die beobachtbaren Interaktionen als auch innere Prozesse vorher und nachher zu erkunden. In der Analyse der Bearbeitung von Arbeitsaufgaben in der Mensch-Computer-Interaktion wurden mit dieser Methode bemerkenswert verschiedenartige, teilweise sogar besondere individuelle Strukturen, Gedanken und Gefühle entdeckt. Danach erscheint es fraglich, ob es einen »One best way« für alle bei der Aufgabenbearbeitung gibt. In solchen Aufgabenanalysen zu Interaktionsprozessen im Coaching würden wir noch stärker differenzierte Ergebnisse erwarten.

2.3 Gegenstandsangemessene Komplexität

Die Frage nach der angemessenen Komplexität der künftigen Prozessforschung sollte sich nicht an der Zahl der Unterscheidungen der Kategoriensysteme ausrichten, die zu Analyse der Interaktionsprozesse herangezogen werden, sondern daran, inwieweit die Unterscheidungen theoretisch begründet und dem jeweiligen Gegenstand der Analyse gerecht werden. Als Beispiel kann auf die Analyse allgemeiner Erfolgsfaktoren im Coaching hingewiesen werden, die mit trainierten Beobachtern/Beobachterinnen mit Ratingsystemen erfasst werden, um den späteren Coaching-Erfolg vorherzusagen (Behrendt & Greif, 2018). Greif (2008, S. 70) stellt in seinen Grundannahmen ausdrücklich fest, dass die von ihm adaptierten allgemeinen Faktoren unvollständig sind und durch zusätzliche spezifische, ja sogar individuelle Faktoren und Bewertungsmerkmale ergänzt werden müssen, auch durch qualitative, theoriegeleitete Analysen der Interaktionen in Einzelfällen (Greif & Schubert, 2015). Im Übrigen sollte die Komplexität der theoretischen Grundlagen zu jedem einzelnen Faktor nicht übersehen wer-

den. Ein Beispiel ist der Erfolgsfaktor »Förderung ergebnisorientierter Selbstreflexionen« im Coaching (Greif, 2008). Er stützt sich auf Erkenntnisse und Methoden aus der Selbstkonzeptforschung, der Theorie der Selbstaufmerksamkeit und der (außerordentlich komplexen) neuropsychologischen PSI-Theorie von Kuhl (2001) sowie auf Bezüge zur Theorie des Soziologen Giddens (1991) zur Bedeutung der Reflexivität in zunehmend komplexer werdenden Veränderungsdynamiken posttraditioneller Gesellschaften (Greif & Schubert, 2015). In den Osnabrücker Studien wurden neben Verhaltensbeobachtungen mit trainierten Beobachtern/Beobachterinnen unter anderem gebräuchliche Skalen zur allgemeinen Selbstreflexion, Skalen von Kuhl zur Handlungs- und Lageorientierung, international gebräuchliche Befindensskalen sowie eigene Skalen zur Erfassung spezifischer ergebnisorientierter Selbstreflexionen zur Erfassung von Voraussetzungen und Ergebnissen eingesetzt und interessante Zusammenhänge gefunden (Greif, Schmidt & Thamm, 2012).

2.4 Prozessforschung und Coaching-Praxis

Die oben erwähnten Studien zur Problemlösung und insbesondere die neurowissenschaftlichen Untersuchungen wurden im Labor durchgeführt. Manche mögen zweifeln, ob sich die Effekte auch in praktischen Feldern, insbesondere im Coaching, nachweisen lassen. Da die Klienten/Klientinnen im Coaching im Allgemeinen eine ruhige, für zuverlässige physiologische Messungen geeignete Sitzhaltung einnehmen und sich EEG-Messungen heute sehr einfach durchführen lassen, wäre es mit einigen Vorkehrungen aber künftig vorstellbar, solche Messungen während des Coachings mit Klienten/Klientinnen durchzuführen, die an einem Mitwirken interessiert sind. Wie wir gesehen haben, lassen sich Aha-Phänomene anscheinend auch ohne physiologische Messungen recht zuverlässig durch Selbstbeobachtungen und Befragungen erfassen, weil sie sehr intensiv sind.

Neue Einsichten und veränderte Sichtweisen sind nach den Studien von de Haan und Nieß (2015) die häufigsten »bedeutsamen Momente« im Coaching (»critical moments«). Sie finden sie (häufig übereinstimmend) in Nachbefragungen von Klienten/Klientinnen und Coaches mit der Frage: »Describe briefly one critical moment (an exciting, tense, or significant moment) with your coach/client. Think about what was critical in the coaching journey, or a moment when you did not quite know what to do« (de Haan & Nieß, 2015, S. 39). Coaches können ihre Klienten/Klientinnen dazu auch selbst befragen. Auf der Grundlage der gestaltpsychologischen Konstrukte und Hypothesen kann der Coach nach der Sitzung die folgenden, von uns vorgeschlagenen Fragen stellen und die Antworten protokollieren:

1. Haben Sie heute in der Sitzung eine neue Einsicht gewonnen oder ein Aha-Erlebnis gehabt?
2. Wenn ja: Bitte beschreiben Sie kurz die neue Einsicht. – Was war daran für sie neu oder besonders?
3. War es ein Gedankenblitz, oder hat es länger gedauert?
4. Welche Gefühle hatten Sie dabei?
5. Wenn Sie sich an den Augenblick vor diesem Moment erinnern, was ging da im Coaching vor? Was ging in Ihnen vor? Gab es Anregungen durch den Coach?
6. Was folgt für Sie aus der neuen Einsicht? Ändert sich danach etwas für Sie oder Ihr Umfeld?

Durch Einbeziehung dieser Fragen in neurophysiologischen Studien (durchaus auch außerhalb des Coaching-Felds) könnte man herauszufinden, wie hoch die erste Frage mit stark hochschießenden Gamma-Kurven korreliert (als Beleg für ihre Validität). Wenn die Korrelation hoch ist, kann man die Frage sogar als ökonomische Alternative zu teuren physiologischen Untersuchungen empfehlen.

2.5 Reduktion der Komplexität in der Forschung und Praxis

Die forschungspragmatische Frage für viele Wissenschaftler/-innen ist nicht unbedingt die Erhöhung der Komplexität, sondern eher, wie Komplexität in einzelnen Studien gegenstandsangemessen so reduziert werden kann, dass die Studien durchführbar sind. Der in diesem Beitrag favorisierte Weg ist die Eingrenzung auf theoretisch und praktisch relevante Fragestellungen, wie hier die Frage, wie im Coaching-Prozess neue Einsichten entstehen. Selbst wenn wir uns auf diese Weise auf bestimmte Fragen eingrenzen, ist es allerdings in keiner einzelnen Prozessanalyse möglich, alle theoretisch und praktisch relevanten Konstrukte und Beobachtungen abzubilden. Jede Studie und jede Analyse erfordert eine Auswahl der hypothetisch besonders bedeutsamen Konstrukte und Beobachtungsmerkmale. Als Grundlage für die Auswahl empfiehlt es sich, ein umfassendes Untersuchungs- oder Evaluationsmodell zur Fragestellung zu konstruieren, das alle theoretisch relevanten Konstrukte oder Variablen berücksichtigt (vgl. Greif, 2017). Erst dann werden die Konstrukte ausgewählt, die besonders wichtige oder interessante Zusammenhänge erwarten lassen.

Klassische, bis heute gültige Vorbilder dafür, wie die Komplexität einzelner Studien gegenstandsangemessen reduziert werden kann, finden wir in den Untersuchungsmethoden und Studien der (gestalt-)psychologischen Grund-

lagenforschung. Wie dargelegt, regen sie bis heute die Forschung und auch die Coaching-Praxis an. Die gestaltpsychologischen Annahmen und sorgfältigen (qualitativen) phänomenologischen Beobachtungen und Untersuchungen zeigen, dass es möglich ist, wichtige Teilprozesse mit einfachen Beobachtungen und Versuchen zu erkunden. Sorgfältige Beobachtungen, verbunden mit reflexiven Fragen an die Klienten/Klientinnen, können nicht nur Wissenschaftler/-innen, sondern auch professionelle Coaches anregen, genauer auf Aha-Erlebnissen zu achten und herauszufinden, ob die theoretisch erwarteten Zusammenhänge wahrgenommen werden können. Wenn sich die Annahmen bestätigen lassen, folgt daraus ein aktives, stimulierendes Verhalten der Coaches, um Fixierungen aufzulösen und neue Einsichten zu fördern. Vielleicht ermutigen unsere Fallanalysen Coaches und Forschende dazu, durch eigene genaue Beobachtungen und Befragungen ebenfalls neue theoretische und praktische Einsichten zu entwickeln und in Coaching-Prozessen zu fördern.

Literatur

- Anthony, W. S. (1966). Working backward and working forward in problem-solving. *British Journal of Psychology*, 57 (1–2), 53–59.
- Beeman, M., Kounios, J. (2015). *Das Aha-Erlebnis: Wie plötzliche Einsichten entstehen und wie wir sie erfolgreich nutzen*. München: DVA (Kindle Edition).
- Behrendt, P., Greif, S. (Hrsg.) (2018). Erfolgsfaktoren im Coachingprozess. In S. Greif, H. Möller, W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselbegriffe im Coaching* (S. 163–172). Heidelberg: Springer.
- Geißler, H. (2017). *Die Grammatik des Coachens: Eine empirische Rekonstruktion*. Wiesbaden: Springer.
- Geißler, H., Hasenbein, M., Wegener, R. (2013). E-Coaching: Prozess- und Ergebnisevaluation des »Virtuellen Zielerreichungscoachings«. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 20 (2), 125–142.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Blackwell (Kindle Edition 2013).
- Graf, E.-M. (2014). *The discourses of coaching – Linguistic insights into emotionally intelligent coaching*. Habilitationsschrift, Institut für Anglistik und Amerikanistik der Alpen-Universität, Klagenfurt.
- Greenberg, L. S. (2007). A guide to conducting a task analysis of psychotherapeutic change. *Psychotherapy Research*, 17 (1), 15–30.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2017). Researching Outcomes of Coaching. In T. Bachkirova, G. Spence, D. Drake (Eds.), *The SAGE Handbook of Coaching* (pp. 569–588). London: Sage.
- Greif, S., Benning-Rohnke, E. (2015). Konsequente Umsetzung von Zielen durch Coaching. *Coaching – Theorie & Praxis*, 1 (1), 25–35.
- Greif, S., Rauen, C. (2018). Selbstreflexion im Coaching. In S. Greif, H. Möller, W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselbegriffe im Coaching* (S. 523–532). Heidelberg: Springer.
- Greif, S., Schmidt, F., Thamm, A. (2012). Warum und wodurch Coaching wirkt – Ein Überblick zum Stand der Theorieentwicklung und Forschung über Wirkfaktoren. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 19 (4), 75–390.

- Greif, S., Schubert, H. (2015). Ergebnisorientiertes Reflektieren im Coaching. In A. Ryba, D. Pauw, D. Ginati, S. Rietmann (Hrsg.), *Professionell coachen – Das Methodenbuch: Erfahrungswissen und Interventionstechniken von 50 Coachingexperten* (S. 54–80). Weinheim: Beltz.
- Haan, E. de, Nieß, C. (2015). Differences between critical moments for clients, coaches, and sponsors of coaching. *International Coaching Psychology Review*, 10 (1), 38–61.
- Hamborg, K. C., Greif, S. (1999). Heterarchische Aufgabenanalyse (HAA). In H. Dunckel (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren* (S. 147–177). Zürich: Verlag der Fachvereine.
- Köhler, W. (1921). *Intelligenzprüfungen am Menschenaffen* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Kriz, J. (1997). *Systemtheorie. Eine Einführung für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner*. Wien: Facultas.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Maier, N. R. F. (1931). Reasoning in humans. II. The solution of a problem and its appearance in consciousness. *Journal of Comparative Psychology*, 12 (2), 181–194.
- Mannhardt, S. M., Haan, E. de (2018). Coaching-Beziehung. In S. Greif, H. Möller, & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Coaching in Schlüsselbegriffen* (S. 85–94). Heidelberg: Springer.
- Meier, A. S. (2011). *Innovationscoaching: Entwicklung einer Coachingkonzeption zur Förderung der Innovationsfähigkeit von Führungskräften (Einzelfallstudie)*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Myers, A. C. (2017). Researching the coaching process. In T. Bachkirova, G. B. Spence, D. B. Drake (Eds.), *The Sage Handbook of Coaching* (pp. 589–609). London: Sage.
- Oettingen, G. (2015). *Die Psychologie des Gelingens*. München: Pattloch.
- Schlippe, A. von, Schweitzer, J. (1996). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shazer, S. de, Dolan, Y. (2008). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Traut-Mattausch, E., Kerschreiter, R. (2009). Kreativitätstechniken. In M. Wastian, I. Braumandl, L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für Projektmanager. Ein Praxisbuch für die erfolgreiche Projektleitung* (S. 263–281). Berlin: Springer.
- Wegener, R. (2017). *Bedeutsame Momente im Coaching – Plädoyer für eine prozessorientierte Forschungslandkarte sowie Entwicklung und Erprobung eines aufgaben- und kommunikationstheoretischen Verfahrens zur Identifikation und Analyse »bedeutsamer Momente im Coaching«*. Unveröff. Dissertation, Universität Hamburg.

Äußerung für Äußerung zum Coaching-Prozess

Das Potenzial einer gesprächsanalytisch fundierten Coaching-Prozessforschung

Eva-Maria Graf

Der folgende Text skizziert, was die Gesprächsanalyse zur Coaching-Prozessforschung beitragen kann. Zum einen wird dabei die spezifische qualitative Methode beschrieben und ihr Potenzial für die Coaching-Praxis aufgezeigt. Zum anderen wird ein zentrales Ergebnis gesprächsanalytischer Coaching-Prozessforschung präsentiert: Coaching stellt ein professionelles Hilfestgespräch dar, das sich aus vier kommunikativen Basisaktivitäten zusammensetzt. Diese sind »Definieren der Situation«, »Gestalten der Beziehung«, »Ko-Konstruieren der Veränderung« und »Evaluieren des Coachings«. Die spezifisch sprachliche und interaktive Ausgestaltung dieser Aktivitäten durch Coach/-in und Klient/-in definiert dabei Coaching aus linguistischer Sicht und unterscheidet es gleichzeitig von anderen sozialen Interaktionen im professionellen Beratungskontext.

1 »Coaching« aus gesprächslinguistischer Perspektive: ein helfendes professionelles Gespräch

Als einleitendes Beispiel wird eine kurze Sequenz aus einer ersten Coaching-Sitzung zwischen einer Coachin (C) und einem männlichen Klienten (K) dargestellt. Es entstammt dem bis dato ersten Korpus an authentischen, also nicht zu Trainings- oder Illustrationszwecken aufgenommenen Coaching-Gesprächen, die – sprachwissenschaftlich transkribiert – u. a. der Habilitationsschrift der Autorin als Datenmaterial zugrunde liegen (Graf, 2015a).

Exzerpt 1

[34]

C [v]	••• Jetzt von meinem Vorgehen. Weil Sie
-------	---

[35]

C [v]	sagen, Sie sind auch gespannt, was, was passiert, ne? Ganz normal. Wir • sprechen
-------	---

[36]

C [v]	miteinander.
K [v]	Hmhm

»C« steht in solchen Transkripten für Coach/-in, »K« für Klient/-in. »v« bedeutet verbal, »nv« bedeutet nonverbal, und »ko« steht für kommentiert.

Das Beispiel soll zum einen kurz veranschaulichen, wie sich die Gesprächsanalyse Coaching nähert – in Form von realen, nach linguistischen Maßstäben verschrifteten Coaching-Gesprächen. Zum anderen thematisiert die Coachin in dem Beispiel die Sicht der Gesprächsanalyse auf Coaching: Im Zusammenhang mit der Situationsklärung zu Beginn des Coachings beschreibt sie ihrem Klienten ihr Vorgehen mit den Worten: »Ganz normal. Wir sprechen miteinander.« Im Folgenden werden beide Aspekte – die Forschungsperspektive und die spezifische qualitative Methode, aber auch die Ergebnisse der gesprächsanalytischen Coaching-Prozessforschung – ausgeführt.

Die linguistische bzw. gesprächsanalytische Erforschung von Coaching steckt noch in den Kinderschuhen. Doch während der Forschungsgegenstand Coaching in der Linguistik ein relativ junger ist, werden seit vielen Jahren andere professionelle Hilfesgesprächen wie Arzt-Patienten-Kommunikation intensiv mithilfe qualitativer Methoden wie der Gesprächsanalyse erforscht. Besonders die Erkenntnisse zu Psychotherapie (vgl. Pawelczyk, 2011; Scarvaglieri, 2013) und anderen Beratungsformaten (vgl. Kallmeyer, 2001; Pick, 2017) prägen dabei die aktuelle Forschung zu Coaching: Als gemeinsamer Nenner fungiert in all diesen sozialen Interaktionen die Kommunikation bzw. das Gespräch zwischen einer professionell handelnden und einer nichtprofessionell handelnden Person. Nadler (2005, S. 73) sagt hierzu: »Communication is at the heart of all counseling relations.« Auch das linguistische Forschungsinteresse im Bereich helfender Interaktionen oder Berufe fokussiert das Gespräch. Bei solch professionellen Hilfesgesprächen geht es darum, neues Wissen im Dialog herzustellen und den Hilfesuchenden zu vermitteln sowie ihnen emotionale Unterstützung zu bieten (Miller & Considine, 2009; Graf & Spranz-Fogasy, im Druck), um so letztlich Lernen und Veränderung für die Klienten/Klientinnen zu ermöglichen (vgl. z. B. die *Special Issue* zu *Change in Psychotherapy and Related Formats* von Pawelczyk & Graf, under

review). Die Generierung und Vermittlung von Wissen wird ermöglicht und getragen von der spezifischen Beziehung zwischen den Beteiligten, in unserem Fall zwischen Coach/-in und Klient/-in (vgl. Miller & Considine, 2009, S. 405): »the coaching relationship is considered an extremely important factor in the coaching process [...] and the coaching outcome« (O’Broin & Palmer, 2010, S. 12). Coaching wird, wie andere soziale Interaktionen auch, aus linguistischer Perspektive somit in und durch das Gespräch der Beteiligten konstruiert (Heritage & Clayman, 2010, S. 20; Graf, 2015a, b). Das Coaching-Gespräch stellt dabei die zentrale Methode und das zentrale Medium im Coaching dar. In Analogie zu einer aktuellen Veröffentlichung zu Gesprächsanalyse und Psychotherapie (Marciniak, Nikendei, Ehrental & Spranz-Fogasy, 2016), in der es heißt: »Sprechen ist selbst die Therapie«, kann für Coaching formuliert werden: »Sprechen ist selbst das Coaching«, genauer gesagt, die sequenziell aneinandergereihten und sich aufeinander beziehenden Gesprächsbeiträge der Beteiligten konstituieren das Coaching-Gespräch und somit das Coaching. Schreyögg (2003, S. 222) trägt wie andere dieser Zentralität von Coaching-Gesprächen Rechnung, indem sie formuliert: »Methodisch stehen beim Coaching Gespräche im Vordergrund, d. h. verbale Kommunikationsakte.« Nach dem vorliegenden diskursiven Verständnis von Coaching-Gespräch als Synonym für Coaching geht diese Aussage jedoch nicht weit genug. Alles, was Coach/-in und Klient/-in in ihrer Begegnung zusammen »tun«, als Teil ihrer Interaktion bzw. ihres Gesprächs, ist Coaching. Um auf das kurze Eingangsbeispiel zurückzukommen: Als Coach/-in einem Klienten oder einer Klientin das methodische Vorgehen im Coaching zu erklären, *ist* somit Bestandteil des Beratungsformates Coaching (vgl. hierzu genauer die kommunikative Basisaktivität »Definieren der Situation« in Abschnitt 2). Durch diese ganzheitliche Perspektive auf das Coaching-Gespräch werden in den linguistischen Analysen auch interaktive Phänomene sichtbar gemacht und beschrieben, die sonst allenfalls dem Gespräch als solchem zugeschrieben werden, nicht aber dem eigentlichen Coaching (etwa das Coaching rahmender Small Talk zwischen den Beteiligten). Ein Aufdecken solcher von Garfinkel (1967) als »seen but unnoticed« bezeichneten Phänomene eröffnet uns wichtige Einblicke in das *Wie* von Coaching (vgl. Leudar, Antaki & Barnes, 2006; Pawelczyk, 2011). Auch auf den ersten Blick peripher wirkende interaktive Phänomene können so als Bestandteile von Coaching definiert werden, die zum guten Gelingen des Coaching-Gesprächs und damit des Coachings beitragen können. Das explizite Beschreiben der Methode im Coaching stellt ein solches interaktives Phänomen dar (hier sei noch einmal auf die Darstellung der kommunikativen Basisaktivität »Definieren der Situation« in Abschnitt 2 verwiesen); obwohl

Coaches angeben, ihren Klienten/Klientinnen Methode und Vorgehen zu erklären, findet sich in der umfangreichen Praxisliteratur kein Hinweis darauf, dass auch das ein notwendiges Tool im Coaching ist. Eine konkrete Folge der fehlenden Professionalisierung und Institutionalisierung von Coaching ist auf der Ebene des Gesprächs, dass man – anders als beim Arztbesuch – kein Wissen über Ablauf und Methode bei den Klienten/Klientinnen voraussetzen kann. Stattdessen muss dieses Wissen erst im und durch das Gespräch hergestellt werden. Neben dem Aufdecken und Beschreiben möglicher »seen but unnoticed« Phänomene leistet die gesprächsanalytische Perspektive einen weiteren wichtigen Beitrag in der sich etablierenden Coaching-Prozessforschung (Graf, 2015b; Geißler, 2016; Wegener, 2017). Sie ermöglicht es, die mittlerweile etablierten Wirkfaktoren im Coaching (vgl. z. B. Behrendt, 2012, Künzli, 2009) bzw. die Frage, *was* im Coaching wirkt, durch die Frage zu ergänzen, *wie* etwas im konkreten Coaching-Prozess bzw. auf der Mikroebene des Gesprächs zwischen Coach/-in und Klient/-in wirkt.

Um den Einfluss und den Beitrag von Executive Coaching und anderen organisationellen Beratungsinterventionen zu verstehen, ist ein Wissen über ihre generelle Wirksamkeit und ihre Ergebnisse nicht ausreichend. Man muss auch die zugrunde liegenden Coaching-Prozesse selbst – sowohl aus Sicht der Klienten/Klientinnen als auch der Coaches – erforschen und sie verstehen lernen (de Haan, Bertie & Sills, 2010, S. 11).

Relevante Fragen hierzu sind etwa, wie Coach/-in und Klient/-in ihre Beziehung sprachlich-interaktiv entlang eines Coaching-Prozesses gestalten. Was unterscheidet die Beziehung im Coaching von anderen Experten-Laien-Beziehungen wie z. B. zwischen Therapeuten und Klienten/Klientinnen, und wie zeigt sich das lokal im Hier und Jetzt des jeweiligen Coaching-Gesprächs? Oder auch die Frage der Ressourcenaktivierung, die bis dato primär bezüglich ihrer Wirksamkeit, nicht aber bezüglich ihrer sprachlich-interaktiven Gestaltung und mit Blick auf deren Einfluss auf positive Effekte im Coaching geklärt ist. Hierzu kann die zumeist quantitativ arbeitende Ergebnisforschung keine Aussagen treffen (vgl. de Haan et al., 2010, S. 110).

Im Folgenden soll nun näher auf die Charakteristika und Besonderheiten des Coaching-Gesprächs eingegangen werden. Hierzu wird zunächst die Methode der Gesprächsanalyse grob skizziert, anschließend werden die zentralen Charakteristika, die kommunikativen Basisaktivitäten von Coaching als ein zentrales Ergebnis der gesprächsanalytischen Coaching-Prozessforschung, beschrieben.

2 Das Coaching-Gespräch – Methodisches Vorgehen zur Beschreibung und seine Charakteristika

2.1 Die Gesprächsanalyse – ein qualitativer Ansatz zur Beschreibung und Interpretation authentischer Gespräche

Die Gesprächsanalyse ist in der qualitativen Forschung verortet. Ziel ist es, den beobachtbaren, sequenziellen Verlauf sozialer Interaktionen wie etwa Coaching aufzuzeigen und zu beschreiben. Es geht darum, das *Wie* von Interaktionen auf der Mikroebene von Gesprächen darzustellen und zu interpretieren,¹ wobei der Fokus auf strukturellen, thematischen und interaktiven Phänomenen bzw. auf deren Zusammenspiel liegt. Es geht in diesem Ansatz aber nicht darum, die Äußerungen der Beteiligten aus Coaching-Perspektive im Sinne von »gut« oder »nicht gut« zu bewerten. Fragen nach Häufigkeiten, statistisch signifikanten oder nichtsignifikanten Ergebnissen, hinreichenden oder notwendigen Bedingungen für bestimmte Phänomene können und wollen mit dieser Art der Forschung nicht beantwortet werden. Da es sich bei authentischen Gesprächen um einmalige soziale Ereignisse handelt, die in dieser Form niemals wieder stattfinden werden, ist die Wiederholbarkeit der Ergebnisse in der Gesprächsanalyse kein Kriterium für Qualität und Aussagekraft der Forschung. Im Unterschied dazu kann die Aussagekraft der Gesprächsanalyse auf der Basis repräsentativer Beispiele für die besprochenen Phänomene gewährleistet werden (Voutilainen, Peräkylä & Ruusuvoori, 2011, S. 350; vgl. auch Peräkylä, 2016).

Ein grober »Fahrplan« eines qualitativen linguistischen Forschungsdesigns in der Gesprächsanalyse sieht dabei folgendermaßen aus (vgl. stellvertretend Becker-Mrotzek & Meier, 2002, oder Deppermann, 2008):

Schritt 1: Aufzeichnen authentischer Gespräche

Die Basis der vorliegenden gesprächsanalytischen Coaching-Prozessforschung bildet ein Korpus aus neun kompletten Coaching-Prozessen, die jeweils zwischen drei und neun Sitzungen zu zwei bzw. zweieinhalb Stunden enthalten. Insgesamt sind ca. 145 Stunden authentischen Coaching-Materials auf Video aufgezeichnet. Die Coachings gelten als »authentisch«, weil sie nicht zu Trainings- oder Illustrationszwecken im Rahmen von Ausbildungen usw. abgehalten, sondern als reale, von

1 So zeigen sich zum Beispiel dispräferierte Erwidernngen der Klienten/Klientinnen durch Pausen, Abbrüche, Heckenausdrücke oder andere sprachliche Markierungen, während präferierte Erwidernngen ohne Verzögerungen, Reformulierungen, Abschwächungspartikel usw. auskommen.

den Firmen der Klienten/Klientinnen bzw. von den Klienten/Klientinnen selbst in Auftrag gegebene und bezahlte Coachings im Bereich Führungskräfte-Coaching durchgeführt wurden (für mehr Details vgl. Graf, 2015a)

Schritt 2: Sprachwissenschaftliches Verschriften (= Transkribieren der aufgezeichneten Gespräche)

Da das gesprochene Wort flüchtig ist, müssen in einem nächsten Schritt die aufgezeichneten Gespräche sprachwissenschaftlich verschriftet werden. Dabei geht es – anders als bei Verbatimprotokollen – nicht nur um den Inhalt des Gesagten. Interessant und relevant sind vor allem kommunikative Phänomene wie Überlappungen, Reformulierungen, Korrekturen, Pausenlänge, Hörersignale usw. Sie geben Aufschluss darüber, wie gut die Sprecher in Kontakt sind, ob es ein intersubjektives Verstehen des gemeinsamen sprachlichen Handelns gibt und woher Missverständnisse kommen usw. Diese Art der Verschriftung ist sehr zeitintensiv, bei einem Basistranskript (wie in den hier verwendeten Beispielen) geht man von einem Verhältnis von 1 zu 25 aus, das heißt: Für eine Minute gesprochene Sprache braucht es 25 Minuten Verschriftungsarbeit, bei einem Feintranskript erhöht sich die Ratio auf 1 zu 90. Es gibt verschiedene Transkriptionssysteme wie etwa HIAT (Ehlich, 1992), GAT 2 (Selting et al., 2009) oder das System der Konversationsanalyse nach Jefferson (2004); sie alle fokussieren diese beschriebenen Phänomene, entstammen aber unterschiedlichen Schulen und Traditionen.

Schritt 3: Beobachten und nach Regelmäßigkeiten suchen

Im nächsten Schritte macht man sich mit den verschrifteten Gesprächen vertraut: Man liest sie in wiederholten Arbeitsschritten durch und macht sich Notizen zu ersten Beobachtungen. Dabei geht man keineswegs naiv an die Daten heran – es ist kein »unmotiviertes Schauen« (vgl. Stokoe & Smithson, 2001) –, sondern mit einer sensibilisierten Wahrnehmung, die sich an »sensitizing concepts« (Blumer, 1969) orientiert. Diese »offene(n) Konzepte, die die Forscherinnen und Forscher für die Wahrnehmung sozialer Bedeutungen in konkreten Handlungsfeldern sensibilisieren« (Kelle & Kluge, 2010, S. 29), leiten somit das Beobachten und Suchen nach Regelmäßigkeiten in den Gesprächsdaten. Im konkreten Fall wird auf kommunikative Muster und Organisationsprinzipien verwandter, ebenfalls auf Kommunikation basierender Beratungsformate wie Psychotherapie oder Beratung zurückgegriffen, deren linguistische Erforschung seit Langem etabliert ist (für einen Überblick hierzu vgl. Graf, Sator & Spranz-Fogasy, 2014, und Pick, 2017). Allgemeine Charakteristika professioneller Gespräche (im Unterscheid zu Alltagsgesprächen) bilden dabei den übergeordneten Fokus (Drew & Heritage, 1992).

Schritt 4: Regelmäßigkeiten interpretieren und begrifflich rekonstruieren

Die Analyse- und Beschreibungskategorien werden abduktiv entwickelt. Man geht also mit theoretischen Vorannahmen über kommunikative Phänomene (in professionellen Gesprächen im Allgemeinen und Beratungsgesprächen im Besonderen, vgl. Schritt 3) an die Daten heran und entwickelt die Coaching-spezifische Ausprägung der Kategorien anhand der konkreten Datenlage (vgl. Kelle & Kluge, 2010) mithilfe von Sequenzanalysen und der Auswahl eindeutiger Fälle. Durch den Wechsel zwischen Theorie und Daten werden die Kategorien geschärft; finden sich in den Daten keine weiteren abweichenden Phänomene, gelten die Kategorien als saturiert. Die identifizierten wiederkehrenden diskursiven Praktiken werden somit gesammelt und *case by case* zur Ermittlung der sprachlich-diskursiven und interaktiven Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert und schließlich in eine Typologie gefasst. Die Aussagekraft der Analyse wird auf der Basis der repräsentativen Beispiele gewährleistet.

Das hier (nur kurz) skizzierte Vorgehen erlaubt es, in den Analysen über eine reine Beschreibung der Gespräche hinauszugehen. Um mit Stokoe und Smithson (2001, S. 238) zu sprechen: »in order to develop analysis that goes beyond pure description, one must look to the wider argumentative and interpretative resources, of both speakers and analysts, in order to produce analytic commentary.« Durch eine solch kritische Auseinandersetzung mit den untersuchten »Lebensformen« (Kelle & Kluge, 2010, S. 30), in diesem Falle Führungskräfte-Coaching, wurde im Rahmen der beschriebenen Gesprächsanalyse ein Strukturmodell für das konkrete Handlungsfeld »Coaching« entwickelt; die vier kommunikativen Basisaktivitäten des Modells wurden auf Gesprächsebene identifiziert, kategorisiert und interpretiert.

Zum besseren Verständnis der in Abschnitt 2.2 darzustellenden kommunikativen Basisaktivitäten soll an dieser Stelle noch kurz auf einige theoretische bzw. linguistische Vorannahmen eingegangen werden, die die abduktive Kategorienbildung geleitet haben.

Aus linguistischer Sicht stellt Coaching ein professionelles Gespräch dar, das von den Beteiligten im Hier und Jetzt der Coaching-Sitzung gemeinsam hergestellt wird (vgl. Drew & Heritage, 1992; Graf et al., 2014; Pick, 2017). Gespräche im Allgemeinen zeichnen sich nach Deppermann (2008) aus durch ihre Konstitutivität (Gespräche werden von den Gesprächsteilnehmern/-teilnehmerinnen aktiv hergestellt), ihre Prozessualität (Gespräche sind zeitliche Gebilde, die durch die sequenzielle Abfolge von Aktivitäten entstehen), ihre Interaktivität (Gespräche bestehen aus wechselseitig aufeinander bezogenen Beiträgen der Teilnehmer/-innen), ihre Methodizität (Gesprächsteilnehmer/-innen benutzen typische, für andere erkennbare und verständliche Methoden, mit-

tels deren sie Gesprächsbeiträge konstruieren und interpretieren sowie den Austausch untereinander organisieren) und schließlich ihre Pragmatizität (Gesprächsteilnehmer/-innen verfolgen im Gespräch teils gemeinsame, teils individuelle Ziele und bearbeiten kommunikative Probleme und Aufgaben, wie zum Beispiel Verständnissicherung). Übertragen auf Coaching, bedeuten diese Charakteristika Folgendes: Coach/-in und Klient/-in erschaffen gemeinsam das Coaching-Gespräch durch ihre aufeinander abgestimmten und aufeinander folgenden Gesprächsbeiträge wie Frage (*Haben Sie schon einmal so eine Art von Beratung für sich in Anspruch genommen?*) – Antwort (*Also unsere Bank hatte ja immer mal wieder Trainings und Seminar angeboten, aber so ein Einzel-Setting jetzt noch nicht*) – Follow-up (*Ach ja, okay, das heißt, mit Coaching sind Sie noch nicht so vertraut*). Die Gesprächsbeiträge orientieren sich dabei in Inhalt und sprachlicher Gestaltung am gemeinsamen Hintergrundwissen, am Wissen um den Aufbau von Gesprächen im Allgemeinen und von Coaching bzw. professionellen Gesprächen im Besonderen. Schließlich verfolgen die Beteiligten, auch im Kontext eines unverbindlich erscheinenden Small Talks zu Beginn oder zum Ende einer Coaching-Sitzung, sowohl auf der inhaltlichen Ebene als auch auf der Ebene der Beziehungsgestaltung bestimmte Ziele (wie z. B. das Ziel sowohl der Coachin als auch der Klientin im unten folgenden Exzerpt 2, sich als Experte/Expertin zu konstruieren).

Anders als Alltagsgespräche zeichnen sich professionelle Gespräche durch unterschiedliche Beteiligungsvoraussetzungen, Verantwortlichkeiten und Wissensstände der Beteiligten aus (Drew & Heritage, 1992; Brüner, 2005; Sator & Graf, 2014). So eröffnet zum Beispiel in der Regel der Coach die Sitzung, und es werden die Lebensumstände der Klienten/Klientinnen, nicht aber die des Coaches oder der Coachin thematisiert. Im Sinne unterschiedlicher Verantwortlichkeiten geht es zum einen um die kommunikativ zu gestaltende Prozesssteuerung, die beim Coach und nicht bei den Klienten/Klientinnen liegt. So achtet der Coach oder die Coachin auf den zeitlichen Rahmen oder leitet von diagnostischen zu intervenierenden Schritten über. Zum anderen tragen die Klienten/Klientinnen auf der inhaltlichen Ebene die Verantwortung, das Anliegen zu formulieren. Bezüglich der Wissensbestände ist schließlich anzuführen, dass, »[w]ährend das professionelle Erkenntniswissen spezialisiert, klar umrissen sowie wissenschaftlich fundiert und standardisiert ist [...], das Erfahrungswissen der Klienten subjektiv, lebensweltlich und individuell [ist]« (Graf & Spranz-Fogasy, im Druck). Diese Perspektivendivergenz zwischen dem professionellen Blick der Experten und dem lebensweltlichen und subjektiven Erleben der Klienten/Klientinnen ist das *sine qua non* für jegliche Art von professionellen Beratungsgesprächen (Sarangi, 2001; Lalouschek, 2005; Pick, 2017).

