
Coaching als Grundform pädagogischer Beratung

Verortung und Grundlegung

Melanie Hartmann



München 2004

Coaching als Grundform pädagogischer Beratung

Verortung und Grundlegung

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

an der

Fakultät für Psychologie und Pädagogik

der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Melanie Hartmann

aus Unterföhring

München 2004

Referentin: PD Dr. Dr. Elisabeth Zwick

Korreferent: Prof. Dr. Hartmut Ditton

Tag der mündlichen Prüfung: 12. 07. 2004

AUTOBIOGRAPHY IN FIVE SHORT CHAPTERS

CHAPTER ONE

I walk down the street.
 There is a deep hole in the sidewalk.
 I fall in.
 I am lost . . . I am helpless.
 It isn't my fault.
It takes forever to find way out.

CHAPTER TWO

I walk down the same street.
 There is a deep hole in the sidewalk.
 I pretend I don't see it.
 I fall in again.
I can't believe I am in this same place.
 But, it isn't my fault.
It still takes a long time to get out.

CHAPTER THREE

I walk down the same street.
 There is a deep hole in the sidewalk.
 I *see* it is there.
 I still fall in . . . it's a habit . . . but,
 my eyes are open.
 I know where I am.
It is *my* fault.
I get out immediately.

CHAPTER FOUR

I walk down the same street.
 There is a deep hole in the sidewalk.
 I walk around it.

CHAPTER FIVE

I walk down another street.

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	5
1 EINLEITUNG	8
2 FORSCHUNGSSTAND	14
2.1 Problemlage	14
2.1.1 Etymologische und terminologische Annäherung	16
2.1.2 Zur Entstehung des heutigen Coachingverständnisses	18
2.1.3 Formen von Coaching im Kontext der Personalentwicklung	24
2.1.3.1 Organisationsinterner und organisationsexterner Coach	26
2.1.3.2 Die Grundlegenden Settings im Coaching	41
2.1.3.3 Weitere Formen von Coaching	50
2.1.3.4 Ansätze einer Begriffsdefinition	56
2.2 Problemstellung	57
3 FORMALE VERORTUNG	59
3.1 Beratung vs. (Psycho-)Therapie	61
3.1.1 Therapie und Psychotherapie	61
3.1.1.1 Medizinische Anthropologie als Basis von (Psycho-)Therapie	62
3.1.1.2 Die Entwicklung der Psychotherapie als psychologische Praxis	67
3.1.1.3 Ein Fünf-Ebenen-Modell der Psychotherapie	69
3.1.2 Beratung	76
3.1.2.1 Primär individuumszentrierte vs. primär sachbezogene Beratung	78
3.1.2.2 Professionelle vs. semi-professionelle vs. nicht-professionelle Beratung	79
3.1.2.3 Coaching vs. Supervision: Perspektiven individuumszentrierter Beratung	81

3.2	Pädagogischer vs. psychologischer Ansatz	84
3.2.1	Psychologische Beratung.....	84
3.2.1.1	Psychologie als Alltagswissenschaft.....	84
3.2.1.2	Gesellschaftliche Legitimation im und durch den Alltag.....	88
3.2.1.3	Die Machbarkeit des Individuums	94
3.2.2	Pädagogische Beratung	101
3.2.2.1	Pädagogik als Beratungswissenschaft.....	101
3.2.2.2	Der Mensch als bildsames und mündiges Individuum.....	102
3.2.2.3	Beratung als Interventionsform einer systemischen Pädagogik.....	102
4	THEORETISCHE GRUNDLEGUNG	108
4.1	Meta-Ebene:	
	Erkenntnistheoretische und anthropologische Implikationen.....	109
4.1.1	Interdisziplinäre Zugänge zum systemischen Denken	109
4.1.2	Aspekte einer systemischen Perspektive.....	116
4.1.3	Implikationen einer systemischen Pädagogik.....	123
4.2	Theorien-Ebene:	
	Beratungs- und Kommunikationstheoretische Implikationen	127
4.2.1	Ansätze einer theoretischen Grundlegung von Beratung.....	127
4.2.2	Die Kommunikation aus Modellperspektive	132
4.2.3	Coaching als interaktionaler Kommunikationsprozess.....	137
4.3	Interventionstheoretische Ebene:	
	Coaching als individuumszentrierte pädagogische Intervention	140
4.3.1	Die Paradoxie von Problem, Anlass, Auftrag und Zielsetzung.....	140
4.3.2	Anlässe und Ziele von Coaching.....	143

4.3.3	Qualifikationen und Kompetenzen des Coachs.....	144
4.3.3.1	Professionelles Handeln	145
4.3.3.2	Pädagogische Diagnostik	147
4.3.3.3	Pädagogik als Basisqualifikation.....	148
4.4	Praxeologische Ebene: Rahmenbedingungen, Ablaufmerkmale, Methodologie	149
4.4.1	Zum phasischen Ablauf des Coachings.....	151
4.4.2	Der „Rote Faden“ im Coachingprozess	161
4.4.3	Ansätze einer Methodologie des Coachings.....	167
4.4.3.1	Haltungen	168
4.4.3.2	Methoden	171
4.4.3.3	Die Architektur des Coachingprozesses.....	176
4.5	Handlungsebene: Fallbeispiele individuumszentrierter systemischer Beratung	179
4.5.1	Fallbeispiel 1: Auszug aus einem Coachinggespräch.....	180
4.5.2	Fallbeispiel 2: Veränderung einer Perspektive	185
4.5.3	Fallbeispiel 3: Anstoß zur Selbstlösung	186
5	CONCLUSIO.....	188
	LITERATURVERZEICHNIS	190
	Lebenslauf	201

1 EINLEITUNG

Gerade in den letzten Jahren erweckt ein Phänomen vor allem in der Wirtschaft und dabei insbesondere in der Personal- und Organisationsentwicklung zunehmendes Interesse, das „Coaching“ genannt wird und bei dem es sich augenscheinlich um eine spezielle und besondere Form der Beratung oder Schulung handeln muss.