Professionell wird hier als linguistischer Terminus technicus verstanden im Sinne einer institutionalisierten, strukturierten Interaktion zwischen Vertretern einer Profession oder Institution und ihren Klienten/Klientinnen. Die professionell Agierenden orientieren sich dabei in ihrer Kommunikation mit Klienten/Klientinnen an den Gesprächen zugrunde liegenden professionellen Agenden, die das Erreichen der professionellen Ziele ermöglichen. Diese Agenden prädeterninieren mehr oder weniger grob den Gesprächsverlauf in seiner internen Aufgaben- und Handlungslogik, wobei die Einhaltung des Verlaufs in der Macht der Experten liegt. Asymmetrien und unterschiedliche Macht im Gespräch sind somit ein endemischer Bestandteil professioneller Gespräche

2.2 Das Modell der kommunikativen Basisaktivitäten im Coaching

Der Ablauf von Coaching wird in der deutsch- und englischsprachigen Praxisliteratur als eine Abfolge verschiedener Phasen beschrieben (vgl. hier stellvertretend das GROW-Modell von John Withmore). Obwohl dabei zumeist von sich wiederholenden Zyklen bzw. Rückkoppelungen gesprochen wird, schwingt im Begriff der Phase Linearität und zeitliche Abfolge mit. Das zentrale Ergebnis der gesprächsanalytisch basierten Coaching-Prozessforschung ist dagegen, dass sich sowohl der gesamte Coaching-Prozess als auch die einzelnen Sitzungen schleifenartig in und durch sich wiederholende und ineinander verwobene kommunikative Aktivitäten vollziehen (Graf, 2015a, b). Anstelle eines Phasenmodells wurde mithilfe der Analyse authentischer Coaching-Gespräche das Modell der kommunikativen Basisaktivitäten entwickelt, bestehend aus den vier Aktivitäten »Definieren der Situation«, »Gestalten der Beziehung«, »Ko-Konstruieren der Veränderung«, »Evaluieren des Coachings«. Der Problemlösekreis von Greif (2008) greift diese Problematik im Zusammenhang mit »Ko-Konstruieren der Veränderung« auf. Allerdings geht das Modell der kommunikativen Basisaktivitäten noch einen Schritt weiter. Es argumentiert für einen schleifenartigen Verlauf aller Aktivitäten, die Coach/-in und Klient/-in gemeinsam bewältigen. Die einzelnen Aktivitäten bestehen jeweils aus wiederkehrenden kommunikativen Aufgaben, zu deren Lösung den Beteiligten – Coach/-in und Klient/-in – bestimmte diskursive Praktiken und konkrete sprachliche Realisierungen zur Verfügung stehen (Graf, 2015a, b; Graf, 2017). Die einzelnen Bestandteile der kommunikativen Basisaktivitäten finden sich dabei teilweise auch in benachbarten professionellen Beratungsformaten; die spezifische Kombination und die jeweilige sprachlich-diskursive Ausgestaltung charakterisieren aber Coaching als eigenständigen professionellen Gesprächstyp. So hat eine vergleichende Studie zu Emotionsarbeit in der integrativen Psychotherapie (Pawelczyk, 2011) und zu

emotional intelligentem Coaching (Graf, 2015a) ergeben, dass Therapeut/-in und Coach/-in mit ähnlichen Interventionen arbeiten (vgl. Pawelczyk & Graf, 2011; Graf & Pawelczyk, 2014). Im Unterschied zu den Therapiedaten wurden aber die Erkenntnisse der Klienten/Klientinnen in den Coaching-Daten wieder in den organisationellen bzw. beruflichen Kontext zurückgeführt. Emotionsarbeit im Coaching beinhaltet somit eine zusätzliche kommunikative Aufgabe, die von Coach/-in und Klient/-in im Gespräch gelöst werden muss.

Das Konzept der kommunikativen Basisaktivität als Beschreibungs- und Analysekatoren von Coaching ermöglicht es, der Prozess- und Personenorientierung von Coaching Rechnung zu tragen: Coaching bzw. Coaching-Gespräche realisieren sich in kommunikativen Schleifen, mittels deren zum Beispiel Erkenntnisse während der Sitzungen oder zwischen den Sitzungen kommunikativ bearbeitet und als gemeinsames Wissen integriert und ko-konstruiert werden können; das heißt, Lösungsrahmen und Intervention gehen über den Rahmen einer einzelnen Sitzung hinaus (vgl. die Merkmalsmatrix von Beratungsgesprächen in Pick, 2015, und Pick, 2017). Ebenso ist die Problemverortung im Coaching internalisiert, das heißt, im Unterschied zum Beispiel zur Rechtsberatung steht die Selbstreflexion der Person (manchmal auch die Problemreflexion) im Zentrum, nicht ausschließlich Sachfragen. Gleichzeitig nehmen die Klienten/Klientinnen mittels ihrer Person und ihres Anliegens starken Einfluss auf den Verlauf des Geschehens. Diese interaktiven Besonderheiten spiegeln sich in gemeinsamen Aktivitäten von Coach/-in und Klient/-in wieder, also in dem, was die Beteiligten tun und wie sie es sprachlich-kommunikativ tun, nicht aber in einem mehr oder weniger strengen zeitlichen Ablaufschema im Rahmen von Phasen.

Im Einzelnen lassen sich die vier kommunikativen Basisaktivitäten wie folgt beschreiben: Die Basisaktivität »Definieren der Situation« umfasst all jene kommunikativen Aufgaben, die, zumeist explizit realisiert im Rahmen einer Metakommunikation (vgl. Geißler, 2013; Graf, 2017), den Beteiligten Orientierung geben bezüglich des primären Zwecks und der Art und Weise ihrer Interaktion. Dazu gehört: Coaching definieren, die Methode erklären, aber auch Termine vereinbaren oder die Erfahrung von Klienten/Klientinnen mit Coaching integrieren (vgl. Exzerpt 1)

Kommunikative Aufgaben der Basisaktivität »Definieren der Situation« (vgl. Graf, 2015a, S. 413) sind:

- den Coaching-Rahmen etablieren (z. B. »Getränke anbieten« oder »Diskussion der Sitzmöglichkeiten«);
- das Coaching methodisch und prozedural rahmen (z. B. »die Methode und das Vorgehen erklären« oder »Coaching von Therapie abgrenzen«);

- das Coaching zeitlich rahmen (z. B. »nächste Termine vereinbaren« oder »Länge des Coaching-Prozesses diskutieren«).

Die Basisaktivität »Gestalten der Beziehung« beinhaltet die kommunikativen Aufgaben, mittels deren die Beteiligten diskursiv ihre Identitäten und Rollen definieren und dadurch ihre Coaching-Beziehung etablieren und gestalten.

Kommunikative Aufgaben der Basisaktivität »Gestalten der Beziehung« (vgl. Graf, 2015a, S. 461) sind:

- Rollen und Identitäten von Coach/-in und Klient/-in etablieren (z. B. »Wissen und Expertise verhandeln« oder »Selbst-Präsentation der Klienten/Klientinnen«);
- Hierarchie in einer asymmetrischen Beziehung verhandeln (z. B. »eine asymmetrisch-hierarchische Beziehung etablieren«);
- die Coach-Klienten-Dyade innerhalb der triadischen Beziehung »Coach/-in – Klient/-in – zahlende Organisation« thematisieren (z. B. »Vertrauen und Performanz thematisieren« oder »finanzielle, organisationelle oder (prä-)diagnostische Aspekte thematisieren«).

Die Basisaktivität »Ko-Konstruieren von Veränderung« stellt den thematischen und interaktiven Kern des Coaching-Gesprächs dar; um mit Whitworth, Kimsey-House und Sandahl (1998, S. xix) zu sprechen: »People come to coaching for lots of different reasons, but the bottom line is change.« Diese Aktivität umfasst all jene kommunikativen Aufgaben, die das Anliegen und das Ziel des Coachings definieren und diese gemäß der zugrunde liegenden Coaching-Agenda bearbeiten, um mit den und für die Klienten/Klientinnen Lösungen zu generieren.

Kommunikative Aufgaben der Basisaktivität »Ko-Konstruieren der Veränderung« (vgl. Graf, 2015a, S. 541) sind:

- diagnostizieren (z. B. »Anliegen explorieren und definieren« oder »den aktuellen Stand ermitteln«);
- intervenieren (z. B. »das Anliegen auf der intrapersonalen Ebene bearbeiten« oder »das Anliegen auf der interpersonalen Ebene bearbeiten«);
- Transfer sicherstellen (z. B. »Transferpraktiken entwickeln« oder »Erlerntes verankern«).

Anhand der kommunikativen Aufgaben »Transfer sicherstellen« soll noch einmal das Argument illustriert werden, dass im professionellen Gespräch »Coaching« zum einen die gleichen kommunikativen Aufgaben wie in anderen Beratungsformaten, etwa in einer Psychotherapie, bearbeitet werden (»diag-

nostizieren« und »intervenieren«), dass es aber zusätzliche oder andere Aufgaben zu bewältigen gilt; dies definiert aus gesprächsanalytischer Perspektive die unterschiedlichen Beratungsformate. So zeigt sich in der Aufgabe »Transfer sicherstellen« der arbeitsweltliche Kontext von Coaching: Coaching als »ergebnisorientierte Selbstreflexion« (Greif, 2008) dient sowohl den Klienten/Klientinnen als auch den (zumindest im Kontext von Führungskräftecoaching) zahlenden und oftmals beauftragenden Organisationen.

Die Basisaktivität »Evaluieren des Coachings«² schließlich enthält jene kommunikativen Aufgaben, mittels deren die Beteiligten Coaching thematisch und inhaltlich, relational im Sinne ihrer Beziehung und Zusammenarbeit und prozedural im Sinne des Ablaufs des Coachings evaluieren.

Kommunikative Aufgaben der Basisaktivität »Evaluieren des Coachings« (vgl. Graf, 2015a, S. 588) sind:

- Veränderung der Klienten/Klientinnen in Bezug auf ihr Anliegen evaluieren (z. B. »auf die interpersonale, faktische Ebene fokussieren« oder »auf die intrapersonale, emotionale Ebene fokussieren«);
- Coaching-Interaktion evaluieren (z. B. »die Methoden und Verfahren evaluieren« und »die Beziehung zwischen Coach/-in und Klient/-in evaluieren«).

Die vier identifizierten Basisaktivitäten des Coaching-Gesprächs erlauben eine detaillierte Beschreibung des sequenziellen, thematischen und interaktiven Verlaufs von Coaching sowohl entlang einzelner Sitzungen als auch entlang des gesamten Prozesses.

Abschließend soll zur Illustration sowohl der Analysemethode als auch des Modells der kommunikativen Basisaktivitäten im folgenden Exzerpt 2 ein Beispiel für die Aktivität »Gestalten der Beziehung« gegeben werden. Generell konstruieren sich Coach/-in und Klient/-in entlang des gesamten Prozesses verbal und nonverbal als »Coach/-in« und als »Klient/-in« und handeln dabei immer wieder ihre Rollen und ihre Expertise als zentrale Aufgabe der Basisaktivität »Gestalten der Beziehung« aus. Gleichzeitig läuft das Gestalten der Beziehung parallel zu allen anderen Aktivitäten im Coaching;³ das heißt mit allem, was Coach/-in und Klient/-in tun (z. B. Schilderung des Anliegens, Lösungen erarbeiten; oder, wie hier, Erklären der Methode und des Vorgehens), gestalten sie auch stets ihre Beziehung).

2 »Evaluieren« wird hier im Sinne von Bewerten, nicht aber im Sinne von Qualitätsmanagement oder im wissenschaftlichen Sinn verstanden (ich danke Siegfried Greif für diesen Hinweis).

3 Spranz-Fogasy (2005) spricht hierbei von einer »Daueraufgabe«.

Exzerpt 2

Das folgende Beispiel stammt aus einer ersten Sitzung. Die Klientin hat ein Seminar zum Thema »Emotionale Intelligenz« besucht und ist daher mit der Methode der Achtsamkeit vertraut, hat seit dem Besuch des Seminars auch immer wieder versucht, Achtsamkeit zu praktizieren, allerdings ohne großen Erfolg.

[249]

C [v]	Ja. ((6s)) ((ea)) Also • mit Achtsamkeit werden wir auch <u>hier</u> arbeiten,
-------	--

[250]

C [v]	ja? Wenn du dir vorstellen kannst/also ich werd • dich unterstützen, um eben • <u>damit</u>
K [v]	Hm̃

[251]

C [v]	mehr in Kontakt zu kommen, •• mit dem, was innerlich • vorherrscht, in dem Wissen,
K [v]	Hm̃

[252]

C [v]	dass • in deinem <u>Inneren</u> •• natürlich die Antworten auch <u>sind</u> , für diese Fragen
-------	--

[253]

C [v]	((Unverständlich)) emotional so nah. Also ••• ähm ((1s)) ich kann dir helfen,
-------	---

[254]

C [v]	sozusagen dahin hinzugehen, und auch mit den Fragen, ähm ja, etwas mehr zu
-------	--

[255]

C [v]	entdecken und auch mehr zu spüren, <u>meine Erfahrung is</u> , die Antwort is/ist/es ist <u>ist</u>
K [v]	Hm̃

[256]

C [v]	da drin. Ja? ((Unverständlich)) Ja. Jaja. Ja. •• Also ich weiß natürlich
C [ko]	<i>grinsend</i>
K [v]	Wo solls sonst sein? Also wo? ((lacht))
K [ko]	<i>zeigt mit beiden Armen auf sich</i>

[257]

C [v]	manche Prinzipien, nh, ich äh/oder auch ist ä äh ((4.5s)) a ... Die werd ich dir auch
-------	---

[258]

C [v]	<u>transparent</u> machen. Nh? Und ich werd dir helfen, so in diesem Vorgehen jetzt n
K [v]	Hm̃

[259]

C [v]	bisschen zu verlangsamem, genauer • was wahrzunehmen und die Fragen zu stellen,
-------	---

[260]

C [v]	die mh, •• ja, zielführend sein könnten. ••• Hm̃
-------	--

K [v]	Hm̃	((lacht)) ((1.5s)) Das Vorgehen kenn
-------	-----	--------------------------------------

[261]

C [v]	Ja. ((lacht kurz))
K [v]	ich insofern, als es • • ähnlich is, wie das, was ich auch immer mache, nur auf n ganz

[262]

C [v]	Ja.	Genau.
C [ko]	<i>lachend</i>	
K [v]	andern Feld. ((lacht))	Die Antworten liegen ja /klar liegen die hier drin, aber es
K [ko]		<i>zeigt auf Brust</i>

[263]

C [v]	Genau.	Ja.	Ganz genau.
K [v]	gibt bestimmte Mechanismen, die • du kennst, die ich nicht kenne,		

[264]

C [v]	Ja.
K [v]	bestimmte Verhaltensweisen, die du schon öfter gesehen hast, und weißt, wo die

[265]

C [v]	Ja.	Ja. Genau.
K [v]	herkommen, die mir dann (sicher) helfen, das zu verstehen. ((schnäuzt sich))	

[266]

C [v]	Hm̃ Hm̃
K [v]	Und dann damit umzugehen. ((2s)) Sowas Ähnliches mach ich auch jeden

[267]

C [v]	Ja.
K [v]	Tag. ((lacht)) In dem Unternehmen.

»C« steht in solchen Transkripten für Coach/-in, »K« für Klient/-in. »v« bedeutet verbal, »nv« bedeutet nonverbal, und »ko« steht für kommentiert.

Da die Klientin, die sich im Coaching-Gespräch als ehrgeizig und beruflich erfolgreich präsentiert, es bis anhin nicht geschafft hat, erfolgreich Achtsamkeit zu praktizieren, stellt die Ankündigung der Coachin, auch hier im Coaching mit Achtsamkeit zu arbeiten, in zweierlei Hinsicht einen herausfordernden Moment im Gespräch dar: Die Coachin muss die Klientin überzeugen, dass die Methode wertvoll ist (trotz der Tatsache, dass sie bis dato für die Klientin keinen positiven Effekt hatte), und sie muss die Herausforderung meistern, die Klientin in ihrem Ehrgeiz und ihrem Können zu würdigen und gleichzeitig sich selbst als die Expertin zu präsentieren, mit der die Klientin Achtsamkeit erfolgreich praktizieren kann. Dazu würdigt die Coachin zunächst die Versuche der

Klientin, indem sie ihre eigene Arbeit als Unterstützung (Zeile 250: *»ich werd dich unterstützen«*) oder Hilfe (Zeile 253: *»ich kann dir helfen«*) definiert, um so bessere Ergebnisse zu erzielen, als die Klientin bis dato selbst im Praktizieren von Achtsamkeit erzielt hat: *»um eben damit mehr in Kontakt zu kommen«* (Zeile 250 f.) oder *»und auch mit den Fragen etwas mehr zu entdecken und auch mehr zu spüren«* (Zeile 254 f.). Gleichzeitig betont sie die Wichtigkeit der Methode und betont ihre eigene Expertise darin (Zeile 251 f.: *»in dem Wissen dass in deinem Inneren natürlich die Antworten auch sind für diese Fragen«*; Zeile 255 f.: *»meine Erfahrung is die Antwort ist da drin«* oder auch Zeile 256 f.: *»Also ich weiß natürlich manche Prinzipien«*). Sie verbalisiert auch ihr Vorgehen, z. B. *»Prinzipien transparent machen«* (Zeile 257 f.) und *»bisschen zu verlangsamen, genauer was wahrzunehmen«* (Zeile 259), indem sie die einzelnen Schritte der Achtsamkeitsübung wiederholt, reformuliert und detailliert. Bevor die ehrgeizige Klientin die Expertise der Coachin akzeptieren kann (Zeile 262 ff.: *»aber es gibt bestimmte Mechanismen, die du kennst, die ich nicht kenne, bestimmte Verhaltensweisen, die du schon öfter gesehen hast und weißt wo die herkommen«*), präsentiert sie sich selbst auch als Expertin: Sie nennt explizit ihr eigenes professionelles Wissen über die Methode: *»Das Vorgehen kenn ich insofern, als es ähnlich is wie das, was ich auch immer mache, nur auf n ganz andern Feld«* (Zeile 260 ff.). Nachdem die Coachin die Expertise der Klientin in deren eigenem beruflichem Umfeld honoriert hat (Zeile 262: *»Ja. Genau«*), kann die Klientin die Expertise der Coachin akzeptieren; sie kann nun auch zulassen, dass die Coachin ihr hilft, die Methode zu lernen und mehr darüber zu verstehen. Methodisch soll an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden, dass es nicht um ein Bewertung im Sinne von gutem oder weniger gutem Coaching geht, sondern um die Beschreibung und Bewertung im Sinne von gelösten oder nicht gelösten kommunikativen Aufgaben.

3 Fazit und Relevanz für die Praxis

Wie eingangs erwähnt, ist die linguistische bzw. gesprächsanalytische Coaching-Forschung noch ziemlich am Anfang. Auch wenn die Coaching-Forschung insgesamt gerade erst den Kinderschuhen entwächst, so ist sie bis jetzt geprägt von psychologischen, oftmals quantitativen Arbeiten der Ergebnis- bzw. Wirksamkeitsforschung. Seit einiger Zeit etabliert sich daneben auch die (qualitativ arbeitende) Prozessforschung, die Aufschluss über Gestalt und Verlauf von Coaching-Prozessen geben kann (vgl. den vorliegenden Band sowie Deplazes, Graf & Künzli, in Vorb.). Mit ihrem Fokus auf der konkre-

ten Gesprächsebene und dem Aufzeigen und Beschreiben des beobachtbaren, sequenziellen Verlaufs von Coaching ist die qualitative Gesprächsanalyse ein wichtiger Bestandteil der Coaching-Prozessforschung (vgl. de Haan et al., 2010). Buchholz (2013, S. 82) formuliert hier analog für die Psychotherapieforschung, die der Coaching-Forschung vorausgeht und sie gerade auch im Sinne der Prozessforschung prägt: »Das Primat der Konversation als erste Empirie der Psychotherapie festzustellen, ist somit nichts Geringes [...] Konversation [...] ist primäre empirische Basis aller Arten von Psychotherapie und das schließt Details nicht nur des Verbalen, sondern auch des Mimischen, Stimmlichen und Gestischen selbstverständlich mit ein.«

Der Mehrwert der hier präsentierten Methode und des beschriebenen Modells der kommunikativen Basisaktivitäten liegt darin, dass dadurch zum ersten Mal eine Beschreibung dessen möglich wird, was tatsächlich – Äußerung für Äußerung und Sequenz für Sequenz – auf der Mikroebene des Coaching-Gesprächs passiert. Wie hier nur kurz angerissen werden konnte, divergieren die Aussagen über Coaching, wie man sie in der idealisierten und theoretischen Praxisliteratur findet, teilweise gegenüber den Ergebnissen der hier vorgestellten Forschung (vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Deplazes, 2016). Es ist für die Fundierung unseres Wissens über Coaching wichtig, mehr herauszufinden über das, was tatsächlich passiert, wenn Coach/-in und Klient/-in im institutionellen Rahmen Coaching miteinander sprechen und dabei in und durch ihr Gespräch Coaching erst ko-konstruieren. Dies ist auf der Basis von Analysen authentischer Coaching-Gespräche möglich. Gerade dadurch werden eben auch »seen, but unnoticed« Phänomene wie etwa die Notwendigkeit, den Klienten/Klientinnen Methode und Vorgehen zu erklären, in ihrer konstituierenden Wichtigkeit für Coaching deutlich.

Ein weiterer Mehrwert der hier präsentierten Methode ist die Möglichkeit, neben der Was-Frage im Coaching (im Sinne der Wirkfaktoren oder des Einsatzes verschiedener Interventionen wie Fragetechniken) nun auch die Wie-Frage stellen und beantworten zu können: Nach der Erkenntnis, dass zum Beispiel die Beziehung zwischen Coach/-in und Klient/-in einen wichtigen Beitrag zum Gelingen von Coaching leistet, bleibt noch die Frage offen, *wie* genau beziehungsweise mit welchen verbalen und nonverbalen Mitteln Coach/-in und Klient/-in dies tun. Gleichzeitig kann durch die sequenzielle Beschreibung der konkreten Interaktion auch aufgezeigt werden, welche verbalen und nonverbalen Mittel zu kommunikativen Problemen und damit zu Beziehungsproblemen führen können (das Konstruieren der eigenen Expertise im Exzerpt 2 erlaubte es der Klientin, anschließend die Expertise der Coachin auf Gesprächsebene anzuerkennen und kooperativ zu bleiben).

Bevor abschließend noch Möglichkeiten der konkreten Einbettung oder Rückführung solcher Erkenntnisse in die Coaching-Praxis erläutert werden, muss an dieser Stelle kurz auf die Limitierungen und Herausforderungen des gesprächsanalytischen Zugangs zu Coaching eingegangen werden.⁴ Zum einen ist der hohe Zeitaufwand der qualitativen Gesprächsforschung zu nennen: Allein die Transkription authentischer Gespräche beansprucht minimal 25-mal die Zeit des Gesprächs selbst, ein Coaching-Gespräch von 60 Minuten erfordert also 25 Stunden Transkriptionsarbeit. Und auch die Beschreibung und Interpretation der Gespräche, oftmals im Rahmen von Datensitzungen im Austausch mit anderen Forschenden zur Überprüfung der Interpretationen, ist sehr zeitintensiv. Auf der praktischen Seite ist der schwierige Zugang zu authentischen Coaching-Gesprächen zu nennen: Obwohl die Daten komplett anonymisiert und nur im Rahmen von kurzen Exzerpten (wie hier im Beitrag) veröffentlicht werden, die ein Wiedererkennen unmöglich machen, erklären sich leider nur wenige Praktiker/-innen bereit, ihre Coachings aufzuzeichnen und analysieren zu lassen. Eine größere Vertrautheit mit dieser Art der Forschung hilft hoffentlich zukünftig, diese Situation zu ändern.

Wie können nun Ergebnisse einer solch qualitativen und gesprächsorientierten Beschreibung und Interpretation von Coaching konkret für die Coaching-Praxis dienstbar gemacht werden? Was können sie für die Aus- und Weiterbildung von (zukünftigen) Coaches bedeuten? Die hier eingenommene Perspektive auf Coaching als spezifisches professionelles Hilfesgespräch rückt das Führen von Coaching-Gesprächen, nicht den Einsatz bestimmter Interventionen, in den Mittelpunkt von Aus- und Weiterbildungen. Als Schlüsselkompetenz im Coaching wird somit eine Coaching-spezifische Gesprächsführung definiert; Gesprächskompetenz ist ein wesentlicher Teil professioneller Coaching-Kompetenzen. Was aber genau bedeutet Gesprächsführungskompetenz im Coaching? Becker-Mrotzek und Brüner (2009, S. 7) definieren Gesprächskompetenz, die sie ganz allgemein als den wichtigsten Aspekt der sozialen Kompetenz ansehen, folgendermaßen: »Sie umfasst so unterschiedliche Fähigkeiten wie die, sich in der Interaktion situations- und partnergerecht zu verhalten, sich selbst angemessen darzustellen, seine Gesprächs- und Handlungsziele im Auge

4 Auf die grundsätzlichen Unterschiede und die Vor- und Nachteile qualitativer und quantitativer Methoden der (Coaching-)Forschung wird an dieser Stelle nicht eingegangen (vgl. hierzu z. B. Dörnyei, 2007). Ebenso wenig fokussiert der Beitrag das große Potenzial einer Coaching-Forschung, die quantitative und qualitative Ansätze und Methoden kombiniert (vgl. hierzu Graf, Deplazes & Spranz-Fogasy, in Vorb.).

zu behalten; aber auch aufmerksam zuzuhören, Äußerungen der Gesprächspartner richtig zu interpretieren und aufzunehmen.«

Gesprächskompetenz im Coaching geht dabei deutlich über ein kommunikatives Alltagshandeln hinaus, ist also weit mehr als eine »naturwüchsige, intuitive Fähigkeit« (Deppermann, 2009, S. 16). Stattdessen ist Gesprächskompetenz hier als Teil von Dell Hymes' (1972) »Communicative competence« zu verstehen, der Fähigkeit zum angemessenen Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen. Dabei werden neben den rein sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten im engeren Sinne (also der Gesprächskompetenz) auch argumentative, narrative oder nonverbale Elemente sowie kommunikationspsychologische Eigenschaften wie Empathie oder Vertrauen berücksichtigt. Dieses ganzheitliche, situations- und kontextspezifische Verständnis macht deutlich, dass professionelle Coaching-Gesprächskompetenz weit über die Fähigkeit von aktivem Zuhören oder Feedbackgeben hinausgeht, die im Zusammenhang mit den Methodenkompetenzen als ein Aspekt der Coaching-Kompetenzen (Greif, 2008, S. 163) definiert sind.

Zu tun ist und bleibt, dass Teilnehmer/-innen in Coaching-Aus- und Weiterbildungen im Sinne einer Gesprächssensibilisierung nicht nur die klassischen Coaching-Interventionen wie aktives Zuhören lernen, sondern auch für das tatsächliche *Wie* solcher Interventionen sensibilisiert werden. Das funktioniert laut Lalouschek »in der Bewusstmachung des Spektrums von Verhaltensalternativen, die Gesprächspartnerinnen und -partner zur Bewältigung von Kommunikationsproblemen zur Verfügung stehen, und in der Sensibilisierung für kommunikative Prozesse, nicht in der Präskription einzelner Verhaltensweisen« (1995, S. 15).

Diese Sensibilisierung sollte also nicht im Sinne eines rigiden Gesprächstrainings erfolgen, bei dem zum Beispiel geschlossene Fragen als geschlossenschließend gelten, weshalb sie zu vermeiden seien. Stattdessen geht es darum, kommunikative Möglichkeiten und Probleme auf der Ebene von Responsivität, Kongruenz und anderer Phänomene aufzuzeigen, die Einblicke gewähren, wie erfolgreich oder nicht erfolgreich die Teilnehmenden Äußerung für Äußerung interaktiv die (Coaching-spezifischen) kommunikativen Aufgaben lösen. Die gemeinsame Arbeit mit Transkriptbeispielen von authentischen Gesprächen, wie hier im Beitrag kurz vorgestellt, ist dabei eine Umsetzungsmöglichkeit in Coaching-Aus- und Weiterbildungen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Brünner, G. (Hrsg.) (2009). *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Becker-Mrotzek, M., Meier, C. (2002). Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In G. Brünner, R. Fiehler, W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung*. Bd. 1 (S. 18–45). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Behrendt, P. (2006). Wirkung und Wirkfaktoren von psychodramatischem Coaching – eine experimentelle Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 5 (1), 59–88.
- Behrendt, P. (2012). Freiburger Erfolgsfaktoren-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 19 (4), 391–404.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Los Angeles: University of California Press.
- Brünner, G. (2005). Arzt-Patient-Kommunikation als Experten-Laien-Kommunikation. In M. Neises, S. Ditz, T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde. Ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Interaktion* (S. 90–109). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Buchholz, M. (2013). Die Herausbildung psychotherapeutischer Kompetenz in der Supervision – unterwegs zur Analyse supervisorischer Konversation. In S. Busse, B. Hausinger (Hrsg.), *Supervisions- und Coachingprozesse erforschen. Theoretische und methodische Zugänge* (S. 77–108). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deplazes, S. (2016). *KaSyCo – Kategoriensysteme zur Analyse von Coachingprozessen. Instrument-Entwicklung und Anwendungsbeispiele*. Kassel: Kassel University Press.
- Deplazes, S., Graf, E., & Künzli, H. (i. Vorb.). Das TSPP-Modell – eine Landkarte für die Coaching-Prozessforschung.
- Depperman, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, A. (2009). »Gesprächskompetenz« – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In M. Becker-Mrotzek, G. Brünner (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (S. 15–27). Frankfurt a. M.: Lang.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Drew, P., Heritage, J. (Eds.) (1992). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehlich, K. (1992). HIAT – a Transcription System for Discourse Data. In: J. Edwards, M. Lampert (Eds.), *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research* (pp. 123–148). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies of Ethnomethodology*. Cambridge: Prentice Hall.
- Geißler, H. (2013). Produkt- und Marktsegmentierung von Coaching. In R. Wegener, A. Fritze, M. Loebbert (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog – Online-Teil* (S. 260–271). Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, H. (2016). *Die Grammatik des Coachens*. Berlin: Springer.
- Graf, E. (2015a). *The Discourses of Executive Coaching. Linguistic Insights into Emotionally Intelligent Coaching*. Habilitationsschrift, Universität Klagenfurt.
- Graf, E. (2015b). Kommunikative Basis-Aktivitäten im Coaching-Gespräch: Ein linguistischer Beitrag zur Coaching-Prozessforschung. *Coaching – Theorie & Praxis*, 1 (1), 5–14. DOI 10.1365/s40896-015-0001.
- Graf, E. (2017). Forms and Functions of meta-discourse in goal-oriented talk-in-interaction: the case of executive coaching. In A. Onysko, E. Graf, W. Delaney, N. Dobric, G. Sigott (Eds.), *The Polyphony of English*. Festschrift für Allan James. Tübingen: Narr.

- Graf, E., S. Deplazes, T. Spranz-Fogasy (in Vorb.). *Forms and functions of question-answer sequences in coaching. An interdisciplinary approach.*
- Graf, E., Pawelczyk, J. (2014). The interactional accomplishment of feelings-talk in psychotherapy and executive coaching: Same format, different functions? In E. Graf, M. Sator, T. Spranz-Fogasy (Eds.), *Discourses of Helping Professions* (pp. 59–89). Amsterdam: John Benjamins.
- Graf, E., Sator, M., Spranz-Fogasy, T. (Eds.) (2014). *Discourses of Helping Professions*. Amsterdam: John Benjamins.
- Graf, E., Spranz-Fogasy, T. (im Druck). Helfende Berufe – Helfende Interaktionen. In K. Birkner, I. Janich (Hrsg.), *Handbuch Text und Gespräch*. Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Haan, E. de, Bertie, C., Sills, C. (2010). Critical moments of clients and coaches: A direct-comparison study. *International Coaching Psychology Review*, 5 (2), 109–128.
- Heritage, J., Clayman, S. (2010). *Talk-in-Action: Identities, Interaction and Institutions*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13–23). Amsterdam: John Benjamins.
- Kallmeyer, W. (2001). Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. *Zeitschrift für qualitative Sozialforschung*, 1 (2), 227–252.
- Kelle, U., Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künzli, H. (2009). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. *Zeitschrift für Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 16 (4), 1–15.
- Lalouschek, J. (1995). *Ärztliche Gesprächsausbildung. Eine diskursanalytische Studie zu Formen des ärztlichen Gesprächs*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lalouschek, J. (2005). Medizinische Konzepte und ärztliche Gesprächsführung – am Beispiel der psychosomatischen Anamnese. In M. Neises, S. Ditz, T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde. Ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Interaktion* (S. 48–72). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Leudar, I., Antaki, C., Barnes, R. (2006). When psychotherapists disclose personal information about themselves to their clients. *Communication & Medicine*, 3 (1), 27–41.
- Marciniak, A., Nikendei, C., Ehrenthal, H., Spranz-Fogasy, T. (2016). »... Durch Worte Heilen« – Linguistik und Psychotherapie. *IDS Sprachreport*, 32 (3), 1–11.
- Miller, K., Considine, J. (2009). Communication in the Helping Professions. In L. Frey, K. Cissna (Eds.), *The Routledge Handbook of Applied Communication Research* (pp. 405–428). New York: Routledge.
- Nadler, D. (2005). Confessions of a Trusted Counselor. *Harvard Business Review*, 83 (9), 68–77.
- O’Broin, A., Palmer, S. (2010). Introducing an interpersonal perspective on the coaching relationship. In S. Palmer, S. A. McDowall (Eds.), *The Coaching Relationship. Putting People First* (pp. 9–33). London: Routledge.
- Pawelczyk, J. (2011). *Talk as Therapy. Psychotherapy in a Linguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pawelczyk, J., Graf, E. (2011). Living in Therapeutic Culture: Feminine Discourse as an Agent of Change. In L.-L. Holmgren, I. Lassen (Eds.), *Living with Patriarchy – Discursive Constructions of Gendered Subjects Across Public Spheres* (pp. 273–302). Amsterdam: John Benjamins.
- Pawelczyk, J., Graf, E. (Eds.) (under review). Change in Psychotherapy and Related Formats. *Communication & Medicine*, Special Issue.
- Peräkylä, A. (2016). Validity in Qualitative Research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research* (pp. 413–428). Los Angeles: Sage.

- Pick, I. (2015). *Das Anwaltliche Mandantengespräch. Linguistische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Anwalt und Mandant*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Pick, I. (Hrsg.) (im Druck). *Beraten ist Sprechen. Eine linguistische Typologie zu Beratungsgesprächen in verschiedenen Handlungsfeldern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Sarangi, S. (2001). On demarcating the space between »lay expertise« and »expert laity«. *Text & Talk*, 21 (1&2), 3–11.
- Sator, M., Graf, E. (2014). »Making one's path while walking with a clear head« – (Re-)constructing clients' knowledge in the discourse of coaching: Aligning and dis-aligning forms of clients' participation. In E. Graf, M. Sator, T. Spranz-Fogasy (Eds.), *Discourses of Helping Professions* (pp. 91–122). Amsterdam: John Benjamins.
- Scarvaglieri, C. (2013). »Nichts anderes als ein Austausch von Worten«. *Sprachliches Handeln in der Psychotherapie*. Berlin: de Gruyter.
- Schreyögg, A. (2003). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Spranz-Fogasy, T. (2005). Kommunikatives Handeln in ärztlichen Gesprächen – Gesprächseröffnung und Beschwerdenexploration. In M. Neises, S. Ditz, T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde. Ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Interaktion* (S. 17–47). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Stokoe, E., Smithson, J. (2001). Making gender relevant: Conversation analysis and gender categories in interaction. *Discourse & Society*, 12 (2), 217–244.
- Voutilainen, L., Peräkylä, A., J. Ruusuvoori, J. (2011). Therapeutic change in interaction: Conversation analysis of a transforming sequence. *Psychotherapy Research*, 21 (3), 348–365.
- Wegener, R. (2017). *Bedeutsame Momente im Coaching*. Unveröff. Dissertation, Universität Hamburg.
- Wegener, R., Loebbert, M., Fritze, A., Hänseler, M. (Hrsg.) (in Vorb.). *Coaching-Prozessforschung. Forschung und Praxis im Dialog*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Whitworth, L., Kimsey-House, H., Sandahl, P. (1998). *Co-active coaching. New Skills for Coaching People toward Success in Work and Life*. Palo Alto: Davis-Black.

Veränderungsprozesse im Coaching sichtbar machen

Theoretische Herleitung und praktischer Nutzen eines onlinegestützten Verfahrens in der prozessorientierten Beratung

Christiane Schiersmann und Ariane Wahl

Die Frage, wie personensorientierte Beratung im Allgemeinen und Coaching im Speziellen wirken und wie sich die dadurch angestoßenen Veränderungsprozesse konkret im Alltag abbilden, ist nach wie vor ungeklärt. Der Kontakt zwischen Ratsuchenden und Beratenden besteht »nur« während der Beratungssitzungen. Im Idealfall werden in einer solchen Sitzung Veränderungen angestoßen, die sich anschließend weiterentwickeln. Bekannt ist auch das Phänomen, dass Ratsuchende angeregt und motiviert aus der Beratung in den Alltag zurückkehren, dann aber schnell wieder in den alltäglichen Trott fallen und die üblichen, eigentlich unerwünschten Muster mehr oder minder aufrechterhalten. Diese Prozesse sind für den Beratenden nicht direkt beobachtbar, er ist auf die retrospektive Erzählung des Ratsuchenden in der nächsten Sitzung angewiesen. Ratsuchenden ihrerseits fallen kleinere Veränderungen oft selbst nicht auf. Es erscheint daher sinnvoll und hilfreich, die realen Veränderungsprozesse im Alltag für den Ratsuchenden und den Beratenden sichtbar zu machen. Das in diesem Beitrag vorgestellte Synergetische Navigationssystem (SNS) erfüllt genau diese Funktion. Durch einen Fragebogen mit Kommentarfunktion wird täglich die Befindlichkeit des Ratsuchenden erfasst. Dies stärkt zum einen die aktive Auseinandersetzung mit dem Beratungsanliegen, zum anderen kann der Verlauf in der nächsten Beratungssitzung mit dem Berater oder der Beraterin reflektiert werden. Auf dieser Basis können Ratsuchende ihre Veränderung bewusster erleben und gestalten und Beratende den Prozess zielführender begleiten.

Beim Synergetischen Navigationssystem (SNS) handelt es sich um ein internetbasiertes Instrument, das beratungsbegleitend eingesetzt wird. In einer Gesellschaft, die stark durch Digitalisierung geprägt ist, scheint es naheliegend, auch solche Medien in Beratungsprozessen einzusetzen. Der Trend ist zunehmend zu beobachten, da neben den gängigen digitalen Kommunikationswegen wie

E-Mail, Skype oder Telefon zunehmend neue Formen wie z. B. Chat oder virtuelle Beratung mit Avataren entstehen (vgl. z. B. Geißler & Metz, 2012).

1 Theoretische Basis des SNS

Den theoretischen Hintergrund des Synergetischen Navigationssystems (SNS) bildet die Theorie der Selbstorganisation, die Synergetik. Sie fokussiert den Prozess der Entstehung bzw. Veränderung von Mustern (Näheres dazu bei Haken & Schiepek, 2010; Schiersmann & Thiel, 2012; Schiersmann, Friesenhahn & Wahl, 2015; Schiersmann & Thiel in diesem Band). Die Theorie der Synergetik geht davon aus, dass Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von sozialen Systemen komplexe und nicht lineare Verläufe aufweisen. Aus Sicht dieser Theorie verfolgt Beratung und insbesondere auch Coaching das Ziel, eine Veränderung von Mustern auf kognitiver, emotionaler und behavioraler Ebene auszulösen. Dieser Prozess kann durch das SNS sichtbar gemacht werden. Die Rolle der beratenden Person besteht darin, durch die Realisierung allgemeiner Wirkprinzipien, sogenannten generischer Prinzipien, den Selbstorganisationsprozess, das heißt den Muster- bzw. Ordnungswandel, zu unterstützen. Die Orientierung an allgemeinen Wirkprinzipien trägt zugleich zur Überwindung des herkömmlichen schulenspezifischen Denkens in der Beratung bei (ausführlicher dazu im Beitrag von Schiersmann und Thiel in diesem Band, S. 175).

Auf der Basis der Selbstorganisationstheorie wurde von Haken und Schiepek (2010) ein internetbasiertes Softwareprogramm, eben das SNS, entwickelt, mit dessen Hilfe es möglich ist, den realen, nicht linearen Veränderungsprozess zu dokumentieren, zu analysieren und zu reflektieren. Das Instrument hilft, durch die Turbulenzen selbstorganisierender Prozesse zu navigieren – daher der Name »Synergetisches Navigationssystem« (vgl. Schiepek, 2008, S. 1144). Die zeitnahe Identifikation von kritischen bzw. beratungsrelevanten Momenten erlaubt ein passgenaues und schnelles Intervenieren.

Das Instrumentarium wurde bislang vor allem in der (stationären) Psychotherapie erprobt (vgl. Schiepek, Eckert & Kravanja, 2013). Die Autorinnen dieses Beitrags haben den Ansatz auf das Feld der (arbeitsweltbezogenen) Beratung übertragen (ausführlicher dazu auch Schiersmann et al., 2015). Der Einsatz des SNS unterstützt Beratende bei der Gestaltung, Analyse und Reflexion eines Beratungsprozesses – wie gleich noch gezeigt wird –, ohne dass damit die Face-to-Face-Beratungspraxis ersetzt werden soll. Die Nutzung des SNS kann gleichzeitig zur Erforschung von Beratungsprozessen genutzt werden. Den Kern des Tools bildet ein Selbsteinschätzungsbogen, der online äquidistant und möglichst

täglich ausgefüllt wird, sowie eine ergänzende Kommentarfunktion, in die der Ratsuchende wichtige Ereignisse eintragen kann. Für die Analyse der Daten bietet die Software umfangreiche statistische Analysemethoden wie zum Beispiel lineare und nichtlineare Zeitreihenanalysen oder Komplexitätsresonanzdiagramme an (Näheres dazu weiter unten). Die Software kann per Smartphone orts- und zeitunabhängig genutzt werden. Die vom Ratsuchenden eingegebenen Daten stehen der beratenden Person unmittelbar danach zur Verfügung, was allerdings nicht die Verpflichtung zu einer unmittelbaren Reaktion impliziert. Die Daten und Kommentare werden in den Beratungssitzungen besprochen (auch dazu weiter unten).

2 Aufbau des Prozessreflexionsbogens

Für die Ausgestaltung des Selbsteinschätzungsbogens, des sogenannten Prozessreflexionsbogens (PRB), bieten sich verschiedene Strategien an.

2.1 Theoriebezogene, allgemein beratungsrelevante Items

Im Hinblick auf allgemeine beratungsrelevante Items haben wir uns an der Konsistenztheorie von Grawe (2000) orientiert, deren zentrale Elemente und deren Wirkungen aufeinander in Abbildung 1 ersichtlich werden.

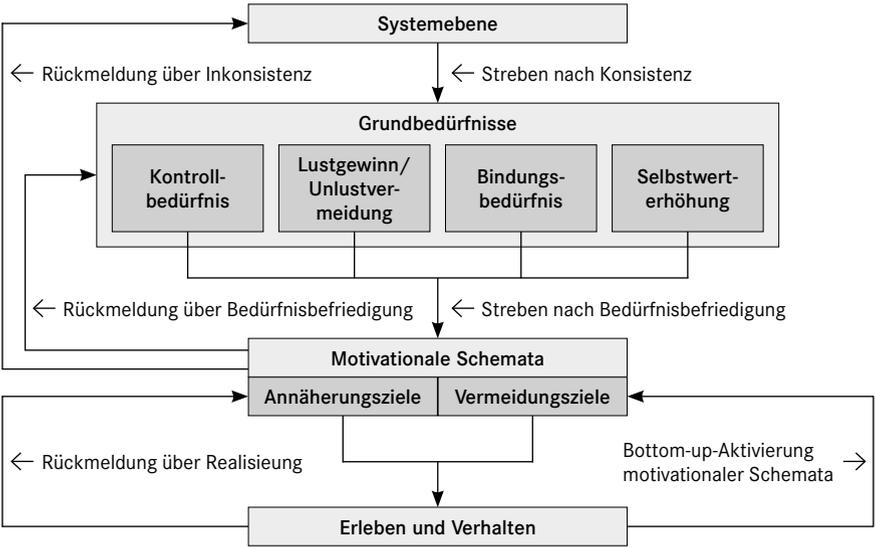


Abbildung 1: Dimensionen im Modell psychischen Geschehens (Grosse Holtforth & Grawe, 2004, S. 11)

Nach Grawe (2000, S. 421) erleben Menschen dann Zufriedenheit und Glück, wenn sie in der Lage sind, ihre Bedürfnisse im Einklang miteinander zu befriedigen (Konsistenz). Die gleichzeitige Befriedigung von mehreren Grundbedürfnissen gelingt jedoch nicht immer, weil sich Bedürfnisse widersprechen oder hemmen können. Aufgrund von vergangenen Erfahrungen bilden Menschen emotionale Schemata aus, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen (Annäherungsziele) oder um sie vor Verletzung zu schützen (Vermeidungsziele). Diese Schemata und emotionalen Befindlichkeiten drücken sich im Verhalten eines Menschen aus bzw. beeinflussen es.

Für die Wahl dieser Bezugstheorie war die Auffassung ausschlaggebend, dass Beratung dann in Anspruch genommen wird, wenn aktuelle Muster der Bedürfniserfüllung nicht mehr adäquat zur Umwelt passen. Beratung dient also der Wiederherstellung einer angemessen flexiblen Bedürfnisbefriedigung (Näheres dazu bei Schiersmann et al., 2015).

Grawe unterscheidet die folgenden Grundbedürfnisse, denen im Folgenden jeweils beispielhaft Items des PRB zugeordnet sind. Der gesamte Fragebogen ist in der Publikation von Schiersmann et al. (2015, S. 48 ff.) enthalten.

Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle

- Heute war ich in der Lage, mich schwierigen Situationen zu stellen.
- Heute habe ich gespürt, dass ich Einfluss auf meine derzeitige Lebenslage habe.

Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung

- Probleme haben heute meinen Alltag stark beeinflusst.
- Heute ging mir alles mühelos und fließend von der Hand.

Bindungsbedürfnis

- Heute spürte ich ein gutes Vertrauensverhältnis zu meiner Beraterin.
- In meinem beruflichen Umfeld fühlte ich mich heute sicher.

Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung

- Ich war mir heute meiner Stärken und Kompetenzen bewusst.
- Heute hatte ich mir selbst gegenüber eine positive Haltung.

Zusätzlich wurden folgende bedürfnisübergreifende, handlungsbezogene sowie motivationale Items formuliert:

Bedürfnisübergreifende, handlungsorientierte Items

- Die Anregungen aus der Beratung konnte ich heute nutzen.
- Heute bin ich dem in der Beratung herausgearbeiteten Ziel nähergekommen.

Motivationale Items

- Heute war ich motiviert, an der Erreichung meines Beratungsziels zu arbeiten.
- Heute war ich zuversichtlich, das Beratungsziel zu erreichen.

2.2 Allgemeine beratungsrelevante sowie bereichsspezifische Items

Es bietet sich an, bereichsspezifische Items, die sich auf das jeweilige Feld der Beratung bzw. die entsprechenden Beratungsanlässe beziehen, zu ergänzen. Diese Items können zum Beispiel aus Theorien der beruflichen Entwicklung, der Arbeitszufriedenheit, Führungstheorien oder Stressmodellen abgeleitet werden (z. B. Heute konnte ich meine körperlichen Grenzen rechtzeitig wahrnehmen).

2.3 Allgemeine beratungsrelevante (bereichsspezifische) und anliegenspezifische Items

Weiter empfiehlt es sich, Items aufzunehmen, die sich auf das konkrete Anliegen eines Ratsuchenden beziehen (anliegenspezifische Items). Diese sollten in der Sprache des Ratsuchenden formuliert sein. Er findet sich dadurch in den Selbsteinschätzungen leichter wieder, als das mit einem ausschließlich standardisierten Fragebogen möglich wäre. Zudem wird dadurch die Bereitschaft zur regelmäßigen Nutzung des SNS erhöht (z. B. Ich bin mir jetzt sicher, welchen beruflichen Weg ich einschlagen möchte).

Die Grenzen zwischen bereichsspezifischen und anliegenspezifischen Items sind in der Praxis oft fließend.

2.4 Ausschließlich anliegenspezifische Items

Möglich ist auch eine gänzlich fallspezifische Ausgestaltung des Fragebogens, zum Beispiel auf der Basis von Ressourceninterviews (vgl. Schiepek & Matschi, 2013), einer Systemmodellierung (vgl. Schiersmann & Thiel, 2016) oder einem Ziel-Ressourcen-Assessment (vgl. Schiersmann et al., 2015).

Die Gesamtzahl der Items sollte insgesamt überschaubar bleiben, da es wünschenswert ist, dass der PRB in rund fünf Minuten ausgefüllt werden kann.

Zusätzlich zur Beantwortung der Selbsteinschätzungsfragen hat der Ratsuchende die Möglichkeit, relevante Informationen, bezogen auf sein Anliegen oder Ziel, in ein *Kommentarfeld* einzutragen¹ (Erhebung qualitativer Daten).

1 Wie ausführlich diese Tagebucheinträge sind, hängt vom Ratsuchenden, aber auch von der Instruktion des Beratenden ab.

Da zwischen den Beratungssitzungen längere Zeitabstände liegen, unterstützen diese Kommentare die Erinnerung der Ratsuchenden ungemein. Ereignisse, die den Veränderungsprozess beeinflussen, können somit leichter rekapituliert werden. Gleichzeitig lassen sich Zusammenhänge zwischen der Alltagswelt eines Ratsuchenden und seiner Selbsteinschätzung erkennen und im weiteren Vorgehen berücksichtigen (z. B. ein akuter Konflikt).

3 Reflexionsgespräche über die SNS-Daten

Die mithilfe des SNS erhobenen Daten werden in der Beratungssitzung mit dem Ratsuchenden besprochen. Die gemeinsame Interpretation und Reflexion ist zentral für die Integration des SNS in die arbeitsweltbezogene Beratung. So können Veränderungen zwischen den Sitzungen aktiv in die nächste Beratungssitzung einfließen. Dabei kann zu Beginn der Eindruck von Unübersichtlichkeit entstehen. Die Daten werden dem Ratsuchenden deshalb nicht vorab zur Verfügung gestellt, sondern im Verlauf einer Beratungssitzung gemeinsam mit dem Berater oder der Beraterin reflektiert. Die gemeinsame Betrachtung der SNS-Verläufe fördert eine Beziehungsgestaltung auf Augenhöhe, da der Berater/die Beraterin vorab keine Hypothesen bildet, sondern offen in den Reflexionsprozess einsteigt. Im Anschluss werden mit dem Ratsuchenden konkrete Schlussfolgerungen und nächste Schritte erarbeitet. So werden subjektiv relevante Bedeutungen und Zusammenhänge aus den erhobenen Daten heraus generiert. Der Beratende kann gezielt auf auffallende Veränderungsdynamiken hinweisen und diese mit dem Ratsuchenden thematisieren. Diese spezifische Form von aktivem Einbezug des Ratsuchenden ins Sichtbarmachen seines individuellen Veränderungsprozesses kann sich positiv auf die Zusammenarbeit zwischen Beratendem und Ratsuchenden auswirken (vgl. Haken & Schiepek, 2010, S. 445; Tominschek & Schiepek, 2007, S. 128 f.). Beim Betrachten der Entwicklungsverläufe kann das Selbstwirksamkeitsgefühl des Ratsuchenden gestärkt werden, da er seine eigenen Veränderungen deutlicher sehen kann. Aber auch der gegenteilige Fall ist möglich: dass der Ratsuchende in seinem Gefühl der Stagnation bei sich wenig verändernden Kurven bestätigt wird. Die Betrachtung der Kurvenverläufe kann demnach verschiedene Auswirkungen auf den Ratsuchenden haben, die von der beratenden Person sensibel aufgefangen werden müssen. Wenn ein Ratsuchender zum Beispiel »feststeckt«, sollte die beratende Person Interventionen und Methoden einsetzen, die den Veränderungsprozess anregen.

Die Interpretation der Ergebnisse des SNS umfasst in der Regel allerdings nicht die gesamte Beratungssitzung, sie ergänzt vielmehr die übrigen

Interventionen des Beratenden. Wie viel Zeit in der gesamten Beratungssitzung die gemeinsame Auswertung in Anspruch nimmt, ist fallspezifisch. Einerseits geht es darum, zu erfahren, was zwischen den Sitzungen »passiert« ist (Fortschritte, Rückschläge, besondere Erlebnisse usw.) und wie der Ratsuchende dies erlebt(e). Andererseits entsprechen die »vergangenen Reflexionen« nicht unbedingt dem aktuellen Zustand des Ratsuchenden. Daher sollte der Blick nicht überwiegend auf die Vergangenheit, sondern vielmehr auch auf die aktuelle Befindlichkeit und aus der Gegenwart heraus auf die Zukunft bzw. den angestrebten Zielzustand gerichtet werden.

Für die Art und Weise, wie das Auswertungsgespräch geführt wird, ist das jeweilige Konzept des Beratenden von ausschlaggebender Bedeutung. Es ist naheliegend, dass nur ein in der Synergetik geschulter Beratender sinnvoll mit dem Instrument des SNS arbeiten kann. Gleichwohl lassen sich im Rahmen des synergetischen Konzepts sehr unterschiedliche Beratungsansätze einbinden (vgl. Schiersmann & Thiel, 2012). So wird das Gespräch eine andere Struktur und einen anderen Verlauf nehmen, wenn ein Beratender verhaltensorientierte, personenzentrierte, systemische oder lösungsorientierte Fragestile und Techniken einsetzt.

4 Auswertungsmöglichkeiten des SNS

Das SNS stellt vielfältige Auswertungsmöglichkeiten der quantitativen und qualitativen Datenanalyse zur Verfügung. Im Folgenden werden einige für die Beratung gut geeignete Analyseformen anhand eines konkreten Coachings zur beruflichen Neuorientierung erläutert.

Fallbeispiel

Der Ratsuchende ist männlich, 38 Jahre alt, ledig, Diplomkaufmann und verfügt über langjährige Berufserfahrung. Er hat seine Anstellung als Produktmanager bei einem Pharmakonzern aufgrund eines Burn-outs selbst gekündigt und war nach seinem Ausscheiden aus dem Arbeitsverhältnis im Krankenstand und in therapeutischer Begleitung. Beratung sucht er auf, weil er sich körperlich wieder in der Lage fühlt, beruflich einzusteigen. Sein Anliegen ist es, den passenden beruflichen Weg für sich zu finden. Passend steht dabei nicht nur für »zum bisherigen beruflichen Weg passend«, sondern auch für Freude, Spaß und Erfüllung bei der Arbeit (Grundbedürfnisse nach Grawe: Lustgewinn und Unlustvermeidung).

Ausgestaltung des PRB

Aus dem PRB wurde das Item: »In meinem beruflichen Umfeld fühle ich mich sicher« entfernt, da es bei arbeitslosen Personen überflüssig ist bzw. eher negative Assoziationen auslösen könnte. Zusätzlich zu den allgemeinen beratungsrelevanten Items des PRB (29 Items) wurden auf der Basis des Erstgesprächs noch vier anliegenspezifische Items formuliert:

- Item 30: Ich bin mir jetzt sicher, welchen beruflichen Weg ich einschlagen möchte (Skala: trifft gar nicht zu – trifft voll zu)
- Item 31: Heute ist mir klar geworden, was berufliche Zufriedenheit für mich bedeutet (Skala: trifft gar nicht zu – trifft voll zu)
- Item 32: Wie viele Stunden haben Sie heute mit beruflichen Themen verbracht? (Skala: gar nicht – mehr als fünf Stunden)
- Item 33: Heute ist mir das Ausfüllen des Fragebogens schwergefallen (Skala: trifft gar nicht zu – trifft voll zu).

Eine Auswertungsmöglichkeit besteht darin, den *Verlauf der Beantwortung einzelner Items* zu betrachten (vgl. Abbildung 2):

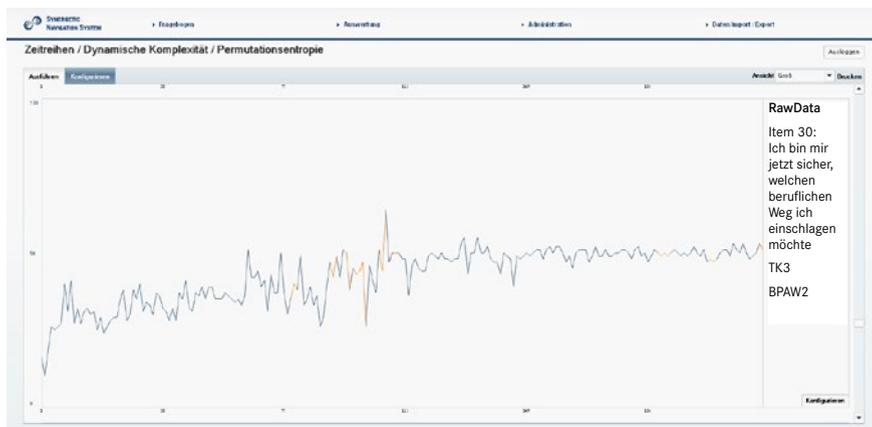


Abbildung 2: Zeitreihe des Items 30: Ich bin mir jetzt sicher, welchen beruflichen Weg ich einschlagen möchte

Es können auch bis zu *sieben* Zeitreihen übereinandergelegt werden, wie Abbildung 3 illustriert:

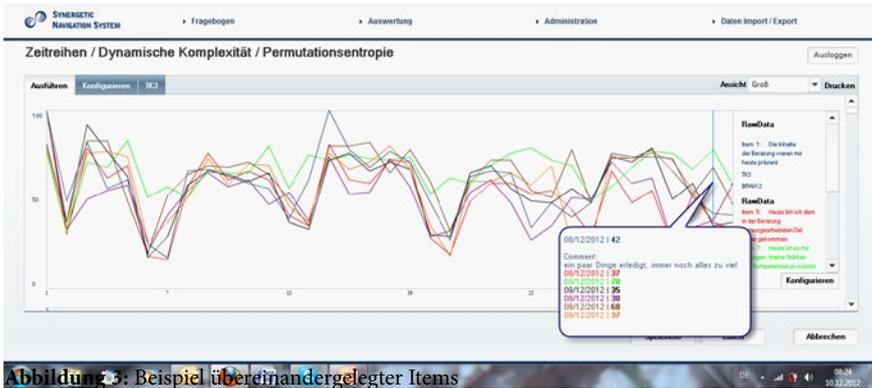


Abbildung 3: Beispiel übereinandergelegter Items

Dadurch werden Zusammenhänge deutlich, die bei der getrennten Betrachtung nicht ersichtlich gewesen wären. Die Einschätzungen der Items können sich beispielsweise synchron (gleichzeitig) oder asynchron (versetzt) verändern. Ändern sich viele Items gleichzeitig und in gleicher Weise, wenn sich also die entsprechenden Selbsteinschätzungen synchronisieren, so ist das ein Hinweis für einen Ordnungsübergang, aus dem ein verändertes Muster der Kognition, der Emotionen und des Verhaltens resultiert. So könnten beispielsweise die Einschätzung der Zuversicht, das Beratungsziel zu erreichen, mit der Motivation, dieses Ziel zu erreichen, sowie dem Bewusstsein eigener Stärken zusammenhängen. Werden diese Elemente gleich hoch eingeschätzt, könnte damit auch ein stärker empfundenes »müheloses Von-der-Hand-Fließen« einhergehen. Die einzelnen Aussagen können also zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen. Da solche Zusammenhänge den Ratsuchenden selbst oft nicht bewusst sind, bringt dies einen Mehrwert im Sinne einer Steigerung des Kohärenzgefühls nach Antonovsky (1997). Ein besseres Verständnis der eigenen Lebensgeschichte hilft Menschen – gerade auch in kritischen Lebensmomenten –, Ereignissen Bedeutungen zuzuschreiben und sinnstiftend zu handeln.

4.1 Beispielhafte Darstellung der dritten Beratungssitzung

Die im Vorfeld des Coachings betrachteten Kurvenverläufe lassen die Beraterin vermuten, dass der Ratsuchende sehr aufgewühlt ist, was sich tatsächlich bestätigt. Aus diesem Grund werden die SNS-Daten erst am Ende der Sitzung gemeinsam betrachtet. Auf die Skalierungsfrage: »Ich bin mir jetzt sicher, welches berufliche

Ziel zu mir passt«, antwortet der Ratsuchende mit 4 bis 5 (auf einer Skala von 1 bis 10). Er bringt seine Einschätzung in Verbindung mit einem vorliegenden Stellenangebot (Leitungsposition in einer sozialen Einrichtung), gegen das er zahlreiche Zweifel hegt. Auch die Möglichkeit einer Weiterbildung lehnte er mangels Begeisterung für das Weiterbildungsthema ab. Erneut wird die Skalierungsfrage in abgewandelter Form eingesetzt: »Angenommen, Sie könnten Ihre derzeitigen Interessen vollständig weiterverfolgen, auf welcher Stufe der Skala wären Sie dann?« Der Ratsuchende antwortet spontan und entschlossen mit 9 bis 10. Er sprüht förmlich vor Begeisterung, wenn er über seine Leidenschaft, die Musikproduktion, spricht. Ihm wird mithilfe der Skalierungsfrage klar, welcher Berufsweg eigentlich »passend« für ihn wäre. Jetzt wird auch deutlich, warum alle bisherigen Ideen nur oberflächlich verfolgt bzw. abgelehnt wurden. Seine starke Neigung zur Musik lässt keine Alternativen zu, daher scheint es notwendig, diesen Schritt zu erproben.

Bei der Betrachtung der Kurvenverläufe in Abbildung 3 fällt auf, dass die Items 1, 4, 5, 7, 13, 15, 16, 17, 18² ähnliche bis nahezu identische Kurvenverläufe aufweisen. Auf die Beraterin wirkt dieser Gleichklang »unecht« im Sinne von »schwer nachvollziehbar« und »unnatürlich« und trotz der vielen Bewegungen starr, da sich das Auf und Ab immer wieder wiederholt. Ist das eventuell ein Ausdruck der inneren Zerrissenheit des Ratsuchenden (innerer Wunsch – äußere Erwartungen)? Möglicherweise ist das System sehr offen und wird von kleinsten Impulsen sofort gekippt. Der Ratsuchende selbst ist von diesem Gleichklang überrascht, beim Ausfüllen sei ihm die Ähnlichkeit nicht bewusst gewesen.

Neben der Betrachtung einzelner Kurvenverläufe besteht zusätzlich die Möglichkeit ein *Komplexitäts-Resonanz-Diagramm (KRD)* als »Fingerabdruck der Beratung« zu generieren. Es bildet über Farbverläufe Musterveränderungen ab, bezogen auf alle Items über den gesamten Zeitraum des Prozesses hinweg. Die y-Achse zeigt sämtliche Items in übereinanderliegenden Zeilen an, und die x-Achse gibt den Zeitverlauf wieder. Die Ausprägungsstärke der Items ist von null bis zum Maximum im Farbverlauf von Dunkelblau über Türkis, Grün, Gelb bis Rot gekennzeichnet. Bei einer starken Schwankung färbt sich die entsprechende Fläche im KRD rot, findet keine Veränderung statt, bleibt

2 Item 1: Die Inhalte der Beratung waren mir heute präsent; Item 4: Heute fühle ich mich in der Lage, eigene Schritte zur Zielerreichung zu unternehmen; Item 5: Heute bin ich dem in der Beratung herausgearbeiteten Ziel nähergekommen; Item 7: Heute ist es mir gelungen, meine Stärken und Kompetenzen zu nutzen; Item 13: Die Anregungen aus der Beratung konnte ich heute nutzen; Item 15: Heute habe ich mich intensiv mit mir selbst auseinandergesetzt; Item 16: Heute habe ich an dem gearbeitet, was mich wirklich bewegt; Item 17: Heute war ich fest entschlossen, die Anregungen aus der Beratung in die Tat umzusetzen; Item 18: Heute war ich motiviert, an der Erreichung meines in der Beratung herausgearbeiteten Ziels zu arbeiten.

sie dunkelblau. Durch den farblichen Überblick über den Verlauf der Selbsteinschätzungen während des Veränderungsprozesses können Ordnungsübergänge sichtbar gemacht werden. Auf diese Weise entsteht eine Art »Fingerabdruck« der Beratung. Die für die Synergetik elementare Dynamik eines Systems, die zwischen Stabilität und Instabilität schwankt, wird hier sichtbar.

Allerdings ist bei dieser Auswertungsmethode darauf zu achten, dass eine ausreichende Anzahl von Selbsteinschätzungen vorliegt. Erst ab ca. fünfzig Messzeitpunkten ist eine grafische Darstellung sinnvoll. Daher kann das KRD in der Beratung eher zum Beratungsabschluss angewendet werden. Der Ratsuchende sieht die Veränderungen, die er im Beratungsverlauf erlebt hat, in den Farbverläufen dokumentiert (vgl. Abbildung 4). Dieses farbliche Muster kann als Anlass genommen werden, die erarbeiteten Lösungen nochmal bewusst zu machen und so zu festigen.

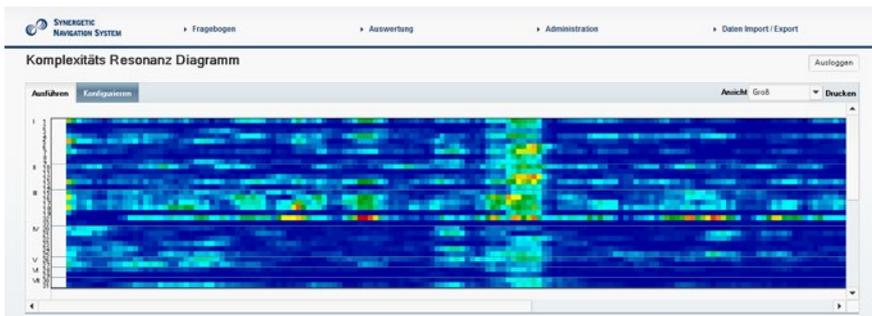


Abbildung 4: Komplexitätsresonanzdiagramm (KRD)

Folgende Items waren in diesem Fall am stärksten betroffen:

- Item 6: Ich war mir heute meiner Stärken und Kompetenzen bewusst.
- Item 7: Heute ist es mir gelungen, meine Stärken und Kompetenzen zu nutzen.
- Item 12: Heute war ich in der Lage, mich schwierigen Situationen zu stellen.
- Item 13: Die Anregungen aus der Beratung konnte ich nutzen.
- Item 16: Heute habe ich an dem gearbeitet, was mich wirklich bewegt.
- Item 32: Wie viele Stunden haben Sie heute mit beruflichen Themen verbracht?

Anhand des Prozessverlaufs kann darauf geschlossen werden, dass der Ratsuchende sein Selbstwirksamkeitserleben festigen konnte (Items 6, 7, 12), dass er den Beratungsprozess als sinnvoll empfand und motiviert war, am Beratungsziel zu arbeiten (Items 13, 16) und dass eine Musterveränderung (Neubewertung von Arbeit) stattfand (Item 32).

5 Nutzen des SNS in der Beratung und notwendige Rahmenbedingungen

Das SNS ist in den letzten Jahren im Rahmen der Heidelberger Forschung im Beratungsfeld in unterschiedlichen Projekten erprobt worden. Hierzu zählen unter anderem der breite Einsatz im Coaching von Akademikern, Fach- und Führungskräften, im Rahmen von Teamentwicklung sowie in der Organisationsberatung (vgl. Schiersmann u. a. 2015, S. 95 ff.). Auf dieser Basis lassen sich die im Folgenden dargestellten Ergebnisse festhalten.

5.1 Nutzen für den Ratsuchenden

Für den *Ratsuchenden* bringt die tägliche Selbsteinschätzung unter anderem folgende Vorteile: Der Fokus auf das Beratungsanliegen bleibt auch zwischen den Sitzungen präsent. Daher beschäftigt sich der Ratsuchende in der Regel häufiger und dadurch vermutlich intensiver mit seinem Beratungsanliegen, als wenn es nur in den Beratungssitzungen thematisiert würde. Durch die häufigen Einschätzungen kann die *Selbsterkenntnis* des Ratsuchenden gefördert werden. Er erhält ein verstärktes Bewusstsein über die Muster, die sein Denken, Fühlen und Handeln prägen, und es wird ihm die eigene Veränderungsdynamik bewusst. Das Instrument stärkt somit auch die *Selbstreflexion* des Ratsuchenden. Diese kann dazu beitragen, *Ressourcen für die Problemlösung wahrzunehmen* und zu aktivieren. Damit wird dem Ratsuchenden auch sein eigener Beitrag zum Beratungserfolg (Mitwirkung) deutlich. Da die Fragen des PRB (bis auf eine Ausnahme) positiv, das heißt ressourcenorientiert formuliert sind, wird durch die tägliche Reflexion unter neurologischer Perspektive die Bildung »positiver Synapsen« verstärkt. Durch die gemeinsame Analyse subjektiv relevanter Bedeutungen und Zusammenhänge der Daten mit dem Berater/der Beraterin in den Beratungssitzungen wird zusätzlich die *Reflexionsfähigkeit* des Ratsuchenden gestärkt.

5.2 Nutzen für die beratende Person

Die *beratende Person* erhält durch die Selbsteinschätzungen des Ratsuchenden Unterstützung für die gemeinsame Navigation durch den Beratungsprozess, da sie die Daten verfolgen kann. So erhält sie ein *klareres Bild* davon, in welcher Phase der Veränderung der Ratsuchende sich aktuell befindet und welche »Hochs und Tiefs« er bereits in seinem Veränderungsprozess durchlaufen hat. Aufgrund der SNS-Daten kann die beratende Person *Entscheidungen über den weiteren Beratungsprozess* treffen: Fallen ihr im Vorfeld einer geplanten Sitzung

starke Schwankungen oder eine Stagnation der Selbsteinschätzungen auf, kann sie die Reflexion dieser Aspekte für die kommende Sitzung entsprechend vorbereiten und geeignete Interventionen planen, zum Beispiel bei Phasen mit geringer Veränderungsdynamik Methoden, die neue Perspektiven ermöglichen und damit das System zunächst verstören, oder in Phasen kritischer Instabilität Interventionen, die einen Symmetriebruch unterstützen, z. B. Rollenspiele.

5.3 Nutzen für Forschung

Der Einsatz des SNS bietet auch interessante Perspektiven für die Erforschung der Veränderungsprozesse, die durch Beratung ausgelöst werden: Die Kombination von quantitativen Daten im Zeitverlauf, die auf den ausgefüllten Selbstreflexionsbögen basieren, mit qualitativen Daten aus den Kommentareinträgen und der Reflexion in der Beratungssitzung macht eine umfassende Analyse möglich, die einer Datentriangulation nahekommt (vgl. Mayring, 2002, S. 147).

In einigen Pilotprojekten hat die beratende Person gleichzeitig die Rollen der Praktikerin (Durchführung der Beratung) und der Forscherin (Erhebung von Daten durch SNS) übernommen. Forschung und Praxis greifen so ineinander: Durch die Analyse und Reflexion wird zum einen die Beratungspraxis optimiert, zum anderen werden Forschungsdaten generiert. Basis der Analysen sind natürliche Beratungssituationen und Entwicklungsverläufe, die im Gegensatz zu Laborsituationen nicht künstlich beeinflusst werden (vgl. Tominschek & Schiepek, 2007, S. 126; Schiepek & Eckert, 2012).

5.4 Rahmenbedingungen des Einsatzes des SNS in der Beratung

Um das SNS gewinnbringend in der Beratung einsetzen zu können, sollten einige Rahmenbedingungen beachtet werden.

Das SNS eignet sich nur für Beratungskontexte, die eine gewisse Dauer, das heißt zumindest vier oder fünf Beratungssitzungen umfassen – andernfalls können selbst beim täglichen Ausfüllen keine aussagekräftigen Zeitreihen erstellt werden, womit der Effekt des Instruments verpufft. SNS ist insbesondere für Fälle geeignet, in denen die beratende Person beim Ratsuchenden eine *hohe Veränderungsmotivation* registriert. Diese erhöht die Bereitschaft zum regelmäßigen Ausfüllen des Fragebogens über einen längeren Zeitraum hinweg.

Das in der Beratung behandelte *Anliegen sollte möglichst täglich im Alltag präsent* sein (z. B. das Führungsproblem einer Leitungskraft). An Tagen, an denen das nicht der Fall ist, wird – verständlicherweise – kein Sinn darin gesehen, den Fragebogen auszufüllen.

Es hat sich als sehr hilfreich erwiesen, neben einem Standardfragebogen attraktive, *anliegenspezifische Fragen* aufzunehmen. Dies stärkt die Identifikation mit dem Fragebogen und kann dazu beitragen, die Langeweile beim Ausfüllen zu reduzieren, die aufgrund der sich wiederholenden Fragen (obwohl diese täglich in einer anderen Reihenfolge präsentiert werden) bei einigen Ratsuchenden aufkommen kann.

Weiter ist wichtig, dass die Ratsuchenden die *Kommentarfunktion* im PRB möglichst täglich nutzen. Dies erleichtert es den Ratsuchenden, sich bei der Interpretation der Daten in der nächsten – möglicherweise erst einige Wochen später stattfindenden – Beratungssitzung daran zu erinnern, auf welche Situation sich die Dateneingabe und die daraus resultierenden Kurvenverläufe beziehen.

Die *Reflexionsgespräche* erweisen sich als zentral für das Commitment des Ratsuchenden zum weiteren Ausfüllen des Selbsteinschätzungsbogens. Es ist der – in gewisser Weise zusätzliche – Zeitbedarf in der Beratungssitzung für die Reflexion der Daten sowie die Vorbereitung des Beraters darauf im Auge zu behalten.

6 Fazit und Ausblick

Durch das SNS erhalten Beratende und Ratsuchende auch zwischen den Sitzungen Einblicke in die realen Veränderungsprozesse, was sonst nicht der Fall ist. Wie die Pilotierung des SNS in der arbeitsweltbezogenen Beratung zeigte, erfüllt das Instrument dabei im Wesentlichen zwei Funktionen: Die Zeitreihen der Selbsteinschätzungsaussagen ermöglichen Einsicht in die Dynamik des Veränderungsprozesses für Beratende, Ratsuchende und Forschende (*Monitoringfunktion*). Dass die Veränderungsprozesse auf der Basis der SNS-Daten sichtbar gemacht werden, stärkt in Verbindung mit den Reflexionsgesprächen die Selbstreflexion des Ratsuchenden in Bezug auf sein Beratungsziel (*Reflexionsfunktion*). Bilanziert man die vorliegenden Erfahrungen, so ist zusammenfassend festzuhalten, dass die Nutzung des SNS bei Berücksichtigung der genannten Rahmenbedingungen zur Optimierung des Beratungsprozesses beitragen kann. Allerdings ist zu betonen, dass das SNS keineswegs die Face-to-Face-Beratung ersetzt, sondern diese lediglich ergänzt und befruchtet.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Geißler, H., Metz, M. (Hrsg.) (2012). *E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie* (2., korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Grosse Holtforth, M., Grawe, K. (2004). Inkongruenz und Fallkonzeption in der psychologischen Therapie. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 36 (1), 9–21.
- Haken, H., Schiepek, G. (2010). *Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten* (2., korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schiepek, G. (2008). Psychotherapie als evidenzbasiertes Prozessmanagement. Ein Beitrag zur Professionalisierung jenseits des Standardmodells. *Nervenheilkunde*, 27 (12), 1138–1146.
- Schiepek, G., Eckert, H. (2012). Monitoring und Evidenzbasierung von Beratungsprozessen. In C. Schiersmann, H.-U. Thiel (Hrsg.), *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik* (S. 79–104). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiepek, G., Eckert, H., Kravanja, B. (2013). *Grundlagen systemischer Therapie und Beratung. Psychotherapie als Förderung von Selbstorganisationsprozessen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiepek, G., Matschi, B. (2013). Ressourcenerfassung im therapeutischen Prozess. Darstellung, Förderung und nachhaltige Nutzung. *Psychotherapie im Dialog*, 14 (1), 56–61.
- Schiersmann, C., Friesenhahn, J., Wahl, A. (2015). *Synergetisch beraten im beruflichen Kontext – Selbstorganisation sichtbar machen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U. (2012). Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – eine Theorie jenseits von »Schulen« und »Formaten«. In C. Schiersmann, H.-U. Thiel (Hrsg.), *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen* (S. 14–78). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U. (2016). Systemmodellierung als Methode der Musteranalyse und -veränderung in der Organisationsentwicklung. In M. Göhlich, S. M. Weber, A. Schröer, M. Schemmann (Hrsg.), *Organisation und Methode* (S. 189–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Tominschek, I., Schiepek, G. (2007). Synergetisches Prozessmanagement in der Therapie von Persönlichkeits- und Zwangsstörungen. *Persönlichkeitsstörungen, Theorie und Therapie*, 11 (2), 123–130.

Teil 2

Auf dem Weg zu einer Coaching-Wissenschaft Bilanz und Ausblick

Was wirkt eigentlich in der Beratung?

Auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung

Christiane Schiersmann und Heinz-Ulrich Thiel

In diesem Beitrag wird einleitend das zugrunde gelegte Verständnis von Beratung erläutert, demzufolge Coaching als spezifisches Beratungsformat angesehen wird. Zudem werden kurz Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interventionsformen Beratung und Psychotherapie skizziert, da im weiteren Text auch auf Ergebnisse der Psychotherapieforschung zurückgegriffen wird, die im Vergleich zur noch recht jungen Beratungs- und Coaching-Forschung umfangreicher ist. Beratung (und Therapie) orientierten sich bislang weitgehend an sogenannten Schulen (z. B. personenzentriert, systemisch, lösungsorientiert) mit spezifischen Gesprächsstilen bzw. Interventionsmethoden. Jüngere Forschungsergebnisse zeigen, dass unterschiedliche Therapiekonzepte zu vergleichbaren Ergebnissen führen und die eingesetzten Methoden nur zu einem sehr geringen Teil die Ergebnisse erklären. Dies legt die Suche nach allgemeineren Wirk- bzw. Erfolgsfaktoren für die unterschiedlichen Beratungsformate nahe.

Ausführlicher eingegangen wird auf ein eigenes, theoretisch und empirisch begründetes Modell zur Gestaltung und Analyse von Beratung, das einen Beitrag zu deren weiterer Professionalisierung leisten soll. Es verknüpft das phasenorientierte Problemlösemodell mit der Theorie der Selbstorganisation sowie den ihr zugeordneten Wirkprinzipien und strebt somit eine Verzahnung von zwei (metatheoretischen) Prozessmodellen an. Außerdem wird der Reflexion als zentraler Kategorie von Beratung und Kompetenz in unserer Gesellschaft in diesem Konzept ein besonderer Stellenwert zugewiesen. Der Reflexionsprozess kann helfen, die Komplexität und Unsicherheit eines Veränderungsprozesses besser zu bewältigen. Der gewählte theoretische Bezugsrahmen ermöglicht es in der Praxis, verschiedene Beratungskonzepte für unterschiedliche Beratungsformate begründet miteinander zu kombinieren und aus einem breiten Methodenpool zu schöpfen.

1 Arbeitsweltbezogene Beratung

1.1 Coaching als spezifisches Beratungsformat

Der Beratungsbegriff wird sehr diffus verwendet und ist nicht geschützt. Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht die professionelle Beratung – ohne damit kollegiale oder informelle Beratungssettings gering zu schätzen. Eine weitere Eingrenzung besteht darin, dass die folgenden Ausführungen (bildungs- und) arbeitsweltbezogene Formate fokussieren. Von Beratung wird zudem nur dann gesprochen, wenn die Kommunikation zwischen Beratern/Beraterinnen und Ratsuchenden neben der Informationsvermittlung die Reflexion von Sachverhalten im Sinne eines subjektiv bedeutsamen Lernens beinhaltet.

Arbeitsweltbezogene Beratung umfasst sowohl personen- als auch organisationsbezogene Beratungsanlässe bzw. -formate, wie Abbildung 1 veranschaulicht. In der personenbezogenen Beratung handelt es sich bei den Ratsuchenden in der Regel um eine Person, bei einem Gruppensetting auch um mehrere Personen, wobei es dann ebenfalls um die je individuellen Anliegen geht. Coaching bzw. Supervision, Bildungs- und Berufs- bzw. Karriereberatung wären dafür typische Formate. Organisationsbezogene Beratung kann sich auf Teams (Teamcoaching), Abteilungen, organisationsbezogenes Coaching oder eine gesamte Organisation beziehen. Coaching als spezifisches Beratungsformat lässt sich demzufolge sowohl der personenbezogenen Beratung zuordnen, zum Beispiel wenn Individuen freiwillig einen Coach aufsuchen, als auch der organisationsbezogenen Beratung, wenn Coaching zum Beispiel ein ganzes Team oder die gesamte Führungsebene umfasst (z. B. Buner & Hankovszky, 2000).

1.2 Systemisches Kontextmodell arbeitsweltbezogener Beratung

Den folgenden Ausführungen liegt ein systemisches Verständnis von Beratung zugrunde. Allerdings ist es nicht ganz einfach, aus heutiger Sicht zu definieren, was denn mit dieser Begrifflichkeit gemeint ist, denn es haben sich – mit Bezug auf sehr unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen von den Naturwissenschaften bis zur Soziologie – sehr unterschiedliche Ansätze herausgebildet. Das Gemeinsame dieser Ansätze ist in erster Linie darin zu sehen, dass sie das komplexe Zusammenwirken von Einflussfaktoren in den Blick nehmen und statt der Annahme linear-kausaler Zusammenhänge vor allem auf die Herausarbeitung von Wechselwirkungen, Mustern und Kontextbedingungen fokussieren. In Abschnitt 3 werden zwei systemische Zugänge für ein integratives Prozessmodell von Beratung noch expliziter erläutert.

Im Sinne eines solchen systemischen Verständnisses ist davon auszugehen, dass sich das *Beratungssystem* aus zwei unterschiedlichen Teilsystemen zusammensetzt (zum Folgenden vgl. Abbildung 1). Beratende sowie Ratsuchende bringen sich mit ihrer Biografie, ihren Einstellungen, Kompetenzen und Erfahrungen sowie ihren individuellen arbeits- und lebensweltlichen Kontexten/sozialen Netzwerken (Kollegen/Kolleginnen, Vorgesetzte, Familie, Freunde/Freundinnen) in den Beratungsprozess ein. Das beratende System stellt zusätzlich professionelle Handlungskompetenzen im Prozess zur Verfügung. Gemeinsam stellen Beratende und Ratsuchende eine für den Beratungsprozess tragfähige Beziehung her, klären Ziele, identifizieren Motive und Ressourcen für den Veränderungsprozess, entwickeln Lösungswege, planen und begleiten die Umsetzung. Es handelt sich folglich um eine Interaktion zwischen zwei Teilsystemen, die zwischenmenschlich auf gleicher Augenhöhe stattfindet. In den Beratungsprozess fließen neben den persönlichen Ressourcen der Ratsuchenden und der Beratenden *organisationale Kontexte* ein, auf die die Beratung wiederum zurückwirkt. Dieser Aspekt betrifft sowohl die Struktur und Kultur der Organisation, die die Beratung anbietet, als auch der Organisation, in der der Ratsuchende tätig ist bzw. sein möchte. Auch spielt es eine Rolle, ob es sich um eine freiwillig nachgefragte oder vom Betrieb »verordnete« Beratung handelt.

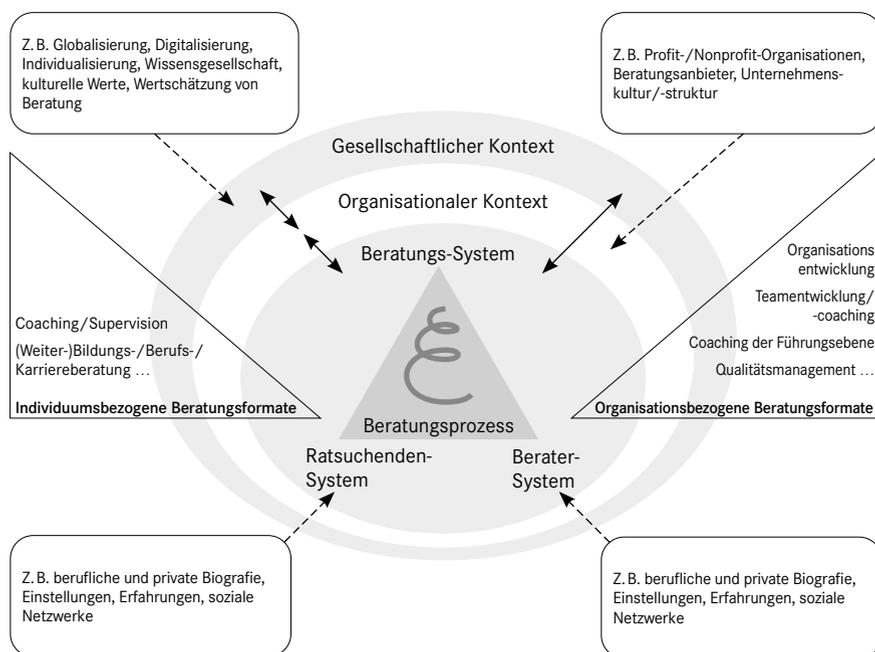


Abbildung 1: Systemisches Kontextmodell arbeitsweltbezogener Beratung. In Anlehnung an Schiersmann & Thiel (2014, S. 54)

Beratung ist ebenso in umfassendere *gesellschaftliche Kontexte* eingebunden – unter anderem arbeitsmarktpolitische, ökonomische, rechtliche, technologische, demografische oder interkulturelle. Mit der Dimension des gesellschaftlichen Kontexts von Beratung ist aber ebenso die Stellung bzw. Wertschätzung angesprochen, die eine Gesellschaft der Interventionsform Beratung entgegenbringt. Dies betrifft zum Beispiel die Frage, ob die Inanspruchnahme von Beratung eher als Reaktion auf persönliche Defizite oder Probleme aufgefasst wird oder aber als selbstverständliche reflexive Begleitung von Veränderungsprozessen in einer komplexen Gesellschaft.

Im Hinblick auf die Gestaltung und Analyse von Beratung ist davon auszugehen, dass Beratungsanlässe in der Regel aus dem dynamischen Zusammenspiel von individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Entwicklungen resultieren und alle diese Faktoren in den Prozess der Beratung hineinwirken. Sich dies bewusst zu machen, vermittelt einen Eindruck von der Komplexität eines Beratungsprozesses.

1.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Beratung und Psychotherapie

Im Folgenden wird begründet, dass die Gemeinsamkeiten von Beratung und Therapie gegenüber den Differenzen deutlich überwiegen. Eine Abgrenzung wird von einigen Autoren sogar grundsätzlich infrage gestellt (z. B. Borg-Laufs, 2004, S. 636; Bamberger, 2010, S. 49; Ludewig, 2005, S. 16; Näheres zum Folgenden bei: Schiersmann, Friesenhahn & Wahl, 2015, S. 12 ff.).

Zunächst ist in Erinnerung zu rufen, dass es sich bei den meisten Therapie- bzw. Beratungsschulen um *praktische Anwendungsfelder wissenschaftlicher Theorien* bzw. Experimente handelt. So bildet zum Beispiel die Lernpsychologie die Grundlage sowohl der Verhaltenstherapie als auch der (kognitiv-)behavioralen Beratung. Die systemische (Familien-)Therapie basiert ebenso wie die systemische Beratung auf allgemeinen systemtheoretischen Axiomen sowie den kommunikationstheoretischen Überlegungen von Bateson (1981) und Watzlawick (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1969). Ebenfalls lassen sich bei beiden Interventionsformaten vergleichbare *Ziele* konstatieren, die in den einzelnen Ansätzen etwas unterschiedlich akzentuiert werden, aber doch im Prinzip auf die Stärkung der Ressourcen zur Problembewältigung ausgerichtet sind – häufig auch als Hilfe zur Selbsthilfe formuliert. Darüber hinaus ist nicht zu übersehen, dass die *methodische* Prozessgestaltung in der Beratung und der Psychotherapie große Gemeinsamkeiten aufweist: Es wird jeweils auf gleiche *Kompetenzen/Gesprächsstile* zurückgegriffen – wie die Grundhaltungen in der personenzentrierten Beratung, systemische oder lösungsorientierte Fragestile.

Lange Zeit ging die Fachdiskussion davon aus, dass sich Beratung und Therapie durch die *Dauer des Prozesses* und Häufigkeit der Kontakte unterscheiden: Dieses Kriterium ist allerdings angesichts der Tatsache, dass sich auf der einen Seite zunehmend auch Kurztherapien durchsetzen und auf der anderen Seite einige Beratungsformate wie das Coaching oder die Superversion durchaus einen längeren Zeitraum und eine Vielzahl von Treffen umfassen können, ebenfalls als eher idealtypisch zu charakterisieren.

Als Differenz zwischen beiden Interventionsformen kann vorrangig die *Störungstiefe* angesehen werden. Beratung ist dann angesagt, wenn die Ratsuchenden im Prinzip im Alltag handlungsfähig sind, das heißt über ausreichende Fähigkeiten zur Selbststeuerung verfügen, jedoch zu einem spezifischen Aspekt einen Klärungs- bzw. Unterstützungsbedarf formulieren. Therapie ist für Situationen angemessen, in denen die betreffende Person bei der Bewältigung ihres Alltags nachhaltig eingeschränkt ist. Dabei handelt es sich häufig um existenzielle Grenzsituationen mit tiefen emotionalen Erschütterungen und dem Gefühl der Aussichtslosigkeit (Thiel, Brückner & Beck, 1991, S. 14).

Als tendenzieller Unterschied kann weiter angeführt werden, dass bei der Beratung in der Regel der *Informationsanteil* größer ist als in der Therapie. Für Entscheidungsprozesse, die in Beratungssituationen von Bedeutung sind, benötigen die Ratsuchenden subjektiv relevantes Wissen. Aber auch hierbei handelt es sich eher um einen relativen Unterschied. So betont zum Beispiel Borg-Laufs (2004, S. 637) für die Verhaltenstherapie, dass die Klienten/Klientinnen ihre Probleme und die Veränderungsmöglichkeiten verstehen sollen. Somit impliziert zumindest eine Verhaltenstherapie häufig auch einen hohen informativen Anteil.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist zu bilanzieren, dass sich konzeptionell weit mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen Beratung und Therapie identifizieren lassen. Verschiedene Autoren (z. B. Alterhoff, 1983, S. 28) vertreten sogar die Position, dass Beratung der weitere Begriff sei und Psychotherapie eher ein Spezialfall von Beratung darstelle. Daher erscheint es angemessen, bei der weiteren Argumentation auch auf die Psychotherapieforschung Bezug zu nehmen. Von ihr ging auch die Suche nach allgemeinen Wirkfaktoren aus, auf die in Abschnitt 2 näher eingegangen wird.

2 Von »Schulen« zu Wirk- bzw. Erfolgsfaktoren

Die Ausgestaltung von Beratungsprozessen basierte bislang weitgehend auf sogenannten Therapie- bzw. Beratungsschulen, zum Beispiel der personenzentrierten Beratung (z. B. Rogers & Schmid, 2004), der kognitiven Verhaltens-

beratung (z. B. Thiel, 2003a; Borg-Laufs, 2004), systemischen Ansätzen (z. B. von Schlippe & Schweitzer, 2012) oder der lösungsorientierten Beratung (z. B. Bamberger, 2010), – sofern denn das Beratungsgeschehen überhaupt theoriegeleitet erfolgt. Gegenwärtig ist das Plädoyer für einen Methodenmix in vielen Veröffentlichungen fast zur Selbstverständlichkeit geworden (Klein, 2005), häufig allerdings ohne Begründung und ohne Angabe der Herkunft der Versatzstücke.

Die Psychotherapieforschung untermauert die Relativität der Bedeutung bestimmter Verfahren (zum Folgenden: Schiepek, Eckert & Kravanja, 2013, S. 15 ff.). Metaanalysen zufolge erklären Behandlungstechniken nur einen sehr geringen Anteil der Ergebnisse (je nach Studie zwischen 15 Prozent und einem Prozent des Therapieergebnisses). Praktisch alle Therapieverfahren, die in experimentellen Vergleichen gegeneinander getestet wurden, führten zu annähernd gleichen Effekten, was in der Literatur auch als Dodo-Bird-Effekt («alle gewinnen») bezeichnet wird.

Diese Befundlage führt zur Suche nach sogenannten *common factors* bzw. allgemeinen Wirkfaktoren, die für die Ausgestaltung und den Erfolg jeder Form von Therapie- bzw. Beratungsprozessen ausschlaggebend sind. Das Konzept der allgemeinen Wirkfaktoren wurde bereits 1936 in einer Publikation von Rosenzweig eingeführt (*common component model*; vgl. auch Duncan 2002). Frank hat dieses Konzept dann (1981, engl. 1961) weiter ausgearbeitet. Er vertritt die These, dass die Wirkfaktoren sich vor allem auf Prinzipien zurückführen lassen, die auch von Heilern, Schamanen oder in der Frühzeit der Medizin eingesetzt wurden. In der Folgezeit gab es verschiedene Ansätze, auf empirischer Basis Wirkfaktoren zu identifizieren. Zwei prominente Konzepte werden im Folgenden exemplarisch skizziert.

Das generische Modell der Psychotherapie (*generic model of psychotherapy*) von Orlinsky und Howard (1987), das mehrfach erweitert wurde (Orlinsky, Rønnestad & Willutzki 2004), basiert auf der Auswertung zahlreicher Psychotherapiestudien. Das Konzept von 2004 differenziert zwischen Input-Variablen (z. B. therapierrelevante Merkmale des Therapeuten und des Patienten, das Setting), Prozess-Variablen als Voraussetzungen für Veränderungen (s. u.), Output-Variablen (Erfahrungen während der Sitzung) und Outcome-Variablen (reale Veränderungen nach den Sitzungen im Alltag). Die sich wechselseitig beeinflussenden Bestandteile des therapeutischen *Prozesses* beinhalten

- einen organisatorischen Aspekt: therapeutischer Vertrag (inkl. Behandlungsmodell des Therapeuten);
- einen technischen Aspekt: therapeutische Maßnahmen;
- einen interpersonalen Aspekt: therapeutische Beziehung;
- einen intrapersonalen Aspekt: Selbstbezogenheit;
- einen klinischen Aspekt: Veränderungen während der Sitzung.

Die besten Behandlungserfolge sind nach diesem Modell dann zu erwarten, wenn diese Bestandteile optimal aufeinander abgestimmt sind.

Im deutschsprachigen Raum führte Grawe in den 1990er Jahren umfangreiche, nach ausgewiesenen Gütekriterien durchgeführte Sekundäranalysen zu 42 Therapierichtungen durch. In der Veröffentlichung von 1994 (Grawe et al., 1994) werden drei, in der von 2000 (Grawe, 2000, S. 87 ff.), auf die im Folgenden Bezug genommen wird, vier unterschieden:

- *Ressourcenaktivierung*

Grawe geht davon aus, dass die Ressourcenaktivierung die gute Beziehung im Therapiesetting fördert, direkte Auswirkungen auf das Wohlbefinden des Ratsuchenden hat und zu selbstwerterhöhenden Wahrnehmungen führt. Dies wiederum beeinflusst die eigenen Veränderungsversuche positiv.

- *Prozessuale Aktivierung*

Beim Wirkprinzip der prozessualen Aktivierung steht die unmittelbare Erfahrung des Klienten oder der Klientin im Mittelpunkt. Die Aufmerksamkeit wird auf das gelenkt, was gerade in der Ratsuchenden abläuft, was sie wahrnimmt, denkt, fühlt, tut oder vermeiden möchte. Dazu gehören auch die emotionale Beteiligung, der Umgang mit den Inhalten ihres Erlebens, der Bezug auf eigene Werte und Intentionen sowie die Aufmerksamkeit auf den Bearbeitungsprozess selbst.

- *Intentionsveränderung*

Das Wirkprinzip der Intentionsveränderung betrifft das klärungs- und motivationsorientierte Vorgehen, bei dem Ziele, Werte, Bedürfnisse und damit einhergehende Konflikte im Erleben und Verhalten des Ratsuchenden gemeinsam bearbeitet werden. Dieser Fokus ist zum Beispiel typisch für die personenzentrierte Therapie bzw. Beratung.

- *Intentionsrealisierung*

Das Wirkprinzip der Intentionsrealisierung fokussiert die Umsetzung von Absichten. Der Professionelle unterstützt die Klientin dabei, durch geeignete Maßnahmen Lösungswege zu realisieren. Auf dieses Wirkprinzip setzt zum Beispiel die (kognitive) Verhaltensberatung.

Grawe (2000) hat auf dieser Basis ein Modell einer allgemeinen Psychotherapie entwickelt, das eine schulenübergreifende Therapieausbildung impliziert. Greif (2008, 2015) hat die Überlegungen von Grawe und Mitarbeitenden ebenso wie auch Roth und Ryba (2016) aufgegriffen und für den Bereich des Coachings reformuliert und weiterentwickelt.

3 Integratives Prozessmodell der Beratung

Die bisher dargestellten Systematiken von Wirkfaktoren sind auf der Basis umfangreicher Sekundäranalysen empirischer Studien entstanden. Auf dem angestrebten Weg zu einer allgemeinen Beratungstheorie stellt sich die Frage, wie sich Wirkfaktoren noch stärker theoretisch fundieren lassen. Im Folgenden wird dazu ein integratives Prozessmodell vorgestellt (vgl. Abbildung 2), das das Konzept des phasenorientierten Problemlösens mit der Theorie der Selbstorganisation und den zugeordneten generischen Prinzipien verknüpft und zudem die Dimension der Reflexion ins Zentrum des Beratungsverständnisses rückt.

3.1 Phasenmodell des komplexen Problemlösens

Professionelle Beratung lässt sich unter anderem dadurch charakterisieren, dass eine (ungefähre) Vorstellung darüber besteht, in welche inhaltlichen und zeitlichen (Arbeits-)Schritte sich der komplexe Prozess heuristisch strukturieren lässt. Nahezu alle personen- und organisationsbezogenen Beratungsansätze weisen dementsprechend ein mehr oder weniger explizites Phasenschema auf (z. B. Thiel, 2003b; Beisel, 2006; König & Volmer, 2012). Eine transparente Ablaufstruktur für den dynamischen Prozess gibt sowohl Beratenden als auch Ratsuchenden eine gewisse Stabilität angesichts des mit Instabilität einhergehenden Veränderungsprozesses.

Es ist daher naheliegend, sich der theoretisch begründeten und empirisch fundierten Problemlösepsychologie als Metatheorie zu bedienen (Dörner, Schaub & Strohschneider, 1999). Dörner (1976) definiert ein Problem durch drei Merkmale: einen unerwünschten Ausgangszustand, eine gewünschte Veränderung als Ziel und eine Wegstrecke, die unter Einsatz unterschiedlicher Mittel und Methoden zurückgelegt werden muss. Dabei ist in der Beratung häufig von einem dialektischen Problemtypus auszugehen, bei dem zu Beginn weder das Ziel ganz klar noch die notwendigen Methoden auf dem Weg dahin hinreichend bekannt sind. Nach der Auftragsklärung/dem Kont(r)akt lassen sich folgende Phasen identifizieren (vgl. Abbildung 2; ausführlicher dazu: Schiersmann & Thiel, 2014, S. 65 ff.):

- die Problemerkundung und eine mehr oder weniger intensive *Analyse der Ist-Situation/Ausgangslage* (Problem);
- die *Zielklärung und -konkretisierung* (Ziele);
- die Ideensammlung und Strukturierung möglicher *Veränderungsschritte*, alternativer Lösungswege und Maßnahmen zur Zielerreichung (Wege);
- die *Planung der Schritte/der Umsetzung* (Planung);
- die *Umsetzung und Kontrolle der Durchführung* (Umsetzung);
- die *Evaluation, Reflexion und der Transfer von Ergebnissen* (Evaluation).

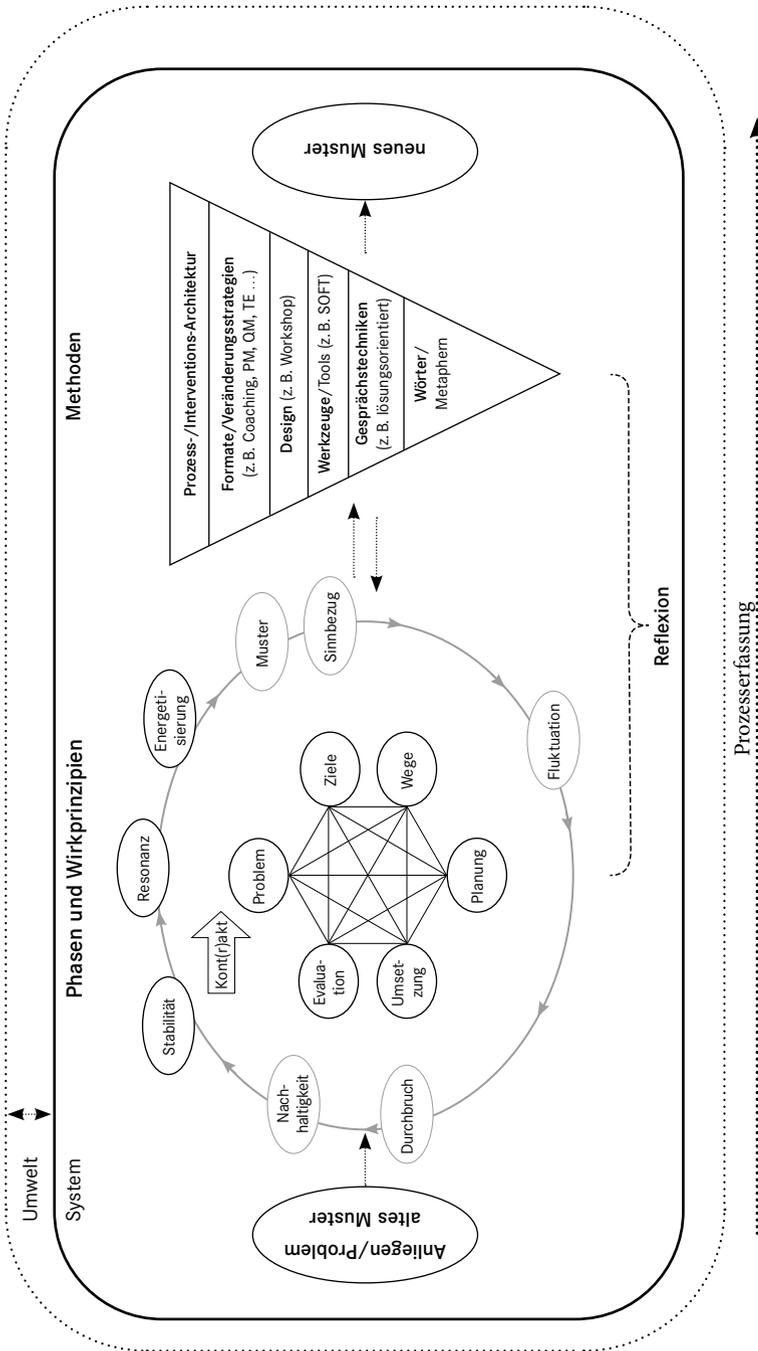


Abbildung 2: Prozessmodell integrativer Beratung von Personen und Organisationen (in Anlehnung an Schiermann & Thiel, 2014, S. 99)

Es handelt sich bei diesem Phasenmodell nicht um eine *normativ* vorgegebene und auch nicht unbedingt um eine *sequenziell* zu durchlaufende zeitliche Abfolge. Häufig ist ein »vielfältiges Hin- und Herspringen zwischen diesen verschiedenen Stationen« bzw. Phasen erforderlich (Dörner, 2007, S. 73; Ulrich & Probst, 1991, S. 114 ff. für die Organisationsberatung). So kann statt mit einer ausführlichen Diagnose der Ist-Situation auch mit der Zielklärung begonnen werden oder mit einer Sammlung konkreter Lösungsschritte in Form eines Brainstormings. Das mehrfache Durchlaufen dieser Schritte ist als iterativer Prozess zu betrachten. In Abbildung 2 werden die Phasen durch ein Netz verknüpft, das die Wechselwirkungen und längeren, zirkulären Rückkopplungsschleifen zwischen potenziell allen Phasen darstellt. Die letztlich im Detail nicht vorhersehbare und auch nicht steuerbare Komplexität dieser Wechselwirkungen macht das Systemische im oben definierten Sinne aus. Solche Phasen können deshalb als aufgabenbezogene Erfolgs- bzw. Wirkfaktoren bezeichnet werden (Gerkhardt & Frey, 2006, S. 52).

3.2 Theorie der Selbstorganisation und die generischen Prinzipien

3.2.1 Synergetik als Theorie der Selbstorganisation

Auch wenn ein systemisch konzipiertes Phasenschema für eine vorläufige Planung unverzichtbar ist, so ist doch unstrittig, dass die realen Veränderungsprozesse nicht linear, sondern sprunghaft verlaufen. Um dies angemessen abbilden zu können, wird auf die Theorie der Selbstorganisation, die Synergetik rekurriert. Diese auf den Physiker Hermann Haken (1984) zurückgehende Theorie fokussiert den *Prozess* von Veränderungen, im Verständnis dieser Theorie als Prozess von Selbstorganisation (ausführlicher dazu: Haken & Schiepek, 2010; Schiersmann & Thiel, 2012), den der Berater/die Beraterin unterstützen kann. Im Zentrum der Betrachtung steht die Entstehung und Veränderung von Mustern, zum Beispiel die Übergänge von Unordnung zu Ordnung oder von einer alten zu einer neuen Ordnung.

In einem sich selbst organisierenden System geht es um das wechselseitige, kreiskausale Zusammenwirken vieler Elemente und Prozesse. Es wird zwischen einer mikroskopischen und einer makroskopischen Ebene unterschieden. Das System auf der *mikroskopischen Ebene* besteht aus sehr vielen Komponenten, zum Beispiel den psychischen Dimensionen einer Person oder den Beziehungen zwischen Mitgliedern einer Organisation. Bei hinreichender intrasystemischer Vernetzung zwischen den Elementen auf der mikroskopischen Ebene kann sich ein *makroskopisches Muster* herausbilden, zum Beispiel eine bestimmte Führungskultur. Dabei organisieren sich die einzelnen Teile durch kreiskausale

Prozesse der positiven und negativen Rückkoppelung beziehungsweise der Selbstverstärkung minimaler Anfangsunterschiede selbst. Auf diese Weise bildet sich eine (neue) Ordnung, ein (verändertes) *Muster*. Dieses bindet dann die Einzelelemente ein, wodurch sich deren Freiheitsgrade drastisch reduzieren. Es liegt somit eine kreiskausale Wirkung nicht nur zwischen den Elementen des Systems, sondern auch zwischen der Mikro- und der Makroebene vor (Haken & Schiepek, 2010, S. 134). Dabei bildet jedes komplexe System eine ihm eigene Ordnung aus, ein ihm eigenes Zusammenspiel der Kräfte.

Selbstorganisation setzt eine systeminterne Aktivierung von Energie (Energetisierung) voraus. Einflussgrößen, die diese inneren Wechselwirkungen der Elemente des Systems aktivieren und modulieren, werden als *Kontrollparameter* bezeichnet. Diese fördern die Destabilisierung von (unerwünschten) Mustern. Sobald die dadurch ausgelösten Schwingungen/Fluktuationen kritische Werte annehmen, kann sich das Systemverhalten schlagartig ändern, und es entstehen neue Muster (Haken & Schiepek, 2010, S. 80). In physikalischen Systemen stellt zum Beispiel die Veränderung der Energiezufuhr wie Licht oder Wärme einen Kontrollparameter dar. Für soziale Systeme wird die Motivation als zentraler Kontrollparameter hervorgehoben.

3.2.2 Die generischen Prinzipien

Haken und Schiepek (2010) haben aus der Synergetik, der Gehirnforschung, der Chaostheorie und den Befunden der Psychotherapieforschung sogenannte generische Prinzipien (generisch = erzeugend) für die Förderung sich selbst organisierender Entwicklungen abgeleitet. Aus unserer Sicht sind sie mit Wirkfaktoren bzw. -prinzipien vergleichbar und bieten eine allgemeine Orientierung für *jede* Intervention bzw. jede Gestaltung von Ordnungswandel – sei es Beratung, Therapie, Organisationsentwicklung oder Lernen allgemein (Haken & Schiepek, 2010, S. 628). Diese generischen Prinzipien werden im Folgenden überblicksartig erläutert (Näheres dazu bei Schiersmann & Thiel, 2012; Schiersmann, Friesenhahn & Wahl, 2015). Dabei wurden gegenüber der Darstellung von Haken und Schiepek (2010, S. 436 ff., S. 628 ff.; Schiepek, Eckert & Kravanja, 2013, S. 39 ff.) einige Modifikationen vorgenommen. Sie resultieren im Wesentlichen daraus, dass die generischen Prinzipien in Verbindung mit dem erläuterten Phasenmodell gebracht und auf Beratung übertragen werden.

– *Stabile Bedingungen schaffen:*

Die Bearbeitung der Anliegen von Ratsuchenden, das heißt der Übergang von einem alten, unerwünschten zu einem neuen, erwünschten Muster, geht mit Instabilität einher. Daher besteht eine zentrale Aufgabe von Beratenden darin, gemeinsam mit Ratsuchenden stabile Rahmenbedingungen für den

Veränderungsprozess zu schaffen und so für strukturelle und emotionale Sicherheit bei den Beteiligten zu sorgen. Dabei geht es um eine angenehme Ausgestaltung des Settings, die Erläuterung des Vorgehens, das Abklären von Erwartungen. Ebenso geht es im Kontext dieses Prinzips um das Vertrauen des Ratsuchenden zur Beraterin (in deren Kompetenz, Glaubwürdigkeit, emotionale Standfestigkeit) sowie die Unterstützung, die der Ratsuchende aus sich selbst bezieht (Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Zugang zu persönlichen Ressourcen).

– *Resonanz beachten:*

Im Beratungsprozess angewandte Methoden und Verfahren müssen dem aktuellen kognitiv-emotionalen Zustand der Ratsuchenden entsprechen, um verstanden und aufgegriffen zu werden (Haken & Schiepek, 2010, S. 439). Hierzu zählen Körperhaltung, Sprechgeschwindigkeit, das Aufgreifen von Bildern, ideosynkratischen Begriffen oder Redewendungen. Das Finden einer angemessenen Bearbeitungstiefe bezieht sich auch auf die emotionale Dimension.

– *Muster des relevanten Systems identifizieren:*

Bei diesem Prinzip geht es darum, das System zu identifizieren, auf das sich die Beratung beziehen soll. Hierzu gehört das Bestimmen von Systemgrenzen sowie das Erfassen und die Analyse der dynamischen Muster. Zur Realisierung dieses generischen Prinzips eignen sich insbesondere Visualisierungsmethoden bzw. systemische Modellierungen der Ausgangssituation im Sinne der Konstruktion eines Netzwerks von Einflussfaktoren (Schiersmann & Thiel, 2016).

– *Ziele entwickeln/Sinnbezug herstellen:*

Persönliche Entwicklungsziele müssen von den Ratsuchenden als sinnvoll erlebt werden und mit ihren zentralen Lebenskonzepten korrespondieren, damit die Veränderungsprozesse engagiert vorangebracht werden.

– *Energetisierung fördern/Kontrollparameter identifizieren:*

Die energetische Aktivierung des Systems stellt eine zentrale Voraussetzung für Veränderungsprozesse dar. Es geht um die Herstellung motivationsfördernder Bedingungen, um die Aktivierung von Ressourcen, um die Herausarbeitung der emotionalen und motivationalen Bedeutung von Anliegen und Zielen des Ratsuchenden (Haken & Schiepek, 2010, S. 438).

– *Fluktuationsverstärkungen anregen:*

Beratung zielt darauf ab, dem Ratsuchenden neue Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen und unerwünschte Muster der Kognition, des Erlebens und Verhaltens zu destabilisieren. Hierzu können unterschiedliche Techniken eingesetzt werden, zum Beispiel Perspektivenerweiterung durch neue Informa-

tionen, Übungen und Rollenspiele, Verhaltensexperimente, Fokussierung auf Ausnahmen, Kraftfeldanalysen, Erarbeitung von veränderten Verständniszusammenhängen und Deutungen (Reframing) oder konfrontative Verfahren.

– *Symmetriebrechung unterstützen:*

Symmetrie bedeutet in der Sprache der Synergetik, dass zwei Muster eines Systems im Zustand kritischer Instabilität potenziell mit gleicher oder ähnlicher Wahrscheinlichkeit realisiert werden können (Haken & Schiepek, 2010, S. 439). Da kleine Fluktuationen ausschlaggebend sein können, ist die Vorhersagbarkeit gering. Die Aufgabe der Beraterin besteht darin, diese kritische Instabilität zu erkennen und die Umsetzung von Elementen des neuen Musters zu unterstützen. Hierzu dienen Rollenspiele oder Pilotprojekte. Gesetzt wird dabei insbesondere auf die Intentionalität und Antizipationsfähigkeit des Menschen (z. B. über imaginierte Zustände oder die kognitive Antizipation von Verhaltensweisen).

– *Stabilisierung neuer Muster unterstützen:*

Werden im Zuge des Beratungsprozesses positiv bewertete Kognitions-, Emotions- oder Verhaltensmuster erreicht, so gilt es, diese zu stabilisieren. Der Ratsuchende soll sich idealerweise mit den neuen Verhaltensweisen und Einstellungen sowie ihren Rahmenbedingungen identifizieren. Es geht darum, das neue Muster in das bestehende Selbstkonzept zu integrieren und mit bestehenden kognitiv-emotionalen Schemata zu vernetzen. Maßnahmen zur Stabilisierung bzw. Generalisierung können sein: Feedbackschleifen, Wiederholungen, Variation, Nutzung in unterschiedlichen Situationen und Kontexten oder positive Verstärkung.

3.3 Verknüpfung der beiden Prozessmodelle für die Beratung

Die generischen Prinzipien lassen sich aus unserer Sicht mit den Phasen des Problemlösemodells in Verbindung bringen (vgl. Abbildung 2). Die drei generischen Prinzipien »Stabilitätsbedingungen schaffen«, »Resonanz beachten« und »Energetisierung fördern« sind über den ganzen Prozess der Beratung hinweg von zentraler Bedeutung. Den übrigen Prinzipien kommt in den verschiedenen Phasen eine unterschiedlich hohe Relevanz zu. Das Prinzip der Musteridentifizierung korrespondiert mit der Phase der Analyse der Ausgangssituation, Ziele/Sinnbezug mit der Phase der Zielklärung, Fluktuationsverstärkung mit Lösungswegen und Planung der Umsetzung, Symmetriebrechung mit Umsetzung sowie die Restabilisierung mit der Phase Evaluation/Transfer. Sowohl die Phasen als auch die generischen Prinzipien stellen daher Wirk- bzw. Erfolgsfaktoren

für die Gestaltung und Analyse von Beratung dar. Dabei handelt es sich bei den Phasen eher um die aufgabenbezogene Dimension, bei den generischen Prinzipien eher um die sozialbezogene, das heißt um Überlegungen, wie der Berater oder die Beraterin die Bewältigung des Veränderungsprozesses fördern kann. Der entscheidende Vorteil dieses integrativen Ansatzes besteht darin, dass die Orientierung an generischen Prinzipien sowie an Phasen es erlaubt, Methoden bzw. Verfahren aus den unterschiedlichen beraterischen Schulen situationspezifisch oder aufgrund der je individuellen Aus- bzw. Fortbildung der Beratenden einzusetzen. Dabei ist das Verhältnis zwischen Methoden/Techniken, Phasen und generischen Prinzipien mehrdeutig: Eine Methode kann sowohl der Umsetzung mehrerer Prinzipien als auch Phasen dienen, und ein Prinzip oder eine Phase kann durch verschiedene konkrete Methoden realisiert werden (Haken & Schiepek, 2010, S. 440 f.).

3.4 Beratung als Reflexionsprozess

Im Rahmen des Prozessmodells integrativer Beratung von Personen und Organisationen wird der Dimension der Reflexion ein zentraler Stellenwert zugewiesen. Reflexion wird in der Fachliteratur zunehmend als zentrales charakteristisches Merkmal von Beratung in verschiedenen Formaten definiert und als basale Kompetenz in unserer komplexen Gesellschaft eingestuft (Tiefel, 2004, zur Erziehungs-/Familienberatung; Greif, 2008, zur ergebnisorientierten Selbstreflexion im Coaching; Moldaschl, 2010, zur reflexiven Organisationsberatung). Umso mehr verwundert es, dass zum einen nur sehr wenige einschlägige Veröffentlichungen diesen Begriff systematisch fassen und zum anderen Definition und Methodeneinsatz sehr unterschiedlich ausfallen.

Reflexion setzt eine Perspektivenerweiterung durch Verstörung eingespielter Routinen des Denkens, Erlebens und Handelns voraus, um so unerwünschte Muster aufzubrechen, zum Beispiel durch systemisch-zirkuläre oder lösungsorientierte Fragen nach Ausnahmen und Visionen, durch das Hinterfragen von Generalisierungen o. Ä. sowie das Einnehmen anderer Zeit- und Wahrnehmungsperspektiven. Weiter können sich neue Sichtweisen durch die systematische Bearbeitung der verschiedenen *Phasen des Problemlöseprozesses* ergeben. Ebenso können die *generischen Prinzipien* als Bezugspunkte für die Perspektivenerweiterung herangezogen werden, insbesondere das Prinzip Zielfindung/Sinnbezug, das der Energetisierung bzw. der Fluktuationsverstärkung.

Diese Perspektivenerweiterung ist dann im Hinblick darauf zu bewerten, ob es sich bei den neuen Sichtweisen um subjektiv bedeutsame bzw. nützliche Aspekte handelt. Die Bewertung erfolgt zunächst induktiv durch den

Ratsuchenden, indem zum Beispiel als bedeutsam erlebte Wahrnehmungen mit dem Selbstkonzept und den bisherigen Erfahrungen abgeglichen werden. Der Berater oder die Beraterin kann zusätzlich theoriebezogene Kriterien für die Reflexion anbieten. Hierzu eignen sich zum Beispiel die von Grawe (2000, S. 385 ff.) systematisierten Grundbedürfnisse (Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, nach Bindung und nach Selbstwerterhöhung). Dabei wird davon ausgegangen, dass immer dort, wo Beratung aufgesucht wird, eine Verletzung eines oder mehrerer der Grundbedürfnisse vorliegt. Ebenso können zum Beispiel die unterschiedlichen, sogenannten neurologischen Ebenen nach Dilts (vgl. O'Connor & Seymour, 2000, S. 132 ff.) als Orientierungspunkte für die Bewertung und Begründung herangezogen werden (Umwelt, Verhalten, Fähigkeiten, Werte/Überzeugungen, Identität und Zugehörigkeit).

Reflexion kann eine *retrospektive* sowie eine *prospektive* Funktion übernehmen. So kann zum Beispiel bei der Analyse des Anliegens erörtert werden, ob die systematische Betrachtung zu einer neuen Wahrnehmung oder Einsicht führt. Im Hinblick auf die Zielkonkretisierung kann die Passung zum Selbstkonzept Gegenstand der Betrachtung werden. Die Reflexion übernimmt eine prospektive Funktion, indem auf der Grundlage von bestehenden Wissens- und Erfahrungsbeständen zukünftige Handlungen oder Veränderungen von Einstellungen in den Blick genommen werden (Gillen, 2009, S. 109).

In Anlehnung an Argyris und Schön (2008; Greif, 2008) lassen sich drei verschiedene *Ebenen* der Reflexion unterscheiden (Thiel, 2016): Bei der ersten Ebene handelt es sich um die Reflexion von konkretem Verhalten bzw. Handlungen im Rahmen vorhandener Ziele und Wertesysteme. So könnte im Coaching infrage gestellt werden, ob das Verhalten der Führungskraft (des Coachee) gegenüber einem Mitarbeiter als angemessen angesehen werden kann. Die zweite Ebene bezieht Vorannahmen, Denkgewohnheiten, Werthaltungen des Coachee in den Reflexionsprozess ein. Das Überdenken dieser Einstellungen kann dann in einem zweiten Schritt auch Rückwirkungen auf das Verhalten haben. Die dritte Ebene thematisiert im Sinne von Batesons (1981) Konzept des Deutero-Lernens den Lernprozess selbst, das heißt, welche Erfahrungen im Beratungsprozess für die Ratsuchenden im Hinblick auf das zukünftige eigene Denken und Handeln bedeutsam waren. Dies schließt auch den Transfer dieser Erfahrungen auf andere Bereiche ein.

Häufig wird der Begriff der Selbstreflexion anstelle des Begriffs der Reflexion verwandt. Damit wird darauf fokussiert, dass es vor allem um das eigene Handeln und dessen Relation zum Selbstkonzept geht. Wichtig erscheint jedoch, diesen Aspekt um eine Kontext- bzw. Strukturreflexion zu erweitern, das heißt,

die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns zu reflektieren (Lash, 1996, S. 203 ff.). Hierzu kann das systemische Kontextmodell herangezogen werden (vgl. Abbildung 1). So kann zum Beispiel im Hinblick auf die Planung reflektiert werden, welche Ressourcen und Regeln im Betrieb oder im sozialen Netzwerk eine neue Lösung fördern oder behindern.

Reflexion ermöglicht Akte der Selbstdistanzierung, des kritischen Denkens und den Umgang mit Unsicherheit, Instabilität angesichts von Veränderung. Der Reflexionsprozess kann als verunsichernder, aber auch kreativer Prozess charakterisiert werden (Thiel, 2016). Dadurch, dass das Neue aus Sicht des Ratsuchenden als subjektiv wichtig empfunden, explizit begründet und damit erst wirklich verstanden wird, kann es Teil eines neuen Denkens, Erlebens und Handelns, des (Selbst-)Bewusstseins werden. Die Reflexion als Fähigkeit, das eigene Denken, Erleben und Handeln – einschließlich des Kontextes – in den verschiedenen Phasen des Beratungsprozesses zum Objekt der eigenen Betrachtung zu machen, ermöglicht – zumindest situativ – einen »Metastandpunkt« (Dörner, 1994, S. 201) im Hinblick auf die Absichts- und Handlungsregulation. Am Ende der Reflexion sollte jeweils eine Entscheidung stehen, die die Planung des weiteren Vorgehens ermöglicht.

Da ein zentrales Ziel von Beratung darin gesehen wird, Reflexion zu ermöglichen und zu fördern, ist dieser Prozess in Abbildung 2 als durchgängige, für einen erfolgreichen Beratungsprozess entscheidende Dimension gekennzeichnet. Reflexion spielt im Ansatz von Dörner eher am Ende des Prozesses – bei der Evaluation – eine Rolle (Dörner, 1994, S. 291), beim Ansatz der Synergetik (Haken & Schiepek, 2010) wird der Begriff nicht explizit benannt.

Bei den bisherigen Ausführungen wurde der Reflexionsprozess auf die Ratsuchenden bezogen. Gleichermaßen gilt diese Anforderung mit allen ihren Aspekten aber auch für *Beratende*. Ihre Rolle lässt sich als die eines Mitspielers in einem komplexen, nicht linear planbaren Prozess mit vielen Einflussfaktoren charakterisieren, und sie können leicht in mikropolitische Spiele eingebunden werden (Iding, 2010). Ein hohes Maß an Reflexionskompetenz aufseiten der Beratenden stellt daher eine weitere zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Gestaltung eines Beratungsprozesses mit Personen, Teams oder Organisationen dar. Eine Beraterin kann eigenständig die unterschiedlichen Dimensionen von Reflexion umsetzen, hilfreich ist aber die Unterstützung durch professionelles oder kollegiales Coaching, um eigene »blinde Flecken« herauszuarbeiten. Es ist Göhlich (2011, S. 139) zuzustimmen, dass es gegenwärtig nicht mehr nur um die Reflexion als Mittel der Professionalisierung pädagogischen bzw. beraterischen Handelns geht, sondern auch um die Professionalisierung der Reflexion.

4 Fazit und Ausblick

Unsere Ausführungen haben die Entwicklung von einzelnen Schulen der Beratung hin zu Wirkfaktorenmodellen thematisiert. Vor diesem Hintergrund wurde unser Heidelberger Prozessmodell integrativer Beratung skizziert. Es basiert sowohl auf dem phasenorientierten Modell der Problemlöseforschung als auch auf der Theorie der Selbstorganisation und schreibt zudem der Reflexion im Beratungsprozess einen zentralen Stellenwert zu. Die Bedeutung von zu bearbeitenden Phasen/Arbeitsschritten als eher aufgabenbezogenen Erfolgsfaktoren und die Relevanz der synergetischen Wirkprinzipien als eher sozial-emotionalen Aspekten der Beratung werden durch den Reflexionsprozess begleitet. Mit der Orientierung der Beratung an diesen beiden auf einer Metaebene angesiedelten Prozessmodellen einschließlich der Betonung von Reflexion als zentralem Bestandteil von Beratung wird der Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung beschritten – jenseits von Schulen und Formaten. Ein solches Modell kann sich auf die empirischen Ergebnisse stützen, denen zufolge nicht die Methoden/Schulen im engeren Sinne den Erfolg einer Beratung ausmachen, sondern eher die allgemeineren Wirkfaktoren. Dabei besteht die Herausforderung zukünftig darin, diese angemessen zu operationalisieren und eine Plausibilität der potenziellen Zuordnung von Techniken der verschiedenen Beratungsschulen zu den Wirkfaktoren zu entwickeln.

Diese Orientierung hat Konsequenzen für die Beratungsausbildung. Beratende müssen demzufolge zwar über eine große Bandbreite von Techniken verfügen, sie müssen allerdings vor allem darauf achten, dass sie mit ihren Interventionen die Wirkprinzipien realisieren. Dies stärkt die Professionalisierung der Beratung.

Literatur

- Alterhoff, G. (1983). *Grundlagen klientenzentrierter Beratung. Eine Einführung für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und andere in sozialen Berufen Tätige*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Argyris, C., Schön, D. (2008). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bamberger, G. (2010). *Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bateson, G. (1981). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beisel, R. (1996). *Synergetik und Organisationsentwicklung. Eine Synthese auf der Basis einer Fallstudie aus der Automobilindustrie* (2., verb. Aufl.). München: Rainer Hamp.
- Borg-Laufs, M. (2004). Verhaltensberatung nach dem kognitiv-behavioristischen Modell. In F. Nestmann, F. Engel, U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung*. Bd. 2, Ansätze, Methoden und Felder (S. 629–640). Tübingen: dgvt.

- Buner, R., Hankovszky, K. (2000). Ein Fallbeispiel – die WÜBA. In *Coaching. Beiträge zur Methode und Praxis. Sonderausgabe der Management-Information*. Bd. 3 (S. 75–101). St. Gallen: IVW HSG.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörner, D. (1994). Selbstreflexion und Handlungsregulation. In W. Lübke (Hrsg.), *Kausalität und Zurechnung. Über Verantwortung in komplexen kulturellen Prozessen* (S. 199–222). Berlin: de Gruyter.
- Dörner, D. (2007). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen* (6. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Dörner, D., Schaub, H., Strohschneider, S. (1999). Komplexes Problemlösen – Königsweg der Theoretischen Psychologie? *Psychologische Rundschau*, 50 (4), 198–205.
- Duncan, B. L. (2002). The founder of Common Factors: A Conversation with Saul Rosenzweig. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12 (1), 10–31.
- Frank, J. D. (1981). *Die Heiler: Wirkungsweisen psychotherapeutischer Beeinflussung. Vom Schamanismus bis zu den modernen Therapien*. Stuttgart: Klett-Cotta [engl. 1961].
- Gerkhardt, M., Frey, D. (2006). Erfolgsfaktoren und psychologische Hintergründe in Veränderungsprozessen. *OrganisationsEntwicklung*, 13 (4), 48–59.
- Gillen, J. (2009). Kompetenzfeststellung als Chance zur Selbstreflexion – was können und sollen Kompetenzfeststellungen zur Förderung von Reflexivität leisten? In D. Münk, E. Severing (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf* (S. 107–120). Bonn: BIBB.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 138–152). Weinheim: Beltz.
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie* (2., korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K., et al. (1994). *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2008). Die härtesten Forschungsergebnisse zum Coaching-Erfolg. *Coaching-Magazin*, (3), 46–49.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess. Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler, R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 51–80). Berlin: Springer.
- Haken, H. (1984). *Erfolgsgeheimnisse der Natur. Synergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken*. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Haken, H., Schiepek, G. (2010). *Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten* (2., korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Iding, H. (2010). Organisation – Beratung – Intervention. In S. Kühl, M. Moldaschl (Hrsg.), *Organisation und Intervention* (S. 187–214). München: Hampp.
- Klein, S. (2005). Methoden mixen mit Methode. In: *managerSeminare*, 82, 46–52.
- König, E., Volmer, G. (2012). *Handbuch systemisches Coaching* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Lash, S. (1996). Reflexivität und ihre Doppelung: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In U. Beck, A. Giddens, A., S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 195–286). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ludewig, K. (2005). *Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Moldaschl, M. (2010). Reflexive Organisationsberatung. In S. Kühl, M. Moldaschl (Hrsg.), *Organisation und Intervention. Ansätze für eine sozialwissenschaftliche Fundierung von Organisationsberatung* (S. 271–301). München: Hampp.

- O'Connor, J., Seymour, J. (2000). *Neurolinguistisches Programmieren: Gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung*. Kirchzarten b. Freiburg: VAK.
- Orlinsky, D. E., Howard, K. I. (1987). A generic model of psychotherapy. *Journal of Integrative and Eclectic Psychotherapy*, 6 (1), 6–27.
- Orlinsky, D., Ronnestad, M. H., Willutzki, U. (2004). Fifty Years of Psychotherapy Process-Outcome Research: Continuity and Change. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (5th ed., pp. 307–389). New York: Wiley.
- Rogers, C., Schmid, P. (2004). *Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl Rogers* (4. Aufl., S. 37–63). Mainz: Matthias Grünewald.
- Rosenzweig, S. (1936). Some implicit common factors in diverse methods of psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatrie*, 6 (3), 412–415.
- Roth, G., Ryba, A. (2016). *Coaching, Beratung und Gehirn. Neurobiologische Grundlagen wirksamer Veränderungskonzepte*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schiepek, G., Eckert, H., Kravanja, B. (2013). *Grundlagen systemischer Therapie und Beratung. Psychotherapie als Förderung von Selbstorganisationsprozessen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiersmann, C., Friesenhahn, J., Wahl, A. (2015). *Synergetisch beraten im beruflichen Kontext. Selbstorganisation sichtbar machen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U. (2012). Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – eine Theorie jenseits von »Schulen« und »Formaten«. In C. Schiersmann, H.-U. Thiel (Hrsg.), *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen* (S. 14–78). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U. (2014). *Organisationsentwicklung: Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (4., überarb. u. akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U. (2016). Systemmodellierung als Methode der Musteranalyse und -veränderung in der Organisationsentwicklung. In M. Göhlich, S. M. Weber, A. Schröer, M. Schemmann (Hrsg.), *Organisation und Methode* (S. 189–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Schlippe, A. von, Schweitzer, J. (2012). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thiel, H.-U. (2003a). Verhaltensmodifikatorische Elemente in der Beratung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 119–126). Paderborn: Schöningh (UTB).
- Thiel, H.-U. (2003b). Phasen des Beratungsprozesses. In: C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 73–84). Paderborn: Schöningh (UTB).
- Thiel, H.-U. (2016). Kommunikation und Reflexion in der Beratung. In W. Gieseke, D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 484–492). Weinheim: Beltz.
- Thiel, H.-U., Brückner, G., Beck, M. (1991). Beratung: Momentaufnahme eines professionellen pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldes. In M. Beck, G. Brückner, H.-U. Thiel (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung. Klient/inn/en – Helfer – Institutionen* (S. 11–19). Tübingen: dgvt.
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ulrich, H., Probst, G. (1991). *Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln: ein Brevier für Führungskräfte* (3., erw. Aufl.). Bern: Haupt.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation*. Bern u. a.: Hans Huber.

Erfolgsfaktoren – wie Coaching wirksam wird

Michael Loebbert

»Erfolgsfaktoren« ist ein handlungstheoretisches Konzept. Was sind die Faktoren dafür, dass Handeln erfolgreich ist? Erfolgsfaktoren im Coaching sind Merkmale von Coaching-Handeln, von Handeln der coachenden Person, die von Coaching-Klienten/-Klientinnen für die erfolgreiche Selbststeuerung ihres Handelns genutzt werden können. Dabei beschreiben kritische Erfolgsfaktoren Merkmale des Handelns der coachenden Person, die notwendig erfüllt sein müssen, damit Coaching als Interaktion gelingen kann und dass es Klienten/Klientinnen in ihrem Handlungserfolg unterstützt. Kritische Erfolgsfaktoren geben damit den Rahmen für das Verständnis und die Beobachtung von Coaching-Prozessen. Dieser Beitrag fasst ein handlungstheoretisches Verständnis von kritischen Erfolgsfaktoren im Coaching zusammen und setzt sie in den Kontext eines Prozessmodells für Coaching-Handeln. Sozialwissenschaftlich und psychologisch erforschte Wirkungszusammenhänge und Wirkfaktoren können in Bezug auf Erfolgsfaktoren interpretiert und in das Prozessmodell kritischer Erfolgsfaktoren eingeordnet werden. In diesem Coaching-Prozessmodell bekommen Konzepte und Ergebnisse der Referenzwissenschaften und die Ergebnisse der Coaching-Prozessforschung einen pragmatischen Ort. Daraus werden Schlussfolgerungen für Forschung, Weiterbildung und Supervision von Coaching gezogen.

1 Erfolgsfaktoren in der Diskussion

Erfolg und Scheitern liegen nahe beisammen. Erfolg ist, wenn es klappt, wie ich es mir vorgestellt habe. Wenn nicht, bin ich gescheitert. Mein Handeln verstehe ich dann als erfolgreich, wenn ich erreicht habe, was ich wollte. Das *Konzept des Erfolges* verbindet die subjektive Perspektive – letztlich kann nur das Subjekt beurteilen und bewerten, ob es mit seinem Handeln erfolgreich gewesen ist – mit objektiven Argumenten und Begründungen, *warum* ein bestimmtes

Handeln als erfolgreich bewertet wird, welche Maßstäbe angelegt werden und welche Merkmale diesen *Erfolg* beschreiben.

Erfolgsfaktoren sind *Faktoren*, die dazu beitragen, dass Handeln funktioniert – oder erklären, warum es funktioniert. Was ist erfüllt, wenn ein bestimmtes Handeln gelingt? – Die Frage beinhaltet eine Vorstellung darüber, welchen Zweck ein Handeln erfüllen soll, und einen theoretischen, mehr oder weniger systematischen Kontext, in dem über Handeln reflektiert und argumentiert werden kann. Die Rede von *Erfolgsfaktoren* im Coaching setzt eine theoretische Fassung und eine normative Setzung bzw. Zweckbestimmung (vgl. Loebbert, 2017, S. 30f.) voraus. Mindestens wird mit dem Gebrauch des Begriffs *Faktor* schon behauptet, dass dieser »in einem bestimmten Zusammenhang bestimmte Auswirkungen hat« (www.duden.de).

Im Folgenden wird zunächst das *Konzept der Erfolgsfaktoren* in der Managementwissenschaft und -forschung für *Management-Handeln*¹ diskutiert. Was sollte oder muss erfüllt sein, damit ein bestimmtes wirtschaftliches Handeln bzw. ein Unternehmen als Ergebnis dieses Handelns erfolgreich ist? – Für die Beantwortung dieser Frage wurden in den 1960er und 1970er Jahren insbesondere Unternehmen an der Ostküste der Vereinigten Staaten als Beispiele (Best Practices) analysiert. Wie schafften sie es, erfolgreich zu sein? Eine Vielzahl von möglichen Ursachen bzw. Begründungen wurde beschrieben und dargestellt: die Art der unternehmerischen Führung, die klare strategische Ausrichtung, der Anteil an Eigenkapital, der Ausbildungsstand der Mitarbeitenden ... Interessanterweise gelang eine empirische Verifizierung dieser Faktoren mittels statistischer Methoden nie. Einmal waren Unternehmen mit einer klaren strategischen Ausrichtung und hohem Ausbildungsstand erfolgreich, dann wieder solche mit einer vielfältigen Ausrichtung und niedrigem Ausbildungsstand. Das Konzept der Erfolgsfaktoren schien damit aus wissenschaftlicher Sicht, mindestens für die quantitative empirische Forschung, gestorben zu sein.

Das Konzept der *kritischen Erfolgsfaktoren* ergänzt und fokussiert die Vorstellung von Erfolgsfaktoren.² Darin verbunden ist (a) eine empirische und

1 Vgl. D. Ron Daniel mit einem kleinen, aber vielfach wahrgenommenen Artikel (1961); John Rockard (1979), sein Nachfolger als Direktor von McKinsey, und die berühmte Studie von John Peters und Robert Waterman (1982), »In Search of Excellence«.

2 Empirische Forschung habe ich dazu keine gefunden. Meine Sichtweise stützt sich auf Internetrecherchen und persönliche Erfahrungen: Mehrere renommierte Beratungsfirmen und Unternehmensberater haben im Anschluss an McKinsey dazu Thesen und Aufsätze verfasst. – Dieses Fehlen von empirischen Belegen könnte als gewisse Schwäche meines Arguments erscheinen. Umgekehrt: Wenn sich das Konzept der »kritischen Erfolgsfaktoren« als fruchtbar für Coaching-Theorie erweisen würde, wäre das vielleicht auch eine Basis für weitergehende empirische Forschungsvorhaben.

(b) eine normative Perspektive: Was muss *notwendigerweise* erfüllt sein, damit Management-Handeln (Managen) gelingt und erfolgreich ist (vgl. Dobbins, 2002, S. 42)? – (a) Die Beobachtung von Best Practice ist der Ausgangspunkt systematischer Theoriebildung: Was sind Merkmale erfolgreichen Management-Handelns, die über Branchen und individuelle Unternehmen hinweg Bestand haben? (b) Das beinhaltet die Konzipierung von Managen als ein bestimmter Handlungs- und Leistungsprozess systematisch miteinander verbundener Handlungsschritte. Kritische Erfolgsfaktoren können daraus für bestimmte Branchen oder auch bestimmte Unternehmen qualitativ beschrieben und ausdifferenziert werden. Das Fehlen eines kritischen Erfolgsfaktors würde eine Voraussage auf den Misserfolg erlauben (vgl. zu dieser Argumentation Kaulich, 2001, S. 8 f.).³

Für die Konzipierung *kritischer Erfolgsfaktoren für Coaching-Handeln* schlage ich eine ähnliche Vorgehensweise vor. Aus der Beobachtung von Coaching-Handeln sind zunächst Vorstellungen und Modelle entstanden, die Coaching-Handeln und den Ablauf eines Coachings beschreiben. Die theoretische Fassung und Gliederung von Coaching-Handeln mündet in einer systematischen Theorie für Interventionen und Prozesssteuerung. Diese wird zu Ergebnissen handlungswissenschaftlicher Forschung – das sind allgemeinere psychologische und sozialwissenschaftliche Forschung und auch spezifisch empirische Coaching-Forschung (vgl. »Wirkfaktoren«, Abschnitt 3) – in Beziehung gesetzt. Die spezifischen Ergebnisse werden dadurch in der Theorie von Coaching-Handeln systematisch gerahmt.

2 Kritische Erfolgsfaktoren für Coaching-Interventionen

Handlungstheoretische Konzepte für Coaching (z. B. Loebbert, 2017; Cox, 2012) geben die Systematik für die Beschreibung und Erforschung von kritischen Erfolgsfaktoren. – Was also ist eine Coaching-Handlung? Was zeichnet eine Coaching-Intervention aus? Welche Merkmale sind damit verbunden? Wie kann das Konzept einer Coaching-Intervention gefasst werden?

In der Fachliteratur werden *Interventionen* in Coaching und Beratung mit dem Etikett *systemisch* versehen, um damit ein systemtheoretisches Verständnis von *Handeln als Interaktion* anzudeuten (vgl. die zusammenfassende Darstellung in Loebbert, 2017, S. 34 ff.). Aus der Sicht der coachenden bzw. beratenden Person ist eine *Coaching-Intervention* eine Handlung des Coaches, die mit der

3 Dieser Literaturverweis mag für manche Lesende etwas entlegen scheinen. Aus systematischer Sicht halte ich die Arbeit allerdings für gut strukturiert und argumentiert. An dieser Stelle ist sie Referenz für die These, dass das Konzept von *Erfolgsfaktoren*, damit auch von *kritischen Erfolgsfaktoren*, immer in einem theoretischen Kontext einer Gegenstandsbeschreibung steht.

Absicht verbunden ist, Klienten/Klientinnen bei einer erfolgreichen Steuerung ihres Handelns zu unterstützen. In diesem Sinne ist alles, was die coachende Person in der Ausübung ihrer Tätigkeit tut, eine *Intervention*. Die vom Klienten/von der Klientin wahrgenommene Intervention hilft ihm bei der Selbstorganisation einer neuen »besseren« oder funktionaleren Handlungssteuerung, um bei seinen Anliegen erfolgreich zu sein (vgl. ebd.).

Im systematischen Aufriss einer Coaching-Theorie lassen sich in der Darstellung des Coaching-Prozesses drei Interventionsperspektiven unterscheiden: (1) der Coaching-Prozess und seine Steuerung durch die coachende Person, (2) Intervention als spezifische Gestaltung der Prozessphasen, (3) und Interventionen, die im eminenten Sinne die Klientin/den Klienten zu einer funktionalen Veränderung und Innovation anregen sollen.

2.1 Die Einführung von Coaching als Intervention

Ein Coaching wird als Coaching deklariert und eingeführt. Coaching-Leistungen mit einem bestimmten Konzept und Nutzenversprechen anzubieten, ist selbst schon eine Intervention, welche die Vorstellung der *Selbststeuerung* in einer Organisation zur Verfügung stellt. Dazu gehören die Führung und Kontraktgestaltung in der Organisation der Klienten/Klientinnen mit Auftraggebern und den anderen Beteiligten und insbesondere auch die formale Gestaltung der Dienstleistungsbeziehung vom Angebot bis zur Evaluation und zur Rechnung oder internen Leistungsbestätigung. In der Regel bietet die coachende Person ein »Design« und eine soziale Architektur – Design als Intervention – dafür an, wie der Coaching-Prozess abgewickelt, wie er in der Organisation der Klienten/Klientinnen angekoppelt wird und wer wie beteiligt sein sollte. Maßstab dafür sind Vorstellungen, wie überhaupt Dienstleistungen für und in Organisationen erfolgreich erbracht werden können, zusammen mit der Möglichkeit, konkrete Klienten/Klientinnen in der Verbesserung ihrer Selbststeuerung zu unterstützen. Coaching, mehr als bloß eine einzelne Gesprächssituation, besteht meistens aus einer Abfolge von mehreren Anlässen im Kontext einer organisationalen Auslegeordnung mit anderen Beteiligten und in einem strategischen Rahmen bzw. einer Programmarchitektur (z. B. in der Personalentwicklung oder Arbeitsintegration). – Diese organisationale Perspektive von Interventionen im Coaching wird in vielen psychologischen Untersuchungen leider notorisch ausgeblendet.

Kritische Erfolgsfaktoren für erfolgreiches Coaching sind aus dieser organisationalen Sicht insbesondere die Rahmung als Dienstleistung (Coaching als Geschäft) und ihre Steuerung im jeweiligen Praxisfeld der Klienten/Klientinnen. Das bestätigen Erfahrungswissen und die Praxiserfahrungen von erfolgreichen

und erfahrenen Coaches in unterschiedlichen Praxisfeldern wie Management-Coaching, Job-Coaching und auch im Sport. Aus systemtheoretischer Sicht ist die Coaching-Interaktion mit dem sozialen System der Coachees verbunden. Ohne diese *organisationale Kopplung* sind Coaching-Prozesse für eine Verbesserung der Handlungssteuerung von Klienten/Klientinnen in der Regel nicht erfolgreich, kommen gegebenenfalls gar nicht zustande oder werden schnell wieder abgebrochen.

2.2 Die Steuerung des Coaching-Prozesses

Die Gestaltung des Coachings als intentional gesteuerter Prozess folgt der Handlungslogik der Klienten/Klientinnen und bindet sie an wirkliche Resultate für ihre Anliegen und Vorhaben. Interventionen der coachenden Person sind in die Prozesssteuerung und deren Perspektive auf einen möglichen Nutzen für die Verbesserung der Handlungssteuerung der Klienten/Klientinnen in einem interaktionalen Prozessmodell eingebunden (vgl. Abbildung 1).

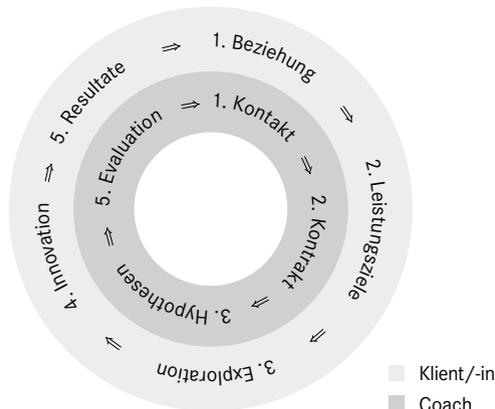


Abbildung 1: Der Coaching-Prozess als Interaktion von Coach und Klient/-in

Evidenz bezieht dieses theoretische Modell (vgl. Loebbert, 2017, S. 38–44) aus dem Vergleich der Beschreibung von Beratungsprozessen durch erfahrene Berater/-innen in den letzten fünfzig Jahren und aus dem *systematisch-theoretischen Zusammenhang der Prozessschritte als Erfolgsbedingungen für Coaching* (ebd.): Ohne Kontakt kein Kontrakt, keine passenden Hypothesen, keine erfolgreichen Interventionen und keine Evaluation von Resultaten. Gelingt es zum Beispiel nicht, im *Kontakt* Merkmale wie Vertrauen in die Kompetenz und Parteilichkeit der coachenden Person für ihre Klienten/Klientinnen zu realisieren, fehlt dem möglichen *Kontrakt* die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit. Ziele können zwar formal vereinbart werden, haben aber für die konkrete Handlungssteuerung

wenig Zugkraft. – Insofern gehören die oben (vgl. Abschnitt 2.1) herausgehobenen *organisationalen Interventionen* systematisch zu den Prozessphasen Kontakt und Kontrakt. – *Hypothesen* im Coaching beziehen sich auf den möglichen Nutzen von Interventionen der coachenden Person für ihre Klienten/Klientinnen und für deren Vorhaben und Ziele. Ohne die Rahmung durch einen Kontrakt und die Ziele des Klienten/der Klientin sind Hypothesen vielleicht interessant, bleiben aber weitgehend nutzlos. Auch wenn *Interventionen*, die unmittelbar der Verbesserung der Selbststeuerung dienen (vgl. unten, Abschnitt 2.3), in der Realität durch die coachende Person vielleicht weitgehend intuitiv gesteuert werden, bleiben sie doch mit Hypothesen über ihren Nutzen verbunden. Ohne die Verbindung mit Hypothesen bleiben Interventionen, die zu einer wirklichen Innovation der Handlungssteuerung der Klienten/Klientinnen beitragen, maximal Zufallstreffer. Oder Klienten/Klientinnen können mit Interventionen der coachenden Person nichts anfangen. *Evaluation* im Coaching-Prozess ist die dem Prozess inliegende Bewertung, bezogen auf die Verbesserung der Praxis des Coachee. Ohne den Bezug auf Interventionen kann eine solche Bewertung nicht vorgenommen werden. Es geht um Resultate des Coachings in der Welt der Klienten/Klientinnen: Konnte die Coachee die von ihr ins Auge gefassten Ziele (Kontrakt) erreichen?

In der systematisch gefassten Abfolge sind diese Schritte *kritische Erfolgsfaktoren füreinander* und damit für das Gelingen eines Coaching-Prozesses. Ohne den Kontakt mit den spezifischen Coaching-Merkmalen (Wertschätzung, Ressourcenorientierung usw. des Coaches) kann kein Coaching-Kontrakt über Selbststeuerung, Leistung, Kohärenz des Klienten/der Klientin geschlossen werden. Ohne die Rahmung in einem Coaching-Kontrakt (und in seinem organisationalen Kontext) laufen Coaching-Hypothesen der coachenden Person ins Leere. Und ohne die Intention, mit spezifischen Interventionen einen innovativen Beitrag für eine erfolgreiche Handlungssteuerung der Klienten/Klientinnen zu leisten, sind Interventionen höchstens zufällig geeignet, um für diese eine Verbesserung zu ermöglichen. Ohne die Evaluation des Prozesses erreicht die Klientin keine systematischen Resultate als Verbesserungen für ihren Handlungserfolg in ihrer wirklichen Welt. – Darin unterscheidet sich qualitativ gutes von weniger gutem Coaching, insofern es tatsächlich gelungen ist, die aus der Einschätzung der Beteiligten möglichen Verbesserungen⁴ zu erreichen. Die

4 Tim Theeboom (2016, S. 44–48) hat solche Vorstellungen über Verbesserungen im beruflichen Feld systematisch in einer Befragung von 180 Coaches evaluiert: Klienten/Klientinnen (a) übernehmen Verantwortung für die Veränderung, (b) verfolgen konsistente Ziele, (c) erreichen gefasste Ziele, (d) haben etwas gelernt, (e) zeigen eine wahrnehmbare Verhaltensänderung, (f) erholen sich aus einem Burn-out, (g) können ihre Veränderungen anderen erklären, (h) leisten einen höheren Wertbeitrag.

Klientin hat das erste und das letzte Wort. – In Wirklichkeit folgen die Prozessschritte oft nicht diachron aufeinander. Die coachende Person muss »springen«, und zwar immer zum letzten Schritt, der funktioniert hat. Kontakt muss immer wieder hergestellt, Kontrakt im Fortlauf neu vereinbart, Hypothesen müssen revidiert, Interventionen angepasst und Evaluation muss neu gefasst werden.

Die Realisierung der Prozessschritte als *kritische Erfolgsfaktoren* ist nicht unmittelbar von außen beobachtbar. Sie bleibt letztlich subjektiv. Oft wird die Art ihrer Realisierung erst im Rückblick, in der Evaluation, mit konkreten Beobachtungen verbunden. So riskiert gelegentlich die coachende Person eine Unterbrechung des Kontaktes, zugunsten der Zumutung einer Intervention, die erst nach dem Ende einer Coaching-Sitzung im Zurückkommen der Klientin auf die Coaching-Beziehung genutzt werden kann. Oder längst beurteilt die coachende Person den geschlossenen Kontrakt als nicht mehr zielführend, verzichtet aber darauf, dies kenntlich zu machen, um dem Klienten oder der Klientin die Gelegenheit zu geben, besser seine Selbstverantwortung wahrzunehmen. – Ähnliches gilt, wenn ein Coaching-Prozess unbefriedigend verlaufen und nicht gelungen ist.

Coaching ist darin kein zufälliger Zusammenhang von Handlungen, sondern eine systematische Abfolge notwendiger Handlungsschritte, um Nutzen für Klienten/Klientinnen (Resultate) zu stiften. Mit dieser theoretischen Rahmung können die *Prozessphasen* bzw. kann *der Durchlauf der Prozessphasen als kritische Erfolgsfaktoren* füreinander beschrieben werden. Ihre konkrete Realisierung in Coaching-Prozessen, Kontakt – Kontrakt – Hypothese – Intervention – Evaluation, ist ein kritischer Faktor für den Coaching-Erfolg, Klienten/Klientinnen eine entsprechende Prozesssteuerung zur Verfügung zu stellen, damit auch sie diese für ihre eigene Erfolgssteuerung in Anspruch nehmen.

2.3 Interventionen für Innovation und Veränderung

Die drei Interventionsperspektiven (vgl. oben) der Coaching-Interaktion können in der Prozesssteuerung systematisch verbunden werden: Interventionen sind darin für die Ermöglichung einer *funktionalen Musteränderung*⁵ der Klienten/Klientinnen in eine systematische Abfolge gebracht. Die *Prozesssteuerung* bildet das Rückgrat der Beschreibung von kritischen Faktoren für den Erfolg von Coaching-Prozessen. Sie ist für die Möglichkeit der coachenden Person aus-

5 Vgl. zu einer vertieften theoretischen Ausarbeitung Christiane Schiersmann und Heinz-Ulrich Thiel (2012).

schlaggebend, ihren Klienten/Klientinnen konkrete Hilfe anzubieten, bzw. für die Klienten/Klientinnen, diese Hilfe auch für ihre Anliegen zu nutzen.

Interventionen im eminenten Sinne sind Coaching-Handlungen, die vom Klienten/von der Klientin für die Selbstorganisation einer funktionalen Musteränderung wahrgenommen werden (systemtheoretisches Konzept von Interventionen). Sie bringen im spezifischen Anliegen des Klienten oder der Klientin eine aktuelle Verbesserung bzw. eine Innovation der Steuerung der Klientin.

3 Wirkfaktoren im Coaching

Kritische Erfolgsfaktoren habe ich als ein handlungstheoretisches Konzept eingeführt (allgemeine Handlungstheorie). Im Unterschied dazu sind *Wirkfaktoren* ein Konzept für empirische Forschung. Aus dem statistischen Zusammenhang (Korrelation) wird ein Ursache-Wirkungs-Verhältnis gefolgert. Damit wird für die Evidenz der Behauptung eines Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs der Coaching-Intervention mit dem konkreten Nutzen der Coachees argumentiert.

Empirische Rekonstruktionen von Wirkungsbeziehungen sind neben einer systematischen theoretischen Begründung und der qualitativen Untersuchung der Einschätzung von Praktikern/Praktikerinnen aussichtsreich, um die Verlässlichkeit bzw. den prognostischen Wert von Aussagen über Erfolgsfaktoren zu erhöhen (vgl. Zerres, Forsmann, Haenecke & Zerres, 2013). Sie geben deshalb wichtige Informationen für die konkrete Ausgestaltung von Interventionen.

3.1 Die Wirkung von Coaching-Interventionen

Im Coaching werden konkrete Interventionen als Ursachen für Wirkungen der Verbesserung des Handlungserfolgs der Coachees vorgestellt. Coaches können die Wirkung ihrer Interventionen mehr oder weniger gut für den Erfolg ihrer Klienten/Klientinnen steuern. Wie aber können wirksame Interventionen im Coaching ausgewählt und begründet werden? – In einer modernen, wissenschaftlich geprägten Welt wird für die Praxen helfender Dienstleistungen wie Medizin, Psychotherapie oder auch Erziehung der Maßstab der Evidenzbasierung vorgeschlagen. *Evidenzbasierung im Coaching* bezieht neben der wissenschaftlichen Theoriebildung Erfahrung von Praktikern/Praktikerinnen und empirische Forschungsergebnisse ein, wie und warum Coaching wirksam ist (vgl. Grant, 2016). Das Beste – im Sinne von das Wirksamste und auch Wirtschaftlichste – wird für Klienten/Klientinnen praktischer Hilfeleistung erreicht, wenn Interventionen mit Bezug auf Ergebnisse aktueller Wissenschaft, Forschung

und Erfahrung gewählt werden. Begründungen reflektieren auf unterschiedliche Stufen der Evidenz (vgl. Loebbert, 2013, S. 10 f.), von der einfachen und konsistenten Erklärung der Praktiker/-innen bis hin zur systematischen empirischen Überprüfung (RCT, *randomized controlled trial*) innerhalb theoretischer Konzepte der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Handlungstheorie.

Insbesondere im Coaching hat dies noch einen weiteren, *ethischen Aspekt*. Eine prinzipiell mögliche Augenhöhe wird vorausgesetzt (Coaching als Dialog – vgl. Stelter, 2014, S. 45 f.). Die coachende Person sollte also auf Nachfrage auch *begründen* können, warum sie genau diese Intervention anbietet und nicht eine andere. Das gehört zur intellektuellen Redlichkeit und zugleich zu den Besonderheiten der Coaching-Beziehung und der Coaching-Leistung.

Zum Beispiel üben wir als Coaches, dass wir unsere Klienten/Klientinnen für grundsätzlich fähig und kompetent halten, ihr Handeln erfolgreich selbst zu steuern. Das gehört zur Vorbereitung der coachenden Person für jede konkrete Coaching-Sequenz (Kontaktintervention). Für diese Haltung – die Haltung wird in konkreten Interventionen ausgedrückt – gibt es zunächst zwei Begründungen. (1) Die theoretische Begründung sagt, dass die Autonomie des Subjekts in einer Coaching-Theorie vorausgesetzt werden muss (Loebbert, 2017, S. 16 f.). (2) Die psychologische Begründung erklärt, dass die faktische Zielerreichung des Klienten oder der Klientin mit dem Zutrauen der helfenden Person in dessen Fähigkeiten korreliert: *Pygmalion-Effekt* (Rosenthal & Jacobson, 1983). Das ist für den Bereich Unterricht und Schule gut untersucht. Weiter gestützt wird diese *Intervention* mit dem Konzept *Containment* von W. R. Bion (2001) aus der Psychotherapie: Praktiker/-innen machen die Erfahrung, dass ihre Zuversicht in den Handlungserfolg ihrer Klienten/Klientinnen für deren Zielerreichung einen positiven Unterschied macht. Als Coach sollte ich also bessere Ergebnisse erreichen, wenn ich, um es einfach zu sagen, an meine Klienten/Klientinnen glaube bzw. wenn ich das in meinen Interventionen deutlich mache.

Für den Erfolg des Coaches empfiehlt es sich, diese Haltung im Allgemeinen auszuprägen und im besonderen Fall dieses Zutrauen in die Fähigkeiten des Klienten oder der Klientin zu üben und in konkreten Interventionen zu zeigen, zum Beispiel es einfach passend zur Wahrnehmungsmöglichkeit des Klienten oder der Klientin im Kontakt zu sagen: »Ich bin überzeugt, dass Sie Ihr Anliegen erfolgreich umsetzen werden.« – Es scheint einen Unterschied für den Handlungserfolg meiner Klienten/Klientinnen zu machen, welche Haltung ich einnehme (vgl. Loebbert, 2017, S. 54 f.). Und aus dem Fortgang der Argumentation kann diese Haltung des Zutrauens als Merkmal für einen erfolgreichen *Coaching-Kontakt* – Kontakt als kritischer Erfolgsfaktor – dargestellt werden. Eine gewisse empirische Evidenz liefert auch die Unter-

suchung von Vieira und Palmer (2012): Das *Vertrauen der coachenden Person in ihre eigene Wirksamkeit*, ihrer Klientin zu helfen, ihre Ziele zu erreichen, macht einen signifikanten Unterschied für die Zielerreichung im Coaching.

Verantwortliche Coaches wählen vorzugsweise evidenzbasierte Interventionen. Interventionen im Coaching werden in Bezug auf Hypothesen gewählt, was dem Klienten/der Klientin jetzt in seinem Anliegen nützlich sein könnte. Evidenzbasierte Interventionen können mit Erfahrungen und Wissen aus Wissenschaft und Forschung begründet werden.

3.2 Handlungspsychologische Wirkungskonzepte

Aus der Perspektive der psychologischen Handlungstheorie können allgemeine Wirkungszusammenhänge für erfolgreiches Handeln beschrieben werden. Sie beziehen sich nicht nur auf Coaching bzw. Coaching-Interaktion, sondern auf eine erfolgreiche Handlungssteuerung im Allgemeinen. Besonders hervorheben möchte ich die Ergebnisse der psychologischen Handlungsforschung im Anschluss an Albert Bandura (1977) zu Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit, der Forschung in stärkenorientierter Psychologie im Anschluss an Martin Seligman (2002) und der neuropsychologischen Forschung (vgl. die schöne Zusammenfassung bei Roth & Ryba, 2016). Die folgende, beispielhafte Aufzählung bemisst sich nach meiner ziemlich umfangreichen Literaturkenntnis und meiner Einschätzung der Nützlichkeit für die Coaching-Praxis:

- *Selbststeuerung*: Klienten/Klientinnen können ihr Handeln selbst verändern und gestalten. Der Ansatz an der eigenen Steuerung von Klienten/Klientinnen bringt schnellere und haltbarere Ergebnisse als alle Vorstellungen von Beratenden, was für ihre Klienten/Klientinnen das Richtige ist (kognitive Theorie).
- *Selbstwirksamkeitserfahrung*: Sie erleben und erwarten, das auch wirksam tun zu können. Das ist der Königsweg, sich eigene Leistungen und Erfolge wirklich zurechnen zu können (Selbstwirksamkeitsforschung).
- *Wirkungsorientierung (Lösungsorientierung)*: Klienten/Klientinnen erleben sich in ihren Wirkungsmöglichkeiten aktiv. Von der Vorstellung eines Ergebnisses bzw. einer Lösung auszugehen, folgt der inneren Logik des Handelns besser als die Vorstellung der problematischen Ausgangssituation (Motivationstheorie).
- *Ressourcenorientierung*: Klienten/Klientinnen nutzen dafür am besten alle ihre Ressourcen. Dafür braucht es Wertschätzung durch die coachende Person als Intervention.

- *Positive Emotionen* – ein positives Selbstwertgefühl – sind aus neuropsychologischer Sicht der Treibstoff dafür. Ohne positive Emotionen gibt es keine nachhaltige Veränderung (Positive Psychologie).
- *Kohärenz und Konsistenz* von Handlungszielen ist eine Voraussetzung dafür, diese Ziele erreichen zu können, bzw. fördert das Erreichen von Handlungszielen (Kohärenzerleben).
- *Leistung (Performance)*: Coaches und ihre Klienten/Klientinnen steuern ihr Handeln als Hervorbringung von Leistungen bzw. Leistungsbeiträgen (kognitive Psychologie).
- *Übung* ist der Weg zum Erfolg. Erst durch Übung gewinnen wir Routine, Schnelligkeit und Haltung, unsere Leistungen nachhaltig über längere Zeit zu erbringen (Verhaltenspsychologie).
- Verbesserte Handlungssteuerung durch die *Erweiterung des Erlebnisraumes*, Gefühle, sinnliche Eindrücke, Körperwahrnehmung (Gestaltpsychologie).
- *Dankbarkeit und Bescheidenheit*, eine Leistung für andere erbringen zu dürfen, sind positiv mit realem Erfolg verbunden (Neuropsychologie).
- *Sinn und Spiritualität ...* die Vorstellung, einen Beitrag zu etwas Größerem zu leisten (Resilienzforschung).
- Die coachende Person und ihre Klienten/Klientinnen sind auf Augenhöhe miteinander verbunden. *Kooperation* statt Abhängigkeit, Zusammenarbeit mit der coachenden Person geschieht auf Augenhöhe (Arbeitspsychologie).
- *Orientierung an Resultaten*: Klare Ziele verbessern den Handlungserfolg selbst dann, wenn die anfänglichen Ziele nicht erreicht werden (Motivationspsychologie).
- ...

Wirkungen im Coaching werden als *positive Wirkungen* für die verbesserte Handlungssteuerung von Klienten/Klientinnen verstanden, wie sie insbesondere auch durch psychologische Theoriebildung und empirische Validierung ihrer behaupteten Wirkungszusammenhänge erforscht sind. Für Coaching-Handeln geben handlungspsychologische Wirkungskonzepte Begründungen für Hypothesen zum möglichen Nutzen von Interventionen (vgl. oben, Evidenzbasierung). Sie sind deshalb Gegenstand von Coaching-Ausbildung. Erfahrene Coaches haben in ihrer Praxis eine Vielzahl von solchen Konzepten erprobt.

3.3 Wirkfaktoren und Wirkprinzipien

Ein anderer Zugang der Wirkungsforschung kommt aus der Therapieforschung. Die empirische Validierung von *Wirkfaktoren* soll ein gemeinsames, schulüber-

greifendes Fundament für Psychotherapie (Grawe, 2005) darstellen. Methodisch werden in einer Metauntersuchung gemeinsame Wirkungszusammenhänge aus verschiedenen Studien validiert und als Wirkfaktoren interpretiert. (1) Ressourcenaktivierung, (2) helfende Beziehung, (3) Zielklärung, (4) Bewältigung, (5) Themenaktualisierung. Klaus Grawes Idee war, damit zur einer schulenübergreifenden, allgemeinen theoretischen Fundierung der Psychotherapie beizutragen. Diese Wirkfaktoren konnten auch für Coaching nachgewiesen werden (Greif, 2015).

In ähnlicher Weise kann auch das systemische Konzept der generischen Prinzipien von Veränderung (Haken & Schiepek, 2010) auf Coaching bzw. auf die Ermöglichung eines Veränderungsprozesses des Klienten/der Klientin übertragen werden. Christiane Schiersmann stellt diese Prinzipien in den Zusammenhang des von ihr gewählten Modells der Problemlösung als Beschreibung von Beratungsprozessen und nennt sie »generische (Wirk-)Prinzipien« (Schiersmann & Thiel, 2012, S. 42 ff.):

- Stabilitätsbedingungen für Veränderung schaffen,
- Synchronisation herstellen,
- das (Klienten-)System und dessen Muster identifizieren,
- Sinnbezug herstellen,
- Energetisierung ermöglichen,
- Fluktuationsverstärkung anregen,
- Symmetriebrechung ermöglichen,
- Stabilisierung neuer Muster ermöglichen.

Wirkprinzipien sind Merkmale von Beratungsinterventionen, die Klienten/Klientinnen einen Veränderungsprozess ermöglichen. Schiersmann und Thiel folgen darin in bestimmter Weise dem Prozessmodell für Veränderung, wie es schon Kurt Lewin (»unfreezing – moving – freezing«) für die Führung von sozialen Veränderungsprozessen in den 1940er Jahren dargestellt hat.

Aus der hier eingenommenen pragmatischen Sicht (vgl. dazu Höselbarth, 2015) handelt es sich bei dieser Beschreibung zunächst um die von Prozessmerkmalen erfolgreicher Unterstützung von Veränderung. »Wirkprinzipien« geben eine allgemeine »generische« Beschreibung von Merkmalen eines Coaching-Prozesses vor dem Hintergrund einer Systemtheorie der Veränderung. Die psychologische und die sozialwissenschaftliche Konzeptionalisierung von Wirkfaktoren und Wirkprinzipien *informiert* praktisch tätige Coaches über *mögliche* Zusammenhänge ihres Beratungshandelns mit der Verbesserung der Handlungssteuerung von Klienten/Klientinnen (Hypothesen im Coaching-Prozess). Wirkung im Coaching wird in Bezug auf den spezifischen *Erfolg* des Klienten/der Klientin verstanden. Das Kon-

zept von Ursache und Wirkung ist darin theoretisch gerahmt. Psychologische und empirische Wirkungskonzepte, Wirkfaktoren und Wirkprinzipien sind aber nicht selbst Erfolgsfaktoren oder kritische Erfolgsfaktoren. Ein nicht adressierter Wirkfaktor kann nicht mit einem Misserfolg im Coaching gleichgesetzt werden. Ein mehrfacher Einsatz von Wirkfaktoren bringt nicht unbedingt auch mehr Erfolg. Im Gegenteil kann sogar eine prozessunabhängige Betonung einzelner Wirkfaktoren wie z. B. »Wertschätzung« oder »positive Emotionen« Klienten/Klientinnen von einer realistisch erfolgreichen Handlungssteuerung abhalten.

Wann und in welchem Kontext ein möglicher Wirkfaktor als Erfolgsfaktor wahrgenommen wird, entscheidet die coachende Person. Aus handlungstheoretischer Sicht geht es bei der Frage nach der Wirkung von Coaching um *die Steuerung von Coaching-Interventionen* durch die coachende Person für den Erfolg der Klientin/des Klienten, in einem konkreten Anliegen. Diese Perspektive unterscheidet sich von einer psychologischen oder empirischen Sicht objektiver Ursachen und Wirkungszusammenhänge.⁶ Umgekehrt unterstützen psychologische und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse coachende Personen bei der Steuerung und Gestaltung ihrer Interventionen. Darin können sie als mögliche Erfolgsfaktoren für gelingendes Coaching-Handeln eingeordnet werden.

4 Erfolgsfaktoren für Coaching-Handeln

Erfolgsfaktoren von Coaching-Handeln sind aus dieser Perspektive Merkmale von Interventionen, die spezifisch zur erfolgreichen Selbststeuerung von Klienten/Klientinnen beitragen. Nicht adressiert sind damit Bedingungen und Voraussetzungen der Coachees, sich auf Coaching einzulassen und dem Coaching-Prozess zu folgen. Das Fehlen solcher Voraussetzungen seitens der Coachees wird ja gelegentlich von Coaches als Erklärung für ihre Misserfolge ins Feld geführt. Aus der hier vertretenen handlungstheoretischen Sicht ist es die Herausforderung für die coachende Person, Coaching-Handeln auch unter schwierigen Bedingungen für den Coachee erfolgreich zu gestalten. Das gelingt natürlich nicht immer.

Was wirkt, sind Coaching-Interventionen. Erfolgsfaktoren zeigen im Unterschied zur Annahme allgemeiner psychologischer Wirkungszusammenhänge und Wirkfaktoren, *wie* Coaching, mit welcher Prozesssteuerung (kritische Erfolgsfaktoren) und welchen Interventionen Coaching wirksam wird. Damit

6 Die hier vorgelegte konzeptionelle Fassung setzt dabei im Unterschied zu Siegfried Greif (2008) und Peter Behrendt (2012 und 2016) Erfolgs- und Wirkfaktoren nicht gleich. Ein Rating-Verfahren, wie es Siegfried Greif (2015) vorschlägt, wie viele und wie oft Wirkfaktoren realisiert sind, gibt nur mittelbare Hinweise für die Qualität eines Coaching-Prozesses.

verbunden ist die These, dass eine verbesserte Interventions- und Prozesssteuerung durch die coachende Person auch bessere Ergebnisse für Klienten/Klientinnen als Verbesserung von deren Selbststeuerung ermöglicht. In diesem Sinne ist das Konzept des Coaching-Prozesses als Rückgrat und Kern einer Coaching-Theorie normativ: Nur wenn die *kritischen Erfolgsfaktoren für Coaching-Handeln* erfüllt sind, trägt die coachende Person auch zum Handlungserfolg ihrer Klientin bei.

Die Beobachtung und Reflexion von Erfolgsfaktoren im Coaching folgt daher der Logik der Prozesssteuerung durch die coachende Person. Die systematisch und theoretisch gefassten Schritte sind *kritische Erfolgsfaktoren* für die Möglichkeit der Klientin, ihre Selbststeuerung in einem Coaching zu verbessern, für ihre Möglichkeit, mit einer funktionalen Musteränderung ihr Handeln selbst erfolgreicher zu steuern. Insofern können die Prozessschritte *fraktal* verstanden werden. Sie sind in Bezug auf ein Coaching-Gespräch, eine Coaching-Sequenz oder eine Abfolge von Coaching-Sitzungen aufeinander abbildbar. Darin gliedern sie den Coaching-Prozess überhaupt.

Im Mittelpunkt steht die Intervention und was es braucht, damit diese für das Handeln der Klienten/Klientinnen einen positiven Unterschied machen kann. Darin eingeordnet sind spezifische Erfolgsfaktoren, die im Sinne der Coaching-Interaktion *nicht* notwendig erfüllt sein müssen, deren konkrete Ausgestaltung allerdings für den Coaching-Erfolg einer verbesserten Handlungssteuerung der Klienten/Klientinnen einen Unterschied machen können. Sozialwissenschaftliche und psychologische Konzepte von Wirkungszusammenhängen und Wirkfaktoren gehen darin auf bzw. sind als *mögliche* Merkmale von Coaching-Interventionen darin inbegriffen.

In der Folge wird also beschrieben, *wie Coaching-Handeln wirksam wird*, das heißt, wie die Vorstellung von Erfolgsfaktoren in einem Modell der kritischen Erfolgsfaktoren dargestellt werden kann. Für die Beobachtung und Reflexion von Coaching-Prozessen wird eine beispielhafte Auswahl möglicher Fragen dargestellt. Damit zeigt sich das Konzept der *kritischen Erfolgsfaktoren für Coaching* in sich kohärent und konsistent in Bezug auf die weitere Entwicklung von empirischen Forschungsergebnissen. Im Fokus steht pragmatisch die Verbesserung der Prozesssteuerung der coachenden Person.

1. Kontakt: Die Klientin hat eine deutliche Vermutung oder auch nur ein Gefühl, dass sie in einer Zusammenarbeit mit der coachenden Person ihre Selbststeuerung verbessern kann: *Coaching-Beziehung* (vgl. Abbildung 1). Wichtige Interventionen zur Kontaktgestaltung sind Zutrauen in die Klientin, Wertschätzung des schon Erreichten, aktives Zuhören, Pacing im Nachvollzug der

Handlungsvorstellungen der Klientin. – Im organisationalen Kontext geht es darum, dass die coachende Person mit ihrem Leistungsangebot für die Beteiligten erkennbar ist. Ein möglicher Nutzen der Zusammenarbeit kann antizipiert werden. – Ohne die Anknüpfung im Stakeholder- oder Kundensystem (Organisation) sind Enttäuschungen vorprogrammiert. In der Evaluation (Schritt 5, unten) wird das Coaching als nicht zufriedenstellend erlebt. Resultate sind nicht erreicht.

- Wie gut ist der Coaching-Kontakt, wertschätzend, ressourcenorientiert usw. gelungen?
- Haben die Beteiligten (Klientin, coachende Person, Auftraggebende usw.) eine inhaltliche Vorstellung über den Einsatz und die Möglichkeit des Coachings gewonnen?
- Wie viel Vertrauen hat die Klientin, hat das Kundensystem in die Leistungsfähigkeit des Coaches gefasst? Woran merken Sie das?
- Wie gut und verlässlich war der Coach in seiner Prozesssteuerung wahrnehmbar? Welche Interventionen des Coaches waren dafür besonders wirksam?
- Wie ist es der coachenden Person gelungen, immer wieder auf Coaching als partnerschaftliche Dienstleistung auf Augenhöhe zu verweisen?
- Wann, an welchen Stellen des Prozesses ist der Kontakt gebrochen? Und wie ist es dem Coach gelungen, den Kontakt zu halten und immer wieder neu zu gewinnen?
- ...

2. *Kontrakt*: Die Klientin hat in Abstimmung mit ihren Stakeholdern – das *Kontrakt-dreieck* (»Multi-Stakeholders«, vgl. Turner & Hawkins, 2016) wird in der Regel durch die coachende Person geführt – eine Vorstellung darüber gefasst, was sie von Coaching in Bezug auf eine Verbesserung ihrer Selbststeuerung, ihre Handlungsspielräume und ihren Handlungserfolg erwarten kann. Es ist ihr gelungen, ihr Anliegen zu formulieren und mit ihren *Leistungszielen* im Rahmen des Coachings realistisch zu verbinden. Aktives Zuhören, Klärungsgespräch, Zielfragen, Skalieren, Wunderfrage erster Teil sind typische Interventionen des Coaches.

- Was war der Kontrakt aus Ihrer Sicht? Mit welchen Beteiligten (Stakeholder) wurde was vereinbart?
- Wie wurden die Vereinbarungen im Dreieck untereinander geführt? Welche Handlungsspielräume ergaben sich daraus für die direkten Klienten/ Klientinnen im Coaching?
- Wie gut konnte die Klientin ihr Anliegen formulieren? Wie wurden Merkmale der Selbststeuerung, Leistung und Kongruenz darin realisiert?
- Welche expliziten und welche impliziten Ziele und Vereinbarungen gab es?
- Was wurde vom Coach vielleicht nicht angesprochen?

- Wie kohärent waren die Handlungsziele untereinander, mit der Person der Klientin und dem organisationalen Kontext?
- Wie wurde gegebenenfalls der Kontrakt vom Coach weiterentwickelt und geführt?
- Was waren die wichtigsten Schritte der Kontraktarbeit?
- ...

3. *Hypothesen/Diagnose*: die implizite oder explizite Hypothese der coachenden Person, was der Klientin in dieser Situation, im erreichten Fortschritt des Coaching-Prozesses am besten weiterhilft. Was unterstützt die Klientin in der weiteren *Exploration* ihres Anliegens, ihrer Fragestellung? Die Klientin denkt nach, fantasiert, entwickelt eigene Vorstellungen. Diagnostik, psychologische und organisationssoziologische Hypothesen, was den Handlungserfolg bisher verhindert und was deshalb getan werden kann.

- Welche diagnostischen Fragen oder Werkzeuge wurden eingesetzt?
- Auf welche Wirkungszusammenhänge hat die coachende Person Bezug genommen?
- Wie konnten diese durch die Klientin zur Exploration ihrer Handlungsmöglichkeiten genutzt werden?
- Welche Hypothesen zur Situation des Klienten oder der Klientin und seiner Handlungsmöglichkeiten haben den Coach geleitet?
- Welche waren explizit? Welche blieben unausgesprochen?
- ...

4. *Intervention*: Absichtsvolle Handlungen, seien es sprachliche Äußerungen, methodische Abläufe, Ausdruck von Gefühlen oder auch Experten-Input, unterstützen die Klientin bei der Entwicklung neuer Sichtweisen, neuer Gefühle, neuer Handlungsplanung, die im Rahmen ihres Anliegens zu *Innovationen*, Verbesserungen, funktionalen Musteränderungen führen. Lösungsinterventionen, Strukturaufstellung, symbolische und modellhafte Aufstellungen, Provokationen, kreative Interventionen ...

- Welche Interventionen haben den Klienten oder die Klientin bei seiner/ihrer Musteränderung, bei der Gewinnung neuer nützlicher Perspektiven für sein/ihr Anliegen unterstützt?
- Was ist daran wirklich gut gelungen?
- In welchem Zusammenhang standen prozessorientierte und informierende Interventionen?
- Welche Wirkfaktoren von Coaching waren zu welchem Zeitpunkt wahrnehmbar?
- ...

5. *Evaluation*: Interventionen, Handlungen der coachenden Person, welche die Klientin unterstützen, *Resultate* in ihrer wirklichen Welt zu erreichen und umzusetzen. Rückblick auf die Ziele, Skalierung, Handlungsplanung, Beobachtungsaufgaben ...

- Was hat die Klientin dabei unterstützt, die erreichten Resultate wahrzunehmen und wertschätzen zu können?
- Was unterstützt die Klientin, diese Resultate in ihrer Praxis umzusetzen und handlungswirksam werden zu lassen?
- Wie wurden die entsprechenden Wirkfaktoren als Erfolgsfaktoren gestaltet? Wie ist es zum Beispiel dem Coach gelungen, ein positives Selbstwertgefühl (falls nötig) zu unterstützen?
- Wie hat die coachende Person den Abschluss des Gesprächs oder Prozesses gestaltet? Wie gut konnte die Klientin das Gespräch für sich abschließen?
- ...

Die Beschreibung der Prozessschritte als *kritische Erfolgsfaktoren* mit daran anschließenden Beobachtungs- und Beurteilungsfragen zu möglichen *Erfolgsfaktoren* lässt sich weiter ausführen. Hier geht es darum, den Gesamtzusammenhang zu verdeutlichen. Anspruch und Behauptung des Autors ist es, damit Kriterien für erfolgreiches Coaching zu formulieren. Für die Entwicklung von Wissenschaft und Forschung und für Praxis, Ausbildung und Supervision von Coaching können diese gut genutzt werden.

5 Schlussfolgerungen für Wissenschaft, Forschung, Praxis, Ausbildung und Supervision von Coaching

Vielleicht wird es nie eine einheitliche Coaching-Theorie («unified definition«, Bachkirova, Spence & Drake, 2017, S. 11) geben. Solche Einheitlichkeit wäre wohl auch nicht wünschenswert, würde sie ja auf einen gewissen Stillstand von Wissenschaft und Forschung deuten. Auf der anderen Seite scheinen sich die Publikationen der letzten Jahre auf gemeinsame Eckpunkte eines Gegenstandsverständnisses von Coaching zu einigen: Coaching als systematischer Handlungsprozess bzw. Interaktionsprozess, Interventionen werden als mit evidenzbasierten Hypothesen verbundene Angebote verstanden (systemtheoretisches Interventionsverständnis), Fokus der Interventionen auf die Selbststeuerung von Klienten/Klientinnen und die Erweiterung von Freiheitsgraden. Andere Fragen wie die Bedeutung von Reflexion für erfolgreiches Handeln, der Beitrag der unterschiedlichen therapeutischen Schulen und psychologischen Theorie-

bildungen, die Konzipierung von Wirkfaktoren – wie viele und welche genau – sind aus Sicht des Autors eher noch umstritten.

Mit der Einführung des Konzepts der *kritischen Erfolgsfaktoren* kann die Pluralität der Ansätze wertgeschätzt und systematisch zusammengeführt und so auch für die Ausbildung und Praxis von Coaching genutzt werden. Das Konzept der kritischen Erfolgsfaktoren stellt dafür eine gemeinsame Pragmatik zur Verfügung. Wirkungskonzepte unterschiedlicher Schulen und Theorieansätze können darin *pragmatisch* in ihrem Nutzen für konkretes Coaching-Handeln verortet werden.

Studien zeigen für erfolgreiche und erfahrene Coaches, dass es ihnen eher gelingt, die beschriebenen Wirkfaktoren in der konkreten Steuerung ihrer Interventionen (Erfolgsfaktoren) umzusetzen (Tertocha, 2016). Wer die Prozesslogik (kritische Erfolgsfaktoren) von Coaching steuern kann, wird auch eher in der Lage sein, Wirkfaktoren und Wirkungszusammenhänge in den spezifischen Interventionen erfolgreich zu steuern. Aus pragmatischer Sicht dürfte dafür der Umfang der Erfahrung des Coaches, die Breite seines Interventionsrepertoires und seine aktuelle Prozesskompetenz eine Rolle spielen. Da steht die Forschung noch am Anfang.

Das Zusammenspiel von Praxisperspektive und Wissenschaft ist der Gegenstand *angewandter Forschung*. Forschungsergebnisse werden mit der Steuerung von Coaching-Prozessen in Zusammenhang gebracht (vgl. Böning & Kegel, 2015). Die Anwendung von Ergebnissen der Charakterstärkenforschung, der Neuropsychologie oder auch der Organisationssoziologie geben neue Impulse für die Entwicklung der Coaching-Praxis bzw. weiterer Begriffe zur Reflexion von Erfolgsfaktoren: Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Diagnose von Charakterstärken für die Unterstützung erfolgreicher Handlungssteuerung ziehen? Wie können neuropsychologische Modellbildungen und Informationen selbst als Interventionen eingesetzt werden? Was bedeuten neue Formen der Organisation wie virtuelle Organisation oder das Verschwinden von Hierarchien konkret für die Steuerung von Kontrakten im Coaching? Kritische Erfolgsfaktoren können methodisch qualitativ erforscht werden: Welche Vorstellungen und Konzepte leiten Coaches und Klienten/Klientinnen in ihrer Interaktion (subjektive Theorie)? Welche Zusammenhänge können beschrieben werden? Für die empirische quantitative Forschung bilden *kritische Erfolgsfaktoren* eher einen pragmatischen Rahmen, als dass sie auch Konzepte zur Verfügung zu stellen vermöchten, die empirisch validiert werden können. Allerdings lassen sich empirisch validierte und validierbare Konzepte künftig in diesem theoretischen Rahmen einfügen, um für die Coaching-Praxis Bedeutung zu haben ... Was sind spezifische methodische Vorgehensweisen für die weitere Erforschung kritischer Erfolgsfaktoren?

Die spezifische und konkrete Ausgestaltung der Erfolgsfaktoren verändert bzw. entwickelt sich in einem Coaching-Prozess oder auch in einem Coaching-Programm. Liegt der Fokus bei der Einführung von Coaching als Beratungsform zur Ergänzung von Personal- und Organisationsentwicklung, herkömmlichen Lehr-Lern-Formen oder Therapieprogrammen zunächst bei der passenden organisationalen Einbettung, stehen später Fragen des Einbezugs der beteiligten Stakeholder und der Evaluation im Mittelpunkt. *Beratung für die coachende Person wie für die Organisation und Management von Coaching und Beratung* haben hier die Aufgabe, Beratungssysteme dabei zu unterstützen, dass sie ihre Erfolgsfaktoren jeweils spezifisch formulieren und evaluieren können. Was muss sein, damit Coaching mit diesen Klienten/Klientinnen, mit diesen Herausforderungen und in diesem organisationalen Kontext gelingt? Wie können diese spezifischen Erfolgsfaktoren evaluiert werden, um die Weiterentwicklung des Einsatzes von Coaching zu unterstützen? Vorausgesetzt wird die politische oder auch unternehmerische Entscheidung, es mit Coaching für die Entwicklung und Verbesserung von Selbststeuerung zu versuchen. Die Behauptung, dass Selbststeuerung einen entscheidenden Beitrag zur anstehenden organisationalen und unternehmerischen Fragestellung zu leisten vermag, ist die Begründung dafür.

Kritische Erfolgsfaktoren sind aus dieser pragmatischen Sicht nicht nur Mittel der Steuerung von coachenden Personen in der Praxis. Sie sind auch Mittel und Hintergrund für Ausbildung und Supervision. Als Ausbilder und Supervisor für Coaching und Beratung interessieren mich Erfolgsfaktoren: Wie können Coaches und Beraterinnen das, was sie tun und ihren Klienten/Klientinnen anbieten, *noch besser*, noch erfolgreicher *machen*? – Rahmung und Ausgangspunkt der Steuerung von kritischen Erfolgsfaktoren ist das spezifische Anliegen, der konkrete Auftrag im Kundensystem. Erfolgsfaktoren und damit auch Wirkung, Qualität und Evaluation werden in der Coaching-Interaktion der Beteiligten je und je spezifisch konstruiert und modelliert. Sie bestimmen den konkreten Leistungsprozess der coachenden Person. Coaches und Berater/-innen sollten Erfolgsfaktoren passend zum Anliegen ihrer Klienten/Klientinnen und Kundinnen steuern können. In der *Ausbildung* von Coaches und Beratern/Beraterinnen steht die Kompetenz zur *Steuerung* der Erfolgsfaktoren im Mittelpunkt. Schulung eines theoretischen Verständnisses von Coaching, Information und Kenntnisse der wichtigsten bewährten wissenschaftlichen Konzepte aus Psychologie und Soziologie, konkretes Training und Beobachtung in Live-Coachings und Fallarbeit orientieren sich an der Beobachtung und Diskussion der kritischen Erfolgsfaktoren. Die Ausbildung der Steuerungskompetenz der coachenden Person ist das Ziel. Beobachtungen werden also immer aus unterschiedlichen Wahr-

nehmungsperspektiven – von beobachtenden externen Personen und Klienten/Klientinnen – diskutiert. Nicht Wahrheit wird behauptet, es geht vielmehr um ergänzende Beiträge, welche die Ausbildungsteilnehmerinnen für ihre fachliche Entwicklung nutzen können.

Supervision bezieht sich auf die systematische Entwicklung und Verbesserung der Coaching-Leistung. Sie unterstützt die coachende Person fallorientiert in der konkreten Verbesserung ihrer Steuerung, den Handlungserfolg ihrer Klienten/Klientinnen möglichst wirksam zu unterstützen. Das ist der Leistungsprozess der coachenden Person. Das Konzept der kritischen Erfolgsfaktoren fungiert darin als roter Faden für die Zusammenarbeit im Supervisionssystem (Supervision als Interaktion, vgl. Loebbert, 2016, S. 18 ff.).

Kritische Erfolgsfaktoren erweisen sich als ein für die Theorie und die Praxis von Coaching und ihre Weiterentwicklung weitreichendes Konzept. Seine Ausarbeitung und pragmatische Konkretisierung in Ausbildung und Supervision sollten konkrete und substanzielle Verbesserungen von Coaching als Beratungsform ermöglichen. Coachende Personen verbessern aus pragmatischer Sicht die Steuerung ihrer Interventionen und damit ihren Beitrag zur Verbesserung der Handlungssteuerung ihrer Klienten/Klientinnen. Zugleich ist das Konzept Ansatz und Anlass für weitere empirische Forschung. Mehr als nur theoretische Konsistenz und pragmatische Begründung, wie kritische Erfolgsfaktoren in der Praxis weiter erforscht und validiert werden können. Welche Methoden und Designs sind dafür geeignet?

Literatur

- Bachkirova, T., Spence, G., Drake, D. (2017). Introduction. In T. Bachkirova, G. Spence, D. Drake (Eds.), *The SAGE Handbook of Coaching* (pp. 1–21). London: Sage.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Behrendt, P. (2016). *Video-Best-Practices für 17 erfolgsrelevante Verhaltensweisen von Coachs. Erfolgskritische Ressource für Coachs, Coachingsausbilder und HR-Abteilungen*. www.coaching-meets-research.ch/archiv/kongress-2016/programm-1/wirkfaktoren/2_behrendt_peter-pdf [22.6.2017].
- Behrendt, P. (2012). Freiburger Erfolgsfaktoren-Coaching. Vier Erfolgsfaktoren zur Etablierung von Konsistenz bei Coachees. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 19 (4), 391–404.
- Bion, Wilfred R. (2001). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften* (3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Böning, U., Kegel, C. (2015). *Ergebnisse der Coaching-Forschung. Aktuelle Studien ausgewertet für die Coaching-Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Cox, E. (2012). *Coaching Understood: A Pragmatic Inquiry into the Coaching Process*. London: Sage.
- Daniel, D. R. (1961). Management Information Crisis. *Harvard Business Review*, 39 (5), 111–121.

- Dobbins, J. (2002). Critical Success Factor Analysis for Risk Management. More than Making a List. *Program Management* 2002, (May-June), 40–45.
- Grant, A. (2016). What constitutes evidence-based coaching? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 14 (1), 74–85.
- Grawe, K. (2005). Empirisch validierte Wirkfaktoren statt Therapiemethoden. *Report Psychologie*, (7/8), 297–311.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess. Verhaltensbeobachtung mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler, R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 51–80). Wiesbaden: Springer.
- Haken, H., Schiepek, G. (2010). *Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten* (2., korrigierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Höselbarth, F. (2015). Exkurs: Pragmatismus. In G. Hastreiter, F. Höselbarth, H. J. Kayser (Hrsg.), *Inhouse Consulting. Hat die Industrie die besseren Berater?* Frankfurt a. M.: FAZ.
- Kaulich, S. (2001). Ermittlung kritischer Erfolgsfaktoren für die Implementierung der Umweltsystemmessung in Unternehmen, besonders der Maschinenbaubranche. In E. Günther, A. Berger (Hrsg.). *Dresdner Beiträge zur Lehre der betrieblichen Umweltökonomie*, Nr. 6. Dresden: TU Dresden. www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/1104/1075393449484-7948.pdf [22.6.2017].
- Loebbert, M. (2010). Coach und Klient auf Augenhöhe? *Coaching-Magazin*, (4), 42.
- Loebbert, M. (2013). Einleitung. In ders. (Hrsg.), *Professional Coaching. Konzepte, Instrumente, Anwendungsfelder* (S. 1–18). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Loebbert, M. (2016). *Wie Supervision gelingt. Coaching für helfende Berufe*. Wiesbaden: Springer.
- Loebbert, M. (2017). *Coaching Theorie. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Peters, J. T., Waterman, R. J. (1982). *In Search of Excellence*. New York: Harper and Row.
- Rockard, J. (1979). Chief Executives define their own Data Need. *Harvard Business Review*, (3). <https://hbr.org/1979/03/chief-executives-define-their-own-data-needs> [10.11.2016].
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1983). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Roth, G., Ryba, A. (2016). *Coaching, Beratung und Gehirn. Neurobiologische Grundlagen wirksamer Veränderungskonzepte*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U. (2012). Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – eine Theorie jenseits von »Schulen« und »Formaten«. In dies. (Hrsg.), *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen* (S. 14–78). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Stelter, R. (2014). *A Guide to Third Generation Coaching*. Dordrecht: Springer.
- Tertocha, M. (2016). *Vergleich der Coachingqualität von Experten und Novizen*. Masterthesis Universität Freiburg i. Br.
- Theeboom, T. (2016). *Workplace Coaching. Processes and Effects*. Dissertation, University of Amsterdam.
- Turner, E., Hawkins, P. (2016). Multi-Stakeholder Contracting in Executive/Business Coaching: an Analysis of Practice and Recommendations for gaining maximum Value. *International Journal for Evidence Based Coaching and Mentoring*, 14 (2), 48–65.
- Vieira, D. A., Palmer, S. (2012). The Coaching Skills Self-efficacy Scale (CSSSES): A Validation Study among a Portuguese Sample. *The Coaching Psychologist*, 8 (1), 6–11.
- Zerres, C., Forsmann, D., Haenecke, H., Zerres, M. (2013). *Erfolgsfaktorenforschung*. Bookboon.com. <http://bookboon.com/de/erfolgsfaktorenforschung-ebook> [16.8.2016].

Abenteuer, Traum und Normalität einer Coaching-Wissenschaft

Wissenschaftstheoretische Reflexionen

Marianne Hänseler

In diesem Artikel werden aus einer wissenschaftstheoretisch-konstruktivistischen Perspektive die Beiträge zur Prozessforschung in diesem Buch reflektiert. Dabei wird mit Ian Hacking gefragt, mit welchen methodischen Eingriffen die hauptsächlich empirischen Studien Coaching als Gegenstand herstellen. Zum anderen werden die leitenden Theorien und Konzepte (Wirkfaktoren, Ko-Kreation von Coaching-Prozessen) diskutiert. Zudem wird aufgezeigt, dass Mehrperspektivität als konstitutives Merkmal in mehreren Forschungsdesigns fungiert, sodass divergierende Einschätzungen der Coaching-Prozesse herausgestellt werden können. Abschließend wird thesenartig postuliert, dass die Coaching-Prozessforschung sich in der Phase zwischen vorparadigmatischer und normaler Wissenschaft (im Sinne von Thomas S. Kuhn) befindet.

»Alles war in bester Ordnung, bis man einzusehen begann, dass es *vielleicht mehrere Möglichkeiten gibt, dieselben Fakten darzustellen.*«
Ian Hacking (1996, S. 240)

1 Wissenschaft als Forschung

Forschung ist ein Abenteuer, bei dem geträumt wird und irgendwann die Normalität einkehrt. Abenteuerlich ist es, Methoden zu erfinden, um zu wissenschaftlichen Ergebnissen zu gelangen oder dann neue Begriffe und Theorien zu produzieren und zu basteln, um wichtige Sachverhalte besser verstehen und erklären zu können.¹ Manche träumen auch von einer einzigen, alles umfassenden

1 Dieser Einstieg beruht auf dreifacher Inspiration: Ian Hacking spricht von Forschung als einem »Abenteuer der Verzahnung von Darstellen und Eingreifen« (Hacking, 1996, S. 246); Helga Nowotny weist darauf hin, dass »der »*dream of a final theory*« noch sehr lebendig« ist (Nowotny, 1999, S. 105). Nowotny erwähnt die Physik; es gibt jedoch auch sozialwissenschaft-

Theorie, elegant, klar, logisch, einer Theorie, in die alles passt. Irgendwann stehen die theoretischen Gerüste, und die Methoden sind erprobt: Eine wissenschaftliche Disziplin ist etabliert, ein Paradigma hat sich herausgebildet, Wissenschaft funktioniert normal.

Wie sieht das Abenteuer »Coaching-Prozessforschung« aus? Welche Theorie-Träume werden artikuliert? Und hat diese Wissenschaft schon ein Paradigma herausgebildet und ist in diesem Sinne »normal« geworden?

Es gibt eine Vorstellung von Wissenschaft, die lange Zeit leitend war und die ich hier der Einfachheit halber als das klassische, rationalistische, objektivistische Verständnis von Wissenschaft bezeichne (vgl. Poser, 2001, S. 279). Skizzenhaft dargestellt, geht dieses Verständnis davon aus, dass a) die Wissenschaften einheitlich und kohärent sind und es eine in sich konsistente, logische Theorie gibt, die alles erfasst und erklärt; b) alleine strenge, formalisierte und regelhafte Methoden zu wissenschaftlichen, wahren und objektiven Ergebnissen führen; c) Fakten entdeckt und erforscht werden; und d) sich lediglich die richtigen, wahren Erkenntnisse und Ergebnisse durchsetzen und Wissenschaft ein methodologisches und begründetes Verfahren der Annäherung an die wahre Natur der Dinge ist. Nun, dieses Bild der Wissenschaften (und ich schreibe hier noch ganz unbedarft von Wissenschaften und differenziere ja gar nicht Natur- von Sozialwissenschaften) ist ab den 1960er Jahren revidiert und dekonstruiert worden.²

Im Anschluss an Thomas S. Kuhns wegweisende Publikation »Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen« von 1962 (deutsch 1967) haben soziologische, historische und theoretisch anders gelagerte, das heißt poststrukturalistische, postanalytische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Nancy Cartwright, Ian Hacking, Bruno Latour, Helga Nowotny, Hans-Jörg Rheinberger, um nur einige zu nennen) den Fokus auf Wissenschaft als Forschung gelegt. Nicht mehr die streng formalistische, logisch-rationale Prüfung von Theoriegebäuden und Wahrheitsansprüchen wird eingefordert und umgesetzt. Das alte Wissenschaftsverständnis, das von einer objektiv gegebenen, wirklichen Welt ausgeht, wird aufgegeben. Stattdessen wird von einer sozial hergestellten Wirklichkeit ausgegangen, die in interaktiven Prozessen von den Wissenschaftlerinnen und Forschern selbst konstruiert wird. Dementsprechend wird nun untersucht,

liche Vorhaben, die das Ziel von Forschung darin sehen, eine gesamtgesellschaftliche Theorie zu entwickeln (z. B. Kurt Lewin für die Psychologie). Und Thomas S. Kuhn (1967) bezeichnet die etablierte Wissenschaft als »Normalwissenschaft«.

- 2 Natürlich fing diese Revision früher an, etwa mit Ludwik Fleck, der schon in den 1930er Jahren mit »Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache« wissenschaftliches Erkennen und Entdecken als soziokulturell geprägten und erlernten Prozess beschrieb.

was getan wird, wenn die Suche nach wahren Erkenntnissen praktiziert wird: Wissenschaft als ein Tun. Dabei sind folgende Überzeugungen gewachsen: a) Es gibt immer mehrere, miteinander nicht vereinbare Theorien oder Darstellungen innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin, und es gibt nicht einfach eine einzig richtige, wahre Theorie, die alles erklären kann, vielmehr ist die Rede von einer Pluralität von Theorien, wobei die Metaphern dafür zum Beispiel »Patchwork« (Cartwright, 1999) und »Rhizom« (Nowotny, 1999) sind; b) es gibt eine Vielfalt von Methoden, und diese werden, wenn nötig, dem Untersuchungsobjekt angepasst; das heißt, wissenschaftliches Tun ist nicht eine regelhaft-rationale, rein methodologisch angeleitete Tätigkeit, sondern meistens ein Basteln, Ausprobieren, Sich-Herantasten (Rheinberger, 2001); c) Fakten werden von Menschen konstruiert, hergestellt, fabriziert, das heißt, ein Experiment oder eine wissenschaftliche Methode produziert faktische Realität, die nicht unabhängig vom methodischen Eingreifen existiert (Hacking, 2006; Latour, 1999); und d) wissenschaftlicher Fortschritt bedeutet eine Zunahme an heterogenen Darstellungen (wobei gewisse auch wieder verschwinden), an unterschiedlichen, sich auch widersprechenden Eingriffsmöglichkeiten (Methoden) und an wachsenden praktischen Anwendungen (Hacking, 1996).

Gestützt auf diese Überlegungen, befrage und analysiere ich die in diesem Buch vorgelegten Ansätze der Prozessforschung zu Coaching dahingehend, wie wissenschaftliche Erkenntnisse hergestellt werden. Dabei folge ich Ian Hacking (1996), der dieses Herstellen in zwei grundlegende Tätigkeiten differenziert: Darstellen und Eingreifen. Bei diesem pragmatischen Verständnis von Wissenschaften liegt der Fokus auf dem, was wir in und mit der Welt und der Wirklichkeit tun, und nicht auf dem, was wir über die Welt oder die Wirklichkeit denken (Hacking, 1996, S. 40). Theorien sind Darstellungen, die wir anfertigen, und Experimente sind Eingriffe, die wir vornehmen (ebd., S. 60). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stellen folglich Repräsentationen (Theorien, Konstrukte, Erklärungen, Hypothesen) her, und sie greifen ein (z. B. mit Experimenten, Mikroskopen, Statistiken, also Methoden).

Neben den Eingriffen (Abschnitt 2) und den Darstellungen (Abschnitt 3) interessieren mich aus einer sozialwissenschaftlich-theoretischen Perspektive konkret zwei Merkmale der Coaching-Prozessforschung, und zwar »Mehrperspektivität« und »Entscheidungen« (Abschnitt 4), die Merkmale eines pragmatisch-konstruktivistischen Wissenschaftsverständnisses sind. Am Schluss (Abschnitt 5) werde ich die Coaching-Prozessforschung in Kuhns Entwicklungsphasenmodell von Wissenschaften einordnen und klassisch spekulieren (dieses Vergnügen gönne ich mir), dass diese sich am Übergang von der vorparadigmatischen in die normale Wissenschaft befindet.

2 Eingriffe: Instrumentieren, kategorisieren, codieren und diagnostizieren

»At the same time, we know that without the conventional coding of judgements, forms, tags, and words, all we could see [...] would be formless scribbles.«
Bruno Latour (1999, S. 67)

Ohne Methode keine wissenschaftliche Forschung. Ohne Eingriffe in Objekte und Phänomene keine Daten, die ausgewertet werden können. Erforschen ist eine über lange Jahre erlernte, das Sehen, Urteilen und Handeln disziplinierende Tätigkeit. Forschende verfügen über »eine Bereitschaft für stilgemäßes, d. h. gerichtetes und begrenztes Empfinden und Handeln«, die zur Folge hat, dass »Methoden und Apparate den größten Teil des Denkens für uns selbst ausführen« (Fleck, 1980, S. 111 f.). Ohne methodische Verfahren und diszipliniertes, gebildetes Erkennen würden wir nämlich gar nichts »sehen«, wie das Zitat von Bruno Latour zu Beginn dieses Abschnitts ausdrückt. Coaching-Gespräche und -Handlungen oder eben Coaching-Prozesse führen erst zu einem erkenntnishaften Resultat, wenn wir wissen, wonach wir suchen, zum Beispiel nach verbal geäußelter Wertschätzung oder nach Humor. Ansonsten sind da einfach aufeinanderfolgende Gesten, Mimiken und Worte wie formlose Kritzeleien. Diese Kritzeleien (im Fall von Coaching denke ich an Gesprächsfetzen, Pausen, Äußerungen, Gesten u. a.) werden durch viele methodische Schritte, die transformieren, was untersucht wird, in eine fassbare Gestalt (z. B. ein Diagramm, eine Tabelle oder eine revidierte Hypothese) gebracht. Latour spricht von einer »chain of transformation« (1999, S. 70). So werden durch regelhaftes und objektivierendes Erfassen des Forschungsgegenstandes (in der Prozessforschung des Coaching-Prozesses) Spuren (z. B. Videoaufnahmen) dessen produziert, was tatsächlich passiert ist, und diese Spuren definieren das, was geschah: »A word replaces a thing while conserving a trait that defines it« (Latour, 1999, S. 63). Diese Forschungsspuren repräsentieren das Untersuchte, das anders gar nicht zugänglich wäre. Mit dieser epistemologischen Bemerkung möchte ich auch zum Ausdruck bringen, wie ich meine forschenden Kolleginnen und Kollegen dafür bewundere, dass sie diese aufwendige, zeitraubende, profane und zugleich transformierende Arbeit auf sich genommen haben, um Forschungsergebnisse im Bereich Coaching zu produzieren.

Eine erste solche eingreifende Methode ist das von Adrian Myers und seinen Kolleginnen und Kollegen neu entwickelte Forschungsinstrument *Coaching Process Q-Set* (CPQS). Das Tool dient dem Zweck, Coaching-Prozesse anhand von achtzig vordefinierten Beschreibungen, sogenannten *Q items*, zu erfassen und zu bewerten. Einbezogen werden dabei die Auffassungen von Coachees,

Coaches und auch Beobachtenden. Das Tool wurde nicht ganz neu entworfen. Vorbild war ein psychotherapeutisches Instrument, das therapeutische Standardinterventionen prototypisch erfasst. Um Q items zu identifizieren, wurde eine Reihe von Entscheidungen getroffen, so werden die Items zum Beispiel in einer nichttechnischen Sprache beschrieben, und auch allgemeine Merkmale der Sitzung, wie zum Beispiel die Stimmung, werden erfasst. Die endgültige Liste des Tools umfasst achtzig Items wie zum Beispiel »Coach uses humour« (*coach behaviour*) oder »Client interrupts coach« (*client behaviour*) und wird als repräsentativ und allgemein verständlich für typische Coaching-Sitzungen angesehen. Das Tool erfüllt folglich die wissenschaftlichen Kriterien »repräsentativ« und »allgemein«. Es erlaubt jeder Person, anhand der achtzig Items eine Sitzung subjektiv und relativ zu beschreiben, wobei die Items auszuwählen sind, die eine Sitzung sehr oder gar nicht treffend charakterisieren. Ausgehend von der Annahme, dass Urteile immer relativ sind, wie Myers betont, dient das Instrument dazu, deutliche Unterschiede herauszukristallisieren, wie Coachees, Coaches und Beobachtende Coaching-Sitzungen wahrnehmen.

Myers diskutiert auch die Grenzen und Herausforderungen bei der Verwendung des CPQS: Die Anwendung des Tools kann kognitiv anstrengend sein (was auf der Hand liegt, wenn achtzig Items nach bestimmten Kriterien unmittelbar nach einer Coaching-Sitzung ausgewählt und sortiert werden müssen), weshalb es auch zu Fehlern kommen kann. Weiter weist Myers darauf hin, dass die Teilnehmenden die Items nicht unbedingt konsistent anordnen, sondern beim Sortieren subjektiv interpretieren. So kann das Item »Coach uses humour« unterschiedlich verstanden werden: Humor kann als unterstützende Intervention für den Coachee interpretiert oder aber als distanzierende Haltung wahrgenommen werden.

Das CPQS transformiert folglich eine Coaching-Sitzung in eine gewisse Anzahl von charakterisierenden Items, die ein Coaching folgendermaßen erfassen: Item Q1 »Es scheint einen Rapport zwischen Klient und Coach zu geben« ist höchst bezeichnend für dieses Coaching; Item Q8 »Die Coachin gibt einen Rat« ist höchst uncharakteristisch; und Item Q4 »Coach übernimmt eine aktive Rolle« ist keines von beiden. Dabei sind solche Charakterisierungen, die konventionalisierten und codierten Beschreibungen und Nummerierungen, nicht das primäre Ziel der Forschung, sondern es geht Myers darum, die Perspektiven auf das Coaching von Coach, Coachee und Beobachtenden anhand dieser Sortierungen vergleichen und untersuchen zu können. Das CPQS umfasst eine allgemeingültige und repräsentative Liste an Beschreibungen von Coaching-Sitzungen. Und die Liste beruht, wie Myers hervorhebt, auf Entscheidungen der Forschenden. Das Tool dient also dazu, Mehrperspektivität, das heißt unter-

schiedliche Beurteilungen von Coachings, sichtbar zu machen. Daraus kann geschlossen werden, dass hier Kriterien eines analytischen Wissenschaftsverständnisses (Allgemeingültigkeit) mit Kriterien einer poststrukturalistischen Wissenschaftsvorstellung (Perspektivität von Erkenntnissen) einhergehen.

Nähern wir uns im nächsten Abschnitt den methodischen Transformationen von Coaching-Prozessen, deren sich Erik de Haan und Christiane Nieß bedienen, um zu wissenschaftlichen Aussagen zu kommen. Ausgangspunkt sind bei ihren Forschungen 177 Beschreibungen von kritischen Momenten in Coaching-Sitzungen. Als kritische Momente werden Situationen im Coaching bezeichnet, in denen für den Coach oder die Coachee etwas Zentrales, Aufregendes oder auch Unklares passierte. Die Beschreibungen dieser Momente formulierten die befragten Personen offenbar nach erfolgtem Coaching. Sie wurden von den Forschenden sodann thematisch analysiert, woraus ein Codierungsschema entstand. Kriterien für das Schema waren u. a. Freude, Anspannung, Zweifel, neue Einsicht. Interessant ist, dass mit dem Konzept der kritischen Momente ein breiteres Spektrum von Ereignissen und Befindlichkeiten erfasst wird. Aus dem Beitrag geht jedoch nicht hervor, welche Kriterien bei der thematischen Analyse leitend waren und dazu dienten, das Codierungsschema zu fabrizieren. In einer Kette von Transformationen dargestellt: Entscheidung der Forschenden für das Konzept »Critical Moments« → Coaches, Coachees und Auftraggeber fertigen nachträglich Beschreibungen ihrer kritischen Momente des Coaching-Prozesses an → Forschende analysieren die Beschreibungen thematisch → Die thematische Analyse führt zu einem Codierungsschema → Codierer codieren die 177 Beschreibungen → Die Perspektiven von Coaches, Coachees und Auftraggebern werden anhand der codierten Beschreibungen verglichen.

Was fällt bei der Lektüre dieser methodischen Transformationen auf? Wie bei Myers stehen hier die Perspektiven unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure des Coachings im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Hingegen gibt es im Unterschied zu Myers' Artikel weniger Begründungen, weshalb dieser oder jener Schritt gewählt wurde. Weiter ist das methodische Verfahren mehrstufig, und es gibt gewisse Rückkopplungen, zum Beispiel wird das empirische Material, der Datensatz, zweimal ausgewertet: einmal thematisch von Forschenden und das zweite Mal anhand eines Codierungsschemas. Beide Male sind konzeptuell geleitete und in diesem Sinne objektivierende Transformationen im Spiel.

Wie greifen Sina Gessnitzer, Eva-Maria Schulte und Simone Kauffeld in Coaching-Prozesse als Forschungsgegenstand ein? Erstens werden die Coaching-Gespräche per Video aufgezeichnet – das heißt, es erfolgt eine erste audiovisuelle Transformation. Die Rede ist von hundertzwanzig Videoaufzeichnungen, die danach, zweite Transformationen, statistisch ausgewertet werden. Diese Aus-

wertung orientiert sich konzeptuell an den erfolgsrelevanten Wirkfaktoren von Coaching, das heißt an den aktuell prominenten Erfolgsfaktoren, zum Beispiel am Wirkfaktor »Wertschätzung ist wichtig für eine positive Arbeitsbeziehung« oder »Selbstwirksamkeit«. Diese fungieren als Hypothesen, die anhand des statistisch aufbereiteten Materials verifiziert bzw. falsifiziert werden – was nicht zu einer Verwerfung der gängigen Coaching-Hypothesen führt, sondern zu deren Differenzierung. So formulieren Gessnitzer und ihre Mitautorinnen als Ergebnis in Bezug auf verschiedene Wirkfaktoren, dass es wesentlich auf den Zeitpunkt im Coaching-Prozess ankommt, ob und wie Verhaltensweisen des Coaches für die Klientin wirksam sind. Sie können unter anderem empirisch belegen, dass Selbstwirksamkeit verratende Äußerungen von Klienten/Klientinnen während einer Reihe von Coaching-Sitzungen zunehmen. Weiter zeigen sie, dass Lösungsvorschläge von Coaches zu Beginn eines Coaching-Prozesses sich positiv auswirken, gegen Ende jedoch kontraproduktiv sind; hingegen wirken nondirektive Verhaltensweisen erst gegen Ende von mehreren Sitzungen. Ziel ihrer Forschung ist es, Wirkfaktoren von Coaching besser zu verstehen und Anregungen für die Praxis zu formulieren. Dabei wird vor allem ein spezifisches interaktionsanalytisches Codierungsverfahren als Methode angewendet, das den unternehmerisch anmutenden Namen »act4consulting« trägt. »Act4consulting« dient der Codierung von Coaching-Prozessen, womit diese vollständig erfasst werden können. Die Forschung der Braunschweiger Psychologinnen umfasst jedoch nicht nur dieses Codierungsverfahren; es werden in den fünfzehn im Beitrag zusammengefassten Studien auch Fragebögen eingesetzt. Neben dem Codieren und der empirischen Überprüfung von Hypothesen ist das Diagnostizieren ein weiterer methodischer Eingriff, der die Forschungsgruppe interessiert. So ist sie daran, Diagnoseinstrumente für die Qualitätssicherung zu entwickeln. Auch hier dienen Videoaufnahmen als Material für die Auswertungen.

Harald Geißler greift kommunikations- und handlungstheoretisch geleitet in Coaching-Prozesse ein. Diese versteht er als eine spezifische Kommunikationsform und will sie als solche allgemeingültig und objektiv erfassen. Basierend auf sozial- und geisteswissenschaftlichen Textanalysemethoden und -theorien (qualitative Inhaltsanalyse, objektive Hermeneutik und Sprechakttheorie), entwickelt Geißler ein eigenes, feingliedriges und zugleich komplexes Kategoriensystem, um Coaching-Äußerungen möglichst vollständig, engmaschig und objektivierend erfassen, kategorisieren und auswerten zu können. Das Kategoriensystem besteht aus zehn Entscheidungsdimensionen und darüber verteilt 64 Entscheidungsmöglichkeiten. Konkret wird zum Beispiel gefragt, was für eine Problemlösungsaktivität (BA-Dimension genannt) der Sprecher wählt. Mittels halbstandardisierten Paraphrasierens, zum Beispiel »Sprecher zeigt dem Angesprochenen bzw. teilt

ihm mit, was er fühlt«, wird der einzelne Kommunikationsakt einer konkreten Entscheidungsmöglichkeit BA 2.3 zugeordnet. Die gewählten Kategorien sind teils Coaching-spezifisch («Spiegelung«, »Coach veranlasst Coachee, etwas zu unterscheiden«), teils handelt es sich eher um allgemeine sprachliche Kriterien, wie zum Beispiel die »zeitliche Positionierung des Kommunikationsinhalts«. Auch hier sind es mehrere Transformationen, welche die Coaching-Prozesse zu wissenschaftlichen Erkenntnissen formen: drei Videoaufnahmen (alles männliche Coaches), halbstandardisiertes Paraphrasieren, Kategorisieren mittels 64 Entscheidungsmöglichkeiten und Interpretation der kategorisierten Gespräche nach Kriterien wie Häufigkeiten und Auffälligkeiten der »Kommunikationsentscheidungsmöglichkeiten« (Geißler, 2017, S. 283). Geißler leitet seine Analyse-kategorien stärker deduktiv her, und seine Methoden wie qualitative Inhaltsanalyse und objektive Hermeneutik implizieren eine abstrahierende, objektivierende Transformation von Coaching. Dies ist auch das explizite Anliegen von Geißler, der mit seiner Forschung »theoretisch-deduktiv eine Antwort [...] generieren« (ebd., S. 101) und mittels einer »universalistischen Formalpragmatik« (ebd.) vor allem eine (oder die?) allgemeingültige Theorie für Coaching-Prozesse vorlegen will. Seine Kette der Transformationen ist übrigens in einem wunderbaren Flussdiagramm wie folgt dargestellt (und Geißler bezeichnet einzelne Schritte auch selbst als »Transformation«!): transkribieren – codieren – paraphrasieren – interpretieren (vgl. ebd., S. 149).

Eva-Maria Graf diskutiert in ihrem Beitrag den Rahmen, das Modell und das Potenzial qualitativer, gesprächsanalytischer Coaching-Forschung. Aus linguistischer Perspektive handelt es sich bei Coaching-Gesprächen um professionelle diskursive Interaktionen. Dabei werden die Gespräche sequenziell und vollständig erfasst und interpretiert. Der gesprächsanalytische Zugang hat weder Interesse an einer Bewertung des Coachings, noch ist die Unterscheidung signifikante versus nichtsignifikante Prozessmomente leitend. Weil alle Äußerungen analysiert werden, geraten auch sogenannte »seen, but unnoticed«-Phänomene in den Forschungsblick; mitunter in der Fachliteratur selten beschriebene, in der Praxis aber durchaus häufiger vorkommende Interaktionen zwischen Coach und Coachee, etwa das klärende Gespräch zu Beginn darüber, was Coaching ist und was nicht. Graf nennt explizit die Transformationsschritte, welche die Coaching-Prozesse in forschungsrelevante Erkenntnisse überführen: Gespräche aufzeichnen und transkribieren, Regelmäßigkeiten beobachten sowie diese interpretieren und rekonstruieren.

Christiane Schiersmann und Ariane Wahl stellen ein onlinegestütztes Verfahren für Coaching- und Beratungs-Prozesse vor, das hilft, Veränderungen der Klientinnen und Klienten sichtbar zu machen. Dieses Instrument wird als »Synergetisches

Navigationssystem« bezeichnet und mit SNS abgekürzt. Es basiert auf der Theorie der Synergetik und dokumentiert nichtlineare Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von Klientinnen und Klienten, die so auch von der Beraterin und vom Klienten/von der Klientin (und auch von Forschenden) analysiert und reflektiert werden können. Zentral für das Tool ist ein Selbsteinschätzungsbogen, der jeden Tag auszufüllen ist und durch Software statistisch ausgewertet wird, sodass zum Beispiel Zeitreihen erstellt werden können. Die Daten, die der Klient in rund fünf Minuten eingibt, stehen dem Coach sofort zu Verfügung. Das Tool ermöglicht einen Einblick in »reale Veränderungsprozesse« und macht diese sichtbar. Die Auswertung der Daten und das damit verbundene Interpretationsgespräch ist erst gegen Ende einer Beratung sinnvoll, da eine grafische Darstellung erst ab fünfzig Messzeitpunkten aussagekräftig erscheint. Das Synergetische Navigationssystem wird dabei als ein Forschungs- und Beratungstools verstanden und kann für die Beratung auch anliegens- und bereichsspezifisch modelliert werden.

Was ist das Abenteuer der in diesem Band abgebildeten Coaching-Prozessforschung und ihres methodischen Eingreifens? Es fällt auf, dass diese Forschung darauf abzielt, Coaching-Prozesse als Ganzes zu erfassen und auszuwerten. Dementsprechend sind die Untersuchungsdesigns aufwendig, mehrschlaufig und kategorienreich. Sie transformieren unruhige, subjektivitätskonstituierende (vgl. Baecker, 2016, S. 17) Coaching-Aktivitäten durch Codieren, Sortieren, Diagnostizieren, Interpretieren und Kategorisieren in objektivierende, fixierende Daten. Der Preis ist bekannt: Die subjektive, prozessuale Sinnhaftigkeit, Momente des Werdens, die Verschiebungen von Sinn in Coaching-Gesprächen im Sinne der »différance« von Jacques Derrida (1988) werden getilgt (vgl. dazu auch de Shazer, 1991). Darauf verweist auch die Wissenschaftsphilosophin Eleonora Montuschi: »The social sciences, where qualitative methods find a natural home, often resort to translating them into quantitative formats, [...] as for example in [...] cultural anthropology, where [...] ethnographic reports might be turned into patterns of coded data [...] or elements and features in different narratives are extracted to be ranked and scored. All this entails turning words or images into numbers« (Montuschi, 2014, S. 135). Die subjektiven Bedeutungsdimensionen von Wörtern und Bildern, die sich nur aus dem Verwendungskontext heraus erschließen und die folglich interpretationsbedürftig und kontingent sind, können mit statistischen Methoden nicht abgebildet werden. Dafür wären meiner Ansicht nach textwissenschaftliche Methoden wie zum Beispiel diskursanalytische Verfahren geeigneter, wie dies auch der gesprächsanalytische Beitrag von Eva-Maria Graf in diesem Band aufzeigt. Dennoch sind die in den Beiträgen dieses Bandes favorisierten empirischen Resultate und Verfahren für die Etablierung einer Wissen-

schaft in der heutigen Gesellschaft epistemisch gewinnbringend und zugleich strategisch klug. Denn sie bedienen tendenziell ein ökonomisches und numerisches Denken, das längst auch in der Forschungsförderung und in Wissenschaftsinstitutionen Einzug gehalten hat.

3 Darstellungen: Theorien, Konstrukte, Hypothesen und Faktoren

»Neue Theorien sind neue Darstellungen. Sie stellen in unterschiedlicher Weise dar, und daher gibt es neue Arten von Wirklichkeit!«
Ian Hacking (1996, S. 234f.)

Wie stellen Coaching-Forschende Wirklichkeiten her? Welche neuen Darstellungsarten wählen sie? Repräsentationen sind für Hacking etwas Öffentliches; sie werden von Menschen hergestellt, weil es zur Natur des »Homo depictor« gehöre (Hacking, 1996, S. 223 f.). Mit dem Begriff der Darstellung bezeichnet Ian Hacking sowohl schwierige Theorien als auch einfache Wandzeichnungen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie Gleiches aufzeigen, weshalb von einem bestimmten Darstellungstil gesprochen werden kann (ebd., S. 238). Methodische Verfahren und Darstellungen stehen in einem Wechselverhältnis zueinander: »Wir verfertigen Darstellungen, um Eingriffe vorzunehmen, und wenn wir Eingriffe vornehmen, so geschieht das unter Berücksichtigung unserer Darstellungen« (ebd., S. 60).

Ein thematischer Brennpunkt, zu dem in den vorliegenden Studien des Coaching-Prozesses Konstrukte, Konzepte und Hypothesen gebildet werden, handelt, vereinfacht gesagt, von der Frage nach Veränderungen im Coaching, das heißt von Wendepunkten in Beratungs- und Entwicklungsprozessen von Klientinnen und Klienten. Konkret genannt werden Begriffe und Konzepte wie »Innovation, neue Einsichten, Aha-Erlebnisse« bei Greif und Riemenschneider-Greif, »Veränderungen« bei Schiersmann und Wahl und »kritische Momente« bei de Haan und Nieß. Bei Greif/Riemenschneider-Greif und Schiersmann/Wahl wird deutlich, dass die Einsicht bzw. Veränderung auch nützlich und besser sein soll. Bei de Haan und Nieß hingegen umfasst das Konzept der kritischen Momente auch negative Momente und Gefühle wie zum Beispiel Anspannung oder Zweifel, und es steht nicht unter dem Primat der Nützlichkeit. Am ausführlichsten ist das theoretische Konzept bei Greif und Riemenschneider-Greif dargestellt, weshalb ich im Folgenden genauer darauf eingehe.

Greif und Riemenschneider-Greif fragen nach neuen Einsichten und Aha-Erlebnissen im Coaching. Die Frage nach neuen Einsichten verbinden sie mit dem Konstrukt von Coaching-Prozessen als Ko-Kreationen: Neue Einsichten

entstehen durch das Zusammenspiel von Coach und Coachee und sind nicht individuell produzierte Ergebnisse des Coachee, die durch das Intervenieren des Coaches hervorgerufen werden. In einem zweiten Teil geht es Greif und Riemenschneider-Greif um Hypothesen, die sich auf das Konstrukt »Neue Einsichten und Aha-Erlebnisse« im Coaching beziehen. Sie zeigen anhand älterer gestalt-psychologischer und neuerer neurowissenschaftlicher Untersuchungen auf, wie Aha-Erlebnissen funktionieren und wie Fixierungen gelöst werden können.

Auch Eva-Maria Graf thematisiert die Ko-Konstruktion von Veränderungen als eine zentrale Basisaktivität im Coaching. Ihr Modell der kommunikativen Basisaktivitäten umfasst noch drei weitere Interaktionen: Zuerst gilt es, die Situation zu definieren und die Beziehung zwischen Coach und Coachee zu gestalten, bevor ein Wandel stattfinden kann. Und nach der Veränderung wird der Prozess mit einer Evaluation als viertem Schritt abgeschlossen. Dabei folgen diese vier Aktivitäten nicht linear aufeinander, vielmehr schreibt Graf von einem schleifenartigen Verlauf.

Neben den Darstellungen zu Veränderungen und neuen Einsichten gibt es einen weiteren Theoriestrang, auf den skizzenhaft immer wieder verwiesen wird: die Wirkfaktoren im Coaching. Diese sind vor allem bei Gessnitzer, Schulte und Kauffeld, teilweise bei Greif und Riemenschneider-Greif ein leitendes Theoriestück. Dabei werden die Wirkfaktoren nicht systematisch dargestellt oder begründet, sie erscheinen vielmehr als bekannte Konzepte vor allem mit Bezug auf Grawes psychotherapeutisch formulierte Wirkfaktoren.

Bei Geißler kommt Konzeptuelles als Forschungsergebnis ins Spiel. Er stellt fest, dass jeder Coach eine zentrale »konzeptionelle Herausforderung« im Coaching mit Klientinnen und Klienten anzugehen hat: Klientinnen und Klienten interessiert es wenig, Einzelaspekte ihres Problems präzise zu identifizieren – was Geißler als »Metaproblem« bezeichnet. Coaches begegnen nun diesem Problem so, dass sie »facilitative Führung« übernehmen und diese immer wieder neu metakommunikativ und zugleich direktiv-partizipativ verständlich machen müssen. Das könnte heißen, dass Coaches immer wieder ihre Coachees bestimmt und zugleich freundlich einladend dazu anregen, ihre Wirklichkeitskonstruktionen genauer zu reflektieren.

Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive gilt es, die Wirklichkeitskonstruktionen der Coaching-Forschung zu überprüfen. Wie sind Theorien als Wirklichkeitskonstruktionen in der Coaching-Forschung im Spiel? Von welchen Theorien wird geträumt? Es fällt aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive auf, dass (im Kontext dieses Buches) nicht epistemologische Diskussionen oder eine spekulative Theoriebildung im Vordergrund stehen, sondern eine nüchterne, bescheidene und methodisch aufwendige Erforschung und

Darstellung von Coaching. Theoretische Bausteine und Konstrukte werden oft anderen Disziplinen entliehen, so der Psychologie, der Psychotherapie und der Synergetik. Sie dienen als Raster, um nützliche, solide, differenzierte Fakten zu produzieren. Einzig das Konstrukt von Greif und Riemenschneider-Greif der Ko-Kreation im Coaching kann als neue Begriffsproduktion verstanden werden, wobei Coaching-spezifische Termini entwickelt werden.

4 Mehrperspektivität und Entscheidungen

»The results of the application of any scientific tool [...] are indeed informed by a value-laden choice. [...] there is no alternative to choosing *whose utilities* will be counted and how much they will weigh. The task requires some decision or other.«
Eleonora Montuschi (2014, S. 135)

Wissenschaftstheorie oder -philosophie war sehr lange das Geschäft von männlichen Denkern. Dabei galt ihre Aufmerksamkeit den Naturwissenschaften, deren Entstehung und Entwicklung Pate stand, um die Produktion und den Fortschritt wahrer Erkenntnisse zu erklären. Insbesondere die Physik war das Ideal einer objektiven und universalen Theorie. Bis nach Mitte des 20. Jahrhunderts glaubte man (von Ausnahmen abgesehen), »Wissenschaft könne den Anteil letztlich »wahrer« (und kulturunabhängiger) Erkenntnisbausteine ständig vergrößern, woraus sich dann nach und nach die eine große, wahre Welttheorie zusammenfügen ließe« (Kriz, 2000, Abschnitt 5). Ab den 1980ern gelang es Forscherinnen, einflussreich mitzuwirken, und sie veränderten die Sichtweise auf und das Verständnis von Objektivität. Sie konnten mit ihren Studien nachweisen, dass die für wahr und objektiv gehaltenen Theorien und Konstrukte ihrer Kollegen/Kolleginnen von soziokulturellen Annahmen geprägt waren (und zwar bis in den harten Theoriekern) und dass es auch anders sein könnte (vgl. exemplarisch Goodall, 1971; Keller, 2000; Schiebinger, 1993, 2000). Zugleich formulierten sie ein reflexives und kontextuelles Verständnis von Objektivität (Haraway, 1999). Dabei bildeten nach wie vor hauptsächlich naturwissenschaftliche Disziplinen wie Biologie, Genetik oder Mathematik Bezugspunkte für die wissenschaftstheoretischen Bemühungen. Erst ab der Jahrtausendwende beginnt sich eine Philosophie der Sozialwissenschaften herauszubilden (vgl. Cartwright & Montuschi, 2014). Im Folgenden will ich unter der Perspektive einer solchen sozialwissenschaftstheoretisch und feministisch-wissenschaftskritisch inspirierten Sichtweise zwei Merkmale der Coaching-Prozessforschung herausgreifen und genauer beleuchten: Mehrperspektivität und Entscheidungen.

4.1 Mehrperspektivität

Auf der Ebene der Beobachtung von Interaktionsprozessen leisten einzelne Beiträge der Coaching-Prozessforschung einen pointierten Beitrag zu einer, wie ich finde, innovativen sozialwissenschaftlichen Objektivität im Sinne von Inter-subjektivität: Bei der Auswertung der Daten werden unterschiedliche Perspektiven miteinander verglichen. Damit wird postuliert, dass es nicht eine allgemeingültige Erkenntnis oder Bewertung der Interaktionsprozesse gibt, sondern dass diese je nach Standpunkt anders oder ganz anders ausfällt. Wie gesagt: Es handelt sich nicht um ähnliche Perspektiven, die vielleicht doch einen gemeinsamen Nenner hätten, nein, die Perspektiven sind wirklich unterschiedlich.

Myers' Forschungsinteresse zielt genau auf diese unterschiedlichen Perspektiven ab. Dabei kann er zeigen, dass die Beobachtenden untereinander dieselbe Sitzung unterschiedlich beschreiben. Zudem beschreiben die Beobachtenden die Sitzungen oft ganz anders als Coach und als Coachee. Die thematische Analyse der verbalen Reports bestätigt, dass die Erfahrung der Klientinnen und Klienten sich sehr von derjenigen der Beobachtenden unterscheidet. Die Coachees fanden die Coachings sehr engagiert und nützlich, die Coaches waren glücklich mit den Coachings, doch die Beobachterinnen und Beobachter bewerteten die Sitzungen tendenziell als sehr oberflächlich und fanden, dass die Coachin dem Klienten nicht wirklich zuhörte. Oder ein anderes Beispiel: Der Klient fand die Sitzung hilfreich, um neue Praktiken zu entwickeln, der Coach hingegen nicht. In einem anderen Fall fanden Klientin und Beobachter, dass es viel Stille gab, während die Coachin anderer Auffassung war. Hier spielen offenbar die unterschiedlichen Coaching-Ansätze der involvierten Personen eine entscheidende Rolle, wie Myers argumentiert: Die Coachin verfügt über einen psychotherapeutischen Hintergrund, während Coachee und Beobachter geprägt sind vom NLP-Ansatz. Myers' Forschung zu unterschiedlichen Einschätzungen von Coaching-Prozessen zeigt, dass die Perspektiven eben nicht beliebig sind, wie ein reflexartiger Einwand gegen konstruktivistische Epistemologien (vgl. z. B. Haraway oder Nietzsche) oder historische Ontologien (Foucault, Hacking) lautet, sondern jeweils abhängig vom Coaching-Ansatz und -Hintergrund der jeweiligen Personen.

Auch die Forschung von de Haan und Nieß untersucht unterschiedliche Perspektiven auf eine Coaching-Sitzung. Dabei sind die Sichtweisen von Coachees, Coaches und Auftraggebern relevant. Im Unterschied zu Myers interessiert hier die Perspektive des »Auftraggebers« und nicht diejenige der »Beobachterin«. Damit adressiert diese Forschung den organisationalen Kontext von Coaching. Wichtigstes Forschungsergebnis ist auch hier, ähnlich wie bei Myers, dass Coachees, Coaches und Auftraggeber nicht dieselbe Wahr-

nehmung davon haben, was im Coaching entscheidend oder bedeutend ist: Während Auftraggeber äußerlich beobachtbare Verhaltensweisen als relevant bezeichnen, erwähnen Coaches und Coachees eher intrapsychische Prozesse wie Selbstreflexion und neue Einsichten. Lapidar gesagt, lässt sich daraus folgern, dass das, was als wirkungsvoll bzw. entscheidend in einem Coaching angesehen («wahrgenommen») wird, sich je nach Perspektive erheblich unterscheiden kann.

An diesem Punkt ist es interessant, zwischen einer Coaching-Praxisperspektive und einer Coaching-Wissenschaftsperspektive zu unterscheiden: In der Coaching-Praxis gehen wir davon aus, dass der Coachee am besten beurteilen kann, was ihm wie geholfen hat – hier steht das subjektive Urteil des Coachee über anderen Einschätzungen. Aus Forschungsperspektive sieht das anders aus: Hier interessiert ein objektiveres Bild der Coaching-Prozesse, weil wir möglichst umfassende, tiefgründige, mehrdimensionale Erkenntnisse von Coaching-Prozessen generieren wollen: eben wissenschaftliche Erkenntnisse. In der Coaching-Praxis hingegen geht es nicht primär um objektive Erkenntnisse, sondern darum, dass dem Coachee geholfen wird und der Prozess nachhaltig hilfreich für ihn ist, und dies (Hilfe, Nützlichkeit) kann alleine die Klientin beurteilen. Allerdings macht es einen Unterschied, ob die objektiven Erkenntnisse in der Wissenschaft auf einer allgemeingültigen, als universal postulierten Theorie basieren wie bei Geißler oder aber intersubjektiv, das heißt mehrperspektivisch, verstanden werden. Auch Heidi Möller und Silja Kotte (2011) argumentieren für Letzteres: »Die Coachingforschung muss dabei mehrperspektivisch vorgehen, also Einschätzungen der verschiedenen, am Coaching-Prozess Beteiligten heranziehen« (ebd., S. 451).

4.2 Entscheidungen

Auch in der Coaching-Prozessforschung sind Methoden der Königsweg zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Keine Forscherin beobachtet und beschreibt einfach Coaching-Prozesse so, wie früher, zum Beispiel im 18. Jahrhundert, Pflanzen und Tiere beobachtet und von Hand gezeichnet werden konnten. Montuschi (2014, S. 136) argumentiert, dass sozialwissenschaftliche Methoden als »unpersönliche und mechanische Evaluations- und Kommunikationsformen von Daten« zwischen der »Subjektivität der individuellen Kompetenz« und der öffentlichen, intersubjektiven Akzeptanz von Wissensansprüchen stehen. Gerade diese Forderung nach Objektivität, getrieben von einem naturwissenschaftlichen Objektivitätsideal, hat dazu geführt, dass in den Sozialwissenschaften quantitative Methoden gegenüber qualitativen Verfahren bevorzugt wurden – und zwar sogar dann, so Montuschi, »wenn dies bedeutete, reichhaltige Konzepte aufzugeben zugunsten von Klarheit und Genauigkeit« (ebd.). Doch die Wahl einer Methode,

ja selbst ihr Design, impliziert eine Reihe an Entscheidungen für und gegen zum Beispiel eine Variable, einen Faktor und anderes. Ganz abgesehen davon, dass diese Termini mathematisch-logisch konnotiert sind und so mathematisch-formale Denkweisen in die Sozialwissenschaften übertragen. Denn Interessen, Werte und Motivationen spielen immer eine entscheidende Rolle (ebd., S. 135) bei der Bildung von Methoden. In der hier vorgestellten Coaching-Prozessforschung wird dieser Aspekt bei Myers erörtert: Er verweist darauf, dass eine Reihe von Entscheidungen getroffen wurden, um treffende Q items zu bilden. Er macht also explizit, dass es subjektive Entscheidungen waren, die in die Methode eingeflossen sind. Es ist so, es könnte auch anders sein. Es könnten auch andere Q items gebildet werden. Dass es bei der Entwicklung und Anwendung von Methoden immer um Entscheidungen geht, die jedoch danach in der Darstellung der Forschungsergebnisse oft wieder getilgt werden, hebt auch Jürgen Kriz hervor: »Denn man kann hinsichtlich dieser Fragen [Grundsatzfragen der Wissenschaftlichkeit von Therapien] zwar Entscheidungen herbeiführen, aber mit guten Gründen hätte man sich meist natürlich auch anders entscheiden können. Oft werden allerdings nicht einmal die getroffenen Entscheidungen als solche dokumentiert, sondern es wird so getan, als wären die Definition des Erfolgs, dann dessen Operationalisierung und dann die Messung inhaltlich so selbstverständlich, dass man nun eine formale Methode einfach ›anwenden‹ könne« (Kriz, 2000, Abschnitt 3). Insofern spricht es für die Coaching-Prozessforschung, wenn solche Entscheidungen zur Sprache kommen.

5 Eine fast schon normale Wissenschaft?

Eine Wissenschaft generiert sich nie aus sich selbst heraus, sondern flickt sich immer mit Anleihen bei etablierten Wissenschaften, ihren Theorien und ihren Methoden zusammen (Sarasin, Berger, Hänseler & Spörri, 2007). Es dauert, bis eine neue Wissenschaft begrifflich, methodisch und theoretisch nicht mehr nach den Ursprüngen in anderen Disziplinen riecht und ihre eigenen Termini, Techniken und Theorien entwickelt und etabliert hat (vgl. z. B. Hänseler, 2009, S. 114; Keller, 2002; Kuhn, 1967, S. 33). Oft geht es dabei darum, sich klarer zu werden, was überhaupt der Gegenstand ist (Prozesse? Interaktionen? Wirkfaktoren? Sätze? Beschreibungen? Momente? Gefühle? Kognitionen?), mit welchen Methoden und Techniken dieser Gegenstand sichtbar gemacht werden kann (Videos, Audios, Beschreibungen, Interviews?) und welche Begriffe und Konzepte leitend sein sollen (vgl. Hänseler, 2009, S. 36–41). Auch ist in diesem Prozess des Werdens einer Wissenschaft unklar, ob sie eine eigene Disziplin dar-

stellen oder ob sie einer schon etablierten Disziplin untergeordnet wird. Wird Coaching ein Teil der Psychologie oder sogar der Organisations- und Arbeitspsychologie? Oder der Soziologie? Oder vielleicht der Beratungswissenschaft? Oft haben solche Etablierungsprozesse auch mit politischen Entscheidungen zu tun und sind eingebunden in soziokulturelle Entwicklungen. Die Bakteriologie mit ihrem monokausalen Krankheitsmodell konnte sich Ende des 19. Jahrhunderts als die führende Wissenschaft gegenüber dem miasmatischen, multifaktoriellen Krankheitskonzept durchsetzen, weil sie explizite Allianzen mit Politik und Militär einging (Hänseler, 2009, S. 112–144). Gender Studies sind bekanntlich dank wissenschaftlichen und politischen Anstrengungen von prekär angestellten Professorinnen, Assistentinnen und Studentinnen institutionalisiert worden.

So zeichnet sich normale Wissenschaft, folgen wir Thomas S. Kuhn (1967, S. 25–48), dadurch aus, dass ein institutionalisiertes wissenschaftliches Fach »Auf-räumtätigkeiten« (ebd., S. 38) an der leitenden Theorie ausführt. Die theoretischen Grundannahmen und relevanten Methoden sind etabliert, sie werden verfeinert und weiterentwickelt. Diese Anstrengung »erscheint [...] als Versuch, die Natur in die vorgeformte und relativ starre Schublade, welche das Paradigma darstellt, hineinzuzwängen«, doch ist dieser epistemische und einengende Rahmen entscheidend für die Etablierung und Entwicklung der Wissenschaft (ebd.). Es gibt einen Kanon an Werken, der sich mit Blick auf die Bibliografien der publizierten Artikel erschließt. Die Forschenden werden durch einen fachlichen Rahmen verbunden. Geteilt werden Methoden, Standards, Werte und theoretische Grundannahmen, das heißt ein Paradigma, das in der Lehre weitervermittelt wird. Theoretische Begriffe und Konstrukte werden erheblich präzisiert, die Methoden werden immer genauer. Mit dieser Ausdifferenzierung geht auch eine Spezialisierung der Wissenschaftssprache und der Fragestellungen einher, und die Kluft zur Gesellschaft wird größer; ja sie kann nur durch Übersetzungen gelöst werden (vgl. Weingart, 2003, S. 114). Der Preis, als »eigentliche« und »reife« Wissenschaft (Kuhn, 1967, S. 35) zu gelten und nicht mehr in der vorparadigmatischen Phase zu laborieren, ist die Herausbildung einer für die Allgemeinheit unverständlichen Fachsprache.

Meine These ist, dass sich die Coaching-Prozessforschung bzw. -wissenschaft am Übergang von der vorparadigmatischen zur normalen Wissenschaft befindet. Coaching ist noch nicht fester Bestandteil von Curricula an Universitäten und Hochschulen, was nach Kuhn ein Kriterium ist, um eben ein Paradigma einzuüben. Es sind jedoch vereinheitlichende theoretische Tendenzen festzustellen: So spielen die Wirkfaktoren die Rolle einer zentralen Prämisse im wissenschaftlichen Coaching-Diskurs, ja überhaupt die Frage nach Wirkung (und Erfolg!). Dann gibt es methodische Ähnlichkeiten: Favorisiert werden aufwendige, induktiv-deduktive Kategoriensysteme oder Codierungsverfahren, welche die subjek-

tiv-subjektiven Coaching-Interaktionen in vergleichbare, quantitativ gefasste Daten überführen. Universitäre Institute oder Professuren für Coaching gibt es meines Wissens noch nicht. Kurz: Der wirklich disziplinierende Rahmen eines Paradigmas ist noch nicht vorhanden, es zeichnen sich jedoch schon gewisse ähnliche oder gemeinsame Werte, Erkenntnisinteressen und methodische Ansätze ab. Dazu gehört auch der Wert, dass die Forschung auf jeden Fall eine hohe Praxisorientierung haben soll, dass Theoriebildung und Begriffsproduktionen eher im Hintergrund stehen und eher empirische Forschung betrieben wird.

Ich plädiere dafür, dass Coaching-Wissenschaft auf jeden Fall bewusst und offensiv noch pluraler und diverser (Kitcher, 2011, S. 200) wird. Neben der eminent wichtigen empirischen Forschung kann und soll auch reichhaltige, differenzierte und prägnante Theoriebildung betrieben werden. Damit folge ich Kriz, der eine »sinnvolle Heterogenität« von wissenschaftlichen Theorien und Ansätzen als eine Frage der Einstellung sieht, insofern als sie »untrennbar mit den unterschiedlichen ›Lebensweisen‹ der Menschen verbunden« ist (Kriz, 2000, Abschnitt 5). Wissenschaftliche Theorien als Darstellungssysteme liegen immer in einer Pluralität vor, und es finden Kontroversen darüber statt, welche Ansätze angemessener sind und welche weniger. Allerdings gibt es in einem »Bild lebendiger Forschung« wie Hacking schreibt, »keine letzten Wahrheiten« (Hacking, 1996, S. 244). Dies bedeutet auch, vorhandene Ressourcen (Forschungsmotivation, Erkenntnislust, Gelder und Zeit) nicht in unnötige Grabenkämpfe zwischen wissenschaftlichen Ansätzen versickern zu lassen, sondern die Vielfalt unterschiedlicher Ergebnisse, Methoden und Theorien bewusst zu pflegen, zu schätzen und in kontroversen Dialogen weiterzuentwickeln.

Dank

Mein ausdrücklicher Dank für erhellende Diskussionen, sinnreiche Ergänzungen und emotionale Unterstützung geht an Matthias Brütsch, Beate Fietze, Agnès Fritze, Michael Loebbert, Cheryl Meyer, Patricia Purtschert und Robert Wegener.

Literatur

- Baecker, D. (2016). Unruhe stiften. Coaching als Medium und Form. In R. Wegner, M. Loebbert, A. Fritze (Hrsg.), *Coaching und Gesellschaft. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 9–21). Wiesbaden: Springer.
- Cartwright, N. (1999). *The Dappled World. A Study of the Boundaries of Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cartwright, N., Montuschi, E. (Hrsg.) (2014). *Philosophy of Social Science. A New Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Derrida, J. (1988): Die différance. In: ders., *Randgänge der Philosophie* (S. 29–52). Wien: Passagen.
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geißler, H. (2017). *Die Grammatik des Coachens. Eine empirische Rekonstruktion*. Wiesbaden: Springer.
- Goodall, Jane (1971). *In the Shadow of Man*. London: Collins.
- Hacking, I. (1996). *Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften*. Stuttgart: Reclam.
- Hacking, I. (2006). *Historische Ontologie*. Zürich: Chronos.
- Hänseler, M. (2009). *Metaphern unter dem Mikroskop. Die epistemische Rolle von Metaphorik in den Wissenschaften und in Robert Kochs Bakteriologie*. Zürich: Chronos.
- Haraway, D. (1999). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In M. Biagioli (Hrsg.) (1999), *The Science Studies Reader*. New York: Routledge.
- Keller, E. F. (2000). *The Century of the Gene*. Cambridge: Harvard University Press.
- Keller, E. F. (2002). *Making Sense of Life. Explaining biological development with models, metaphors and machines*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kitcher, P. (2011). *Science in a Democratic Society*. New York: Prometheus Books.
- Kriz, J. (2000). Perspektiven zur »Wissenschaftlichkeit« von Psychotherapie. In M. Hermer (Hrsg.), *Psychotherapeutische Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 43–66). Tübingen: DGVT. Die Verweise beziehen sich auf den Online-Artikel: www.psyaspect.ch/psychotherapie/wp-content/uploads/2013/08/wissenschaftlichkeit-von-psychotherapie.pdf [31.10.2017].
- Kuhn, T. S. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Latour, B. (1999). *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Möller, H., Kotte, S. (2011). Die Zukunft der Coachingforschung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 18 (4), 445–456.
- Montuschi, E. (2014). *Scientific Objectivity*. In Cartwright, N., Montuschi, E. (Hrsg.) (2014). *Philosophy of Social Science. A New Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nowotny, H. (1999). *Es ist so. Es könnte auch anders sein*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Poser, H. (2001). *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Rheinberger, H.-J. (2001). *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*. Göttingen: Wallstein.
- Sarasin, P., Berger, S., Hänseler, M., Spörri, M. (Hrsg.) (2007). *Bakteriologie und Moderne. Studien zur Biopolitik des Unsichtbaren 1870–1920*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schiebinger, L. (1993). *Nature's Body: Gender in the Making of Modern Science*. New Brunswick: Beacon Press.
- Schiebinger, L. (2000). *Frauen forschen anders*. München: Beck.
- Shazer, S. de (1991). *Putting Difference to Work*. New York, London: Norton & Company.
- Weingart, P. (2003). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript.

Die Autorinnen und Autoren, Herausgeberinnen und Herausgeber

Agnès Fritze, Prof., lic. phil. I, Dipl.-Sozialarbeiterin und Coach, ist Direktorin der Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW).
E-Mail: agnes.fritze@fhnw.ch

Harald Geißler, Prof. Dr., studierte Erziehungswissenschaften, promovierte 1976 und habilitierte sich 1985. Er hat langjährige praktische Erfahrungen als Organisationsberater und Führungskräftetrainer sowie als Coach und ist in der Paarberatung ausgebildet. Seine Forschungsschwerpunkte sind Organisationslernen und Coaching, und zwar insbesondere Coaching mit modernen Medien. Zu seinen wichtigsten Publikationen zählen: »Grundlagen des Organisationslernens« (1994), »Organisationspädagogik« (2000), »E-Coaching« (2008) und »E-Coaching und Online-Beratung« (2012), »Bewertung von Coachingprozessen« (2015) und »Die Grammatik des Coachens« (2017).
E-Mail: harald.geissler@hsu-hh.de

Sina Gessnitzer, Dr., Dipl.-Psychologin. Promotion und Forschung zu Interaktionsprozessen und Instrumenten im Coaching und Autorin verschiedener Coaching-Publikationen. Seit 2016 ist Sina Gessnitzer Senior-Coach und -Consultant für die 4A-Side GmbH.
E-Mail: s.gessnitzer@4a-side.com

Eva-Maria Graf, Prof. Dr., ist assoziierte Professorin für Angewandte Sprachwissenschaft und Englische Sprachwissenschaft am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. professionelle Gespräche, insbesondere Coaching. Sie ist editor-in-chief der Zeitschrift »Coaching | Theorie & Praxis« und arbeitet als Coach und Beraterin im Hochschulkontext.
E-Mail: eva-maria.graf@aau.at

Siegfried Greif, Prof. Dr. phil, Dipl.-Psych., Universität Osnabrück (pensioniertes Mitglied) und Institut für wirtschaftspsychologische Forschung und Beratung (IwFB) GmbH, Osnabrück (Geschäftsführer für Coaching und Change Management). Coaching-Forschung und -Praxis, Ausbildung von Coaches, Innovative Coachingmethoden. Zahlreiche Bücher, Buchkapitel und Zeitschriftenartikel.

E-Mail: sgreif@uos.de

www.home.uni-osnabrueck.de/sgreif/

Erik de Haan is organisation development consultant, executive coach and supervisor. He is the Director of the Ashridge Centre for Coaching and programme leader of the Ashridge Master's (MSc) in Executive Coaching, and the Ashridge Postgraduate Certificate in Advanced Coaching and O.D. Supervision. Erik is also Professor of Organisation Development and Coaching at the VU University of Amsterdam. He has written more than a hundred-and-fifty articles and ten books in different languages, among which are »Fearless Consulting« (2006), »Coaching with Colleagues« (2004; with Yvonne Burger), »Relational Coaching« (2008), »Supervision in Action« (2011), »Behind Closed Doors« (2013) and »The Leadership Shadow« (2015).

E-Mail: erik.dehaan@ashridge.org.uk

Marianne Hänseler, Dr. phil., Dozentin und stv. Studienleitung des Master of Advanced Studies in Coaching an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Zudem freiberufliche Coach, Supervisorin (BSO) und Philosophin.

E-Mail: marianne.haenseler@fhnw.ch

Simone Kauffeld, Prof. Dr., Dipl.-Psychologin. Seit 2007 Inhaberin des Lehrstuhls für Arbeits-, Organisations- und Sozialpsychologie in Braunschweig mit den Forschungsschwerpunkten Kompetenz, Team, Beratung und Führung. 2008 Gründung der 4A-Side GmbH. Seit 2008 Angebot der Karrierecoaching-Ausbildung im Rahmen des Masterstudiums Psychologie an der TU Braunschweig. Forschung zu nonverbalen und verbalen Interaktionsprozessen sowie zu Instrumenten im Coaching und Autorin zahlreicher Coaching-Publikationen.

E-Mail: s.kauffeld@tu-braunschweig.de

Michael Loebbert, Dr., ist seit dreißig Jahren als Executive Coach, Supervisor und Organisationsberater tätig. Er ist Programmleiter der Coaching Studies (Master of Advanced Studies) an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW),

Mitherausgeber von internationalen Fachzeitschriften, Beirat von Beratungsorganisationen und Fachautor für die Verbesserung und Weiterentwicklung von Coaching und Beratung.

E-Mail: michael.loebbert@fhnw.ch

Adrian Myers, Dr., CPsychol AFBPsS MBA, MSc Ba, Adrian is the Acting Programme Lead at the International Centre for Coaching and Mentoring Studies at Oxford Brookes University in the UK. Adrian is a chartered occupational psychologist, Associate Fellow at the British Psychological Society, practicing coach and coach supervisor.

E-Mail: amyers@brookes.ac.uk

Christiane Nieß, Dr., Arbeits- und Organisationspsychologin. Seit 2012 Unternehmensberaterin und Trainerin (zunächst nebenberuflich, dann bei der KPMG AG und seit 2016 bei der h&z Unternehmensberatung AG) in den Themenfeldern HR, Training/Coaching und Transformation aktiv. Fachpublikationen in unterschiedlichen Zeitschriften (u. a. »Journal of Applied Psychology«, »Human Performance«, »PERSONALquarterly«).

E-Mail: christiane.niess@gmail.com

Frank Riemenschneider-Greif, Dr., Professor für Hybride Wertschöpfung, Innovations-, Dienstleistungs- und Facility Management an der Fachhochschule Münster, Coach und systemischer Berater. Forschung zu Coaching-Tools und Coaching-Prozessen.

E-Mail: riemenschneider@fh-muenster.de

Christiane Schiersmann, Dr., seit 1990 Professorin für Weiterbildung und Beratung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg. Aktuelle Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Analyse und Gestaltung der Beratung von Personen, Teams und Organisationen, Strategien und Instrumente der Kompetenzerfassung, Qualitätsmanagement. Koordinatorin des europäischen Netzwerks von Beratungsstudiengängen »Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe« (NICE), Vice-President des Netzwerks Europäischer Beratungsforscher/-innen »European Society for Vocational Designing and Career Counseling« (ESVDC). Veröffentlichungen u. a.: »Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen«. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer (2014) (zusammen mit Heinz-Ulrich Thiel).

E-Mail: schiersmann@ibw.uni-heidelberg.de

Eva-Maria Schulte, Dr., Dipl.-Psychologin. Seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Arbeits-, Organisations- und Sozialpsychologie mit den Schwerpunkten Meetings, Führung in Teams, Mitarbeiter-Gesundheit und Coaching. Seit 2016 Senior-Consultant für die 4A-Side GmbH. Tätigkeit als Karrierecoach für Studierende, Doktoranden/Doktorandinnen sowie private Klienten/Klientinnen. Hauptverantwortliche Leitung der Ausbildung zum Karriere-Coach an der Technischen Universität in Braunschweig. Zahlreiche Forschungsprojekte zum Coaching und Autorin von Coaching-Publikationen. E-Mail: e-schulte@tu-braunschweig.de

Heinz-Ulrich Thiel, Dr., Dozent an der Universität Heidelberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beratung, Supervision, Teamentwicklung, Projektmanagement, Organisationsberatung. Veröffentlichungen u. a.: »Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen«. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer (2014) (zusammen mit Christiane Schiersmann). E-Mail: hthiel@uni-goettingen.de

Ariane Wahl, Betriebswirtin und Beratungswissenschaftlerin. Seit 2004 Beraterin und Coach für berufliche Veränderungsprozesse, seit 2012 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (Arbeitseinheit Weiterbildung und Beratung). Forschung zur Anwendung der Synergetik auf den Kontext der arbeitsweltlichen Beratung (Verbindung von Theorie und Praxis). Seit 2016 Mitglied im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Beratung e. V. Veröffentlichungen (u. a.): »Synergetisch beraten im beruflichen Kontext«. Göttingen: Hogrefe (2015) (zusammen mit Christiane Schiersmann u. a.) E-Mail: info@heidelberger-coaching.de

Robert Wegener, Dr., ist Co-Leiter der Coaching Studies FHNW, Dozent im MAS FHNW in Coaching und Coach in eigener Praxis (wconsult). Seit 2010 leitet er die Internationalen Coachingkongresse »Coaching meets Research« und forscht zu Coaching (»Bedeutsame Momente im Coaching«). Er ist Mitherausgeber u. a. von »Coaching und Gesellschaft« (2016), »Bewertung von Coaching-Prozessen« (2015) und »Coaching-Praxisfelder« (2014). E-Mail: robert.wegener@fhnw.ch