Dabei scheint der Terminus Coaching eine derartige Suggestivkraft auszustrahlen, dass viele sofort glauben, zumindest ungefähr wissen oder errahnen zu können, was mit Coaching gemeint ist. Der Coachingbegriff wird eng mit Beratung, Training, Begleitung, Kompetenzentwicklung und Qualifizierung in Verbindung gebracht, als deren Ziele Leistungssteigerung, Problemlösekompetenz, Führungskompetenz, Hilfe zur Selbsthilfe, Krisenbewältigung, Effizienzsteigerung, Konfliktbewältigung, Vorbereitungsarbeit für neue Aufgaben, Konzeptarbeit, Potentialfindung, Potentialfreisetzung, therapeutische Hilfe bei persönlichen Problemen, persönliche Entwicklung und anderes mehr genannt werden. Zudem zeigt sich in der weitestgehend synonymen Verwendung weiterer – augenscheinlich verwandter – Begriffe wie Training, Mentoring oder Supervision ein zusätzlicher Hinweis darauf, dass die Bestimmung dessen, was Coaching im Detail bedeuten muss, im Alltag von einer äußerst diffusen und willkürlichen Sinngebung überlagert ist.

Doch nicht nur inhaltlich und formal scheint sich Coaching eines Definitionsversuchs zu entziehen, auch bezüglich der möglichen Ziele und Zielgruppen findet es unterschiedlichste Verwendung. Während Coaching einerseits für die Vorbereitung auf zukünftige Aufgaben steht, wird es andererseits ebenso zur Erarbeitung von Lösungen für aktuelle oder bereits länger andauernde Probleme verwendet und während diverse Autoren den Begriff lieber exklusiv dem Bereich der Berufsberatung zuschreiben würden, findet er andererseits auch in sozialen und schulischen Kontexten regen Gebrauch.

Ein weiterer Aspekt dieser Verwirrung zeigt sich seit Anfang der neunziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts in einer fast unüberschaubaren Flut von immer neu auftauchenden Wortneuschöpfungen, die im deutschsprachigen Raum zunehmende Verbreitung finden: Organisations-Coaching, Business-Coaching, Personal-Coaching, Management-Coaching, Manager-Coaching, Mitarbeiter-Coaching, Projekt-Coaching,

EDV-Coaching, Messe-Coaching, Sales-Coaching, Career-Management-Coaching, Job-Coaching, Rollen-Coaching, Individual-Coaching, Konstruktivistisches Coaching, Systemisches Coaching, Time-Coaching, Crash-Coaching , Action-Coaching, Inner-Coaching, Integral-Coaching, Present-Coaching, NLP-Coaching, Persönlichkeits-Coaching, Meister-Coaching, Selbst-Coaching, Team-Coaching, Live-Coaching, Privat-Coaching, Single-Coaching, Sleeping-Coaching, Balance-Coaching, Health-Coaching, Krebs-Coaching, Zen-Coaching und Synapsen-Coaching, um nur einige der unzähligen Beispiele zu nennen.

Diese Beispiele zeigen deutlich auf, dass der Begriff Coaching neben Schwerpunkten wie Berufsbegleitung, Karriereförderung und Problembewältigung ebenso einen festen Platz im Bereich von Lernen und Studium sowie im Kontext des alltäglichen Lebens für sich beanspruchen kann. Was früher unter Seminar, Schulung und Beratung angeboten wurde läuft heute zu einem erheblichen Teil unter dem „Deckmantel“ von Coaching und sowohl „in der Praxis wie in der Theorie wird Coaching manchmal als ein Containerbegriff benutzt, mit dem undifferenziert mannigfaltige begleitende Aktivitäten angedeutet werden, manch anderes Mal jedoch als ein Regenschirmbegriff, unter dem spezifische Formen von Begleitung auseinandergehalten werden. Hin und wieder benutzt man den Begriff in einer sehr breiten Definition, dann jedoch wird er eingengt als Bezeichnung für Aktivitäten mit sehr spezifischen Kennzeichen.“¹

Folgerichtig kann es auch „das“ Coaching als eindeutig zu differenzierendes gesellschaftliches Phänomen nicht geben und so stellt der Coachingbegriff bis dato lediglich einen Oberbegriff für eine ganze Reihe unterschiedlicher Definitionen, Methoden und Vorgehensweisen dar. Neben anderen Autoren stellt auch Rauen fest, dass bis heute keine „einheitliche, allgemein akzeptierte und verbindliche Festlegung bezüglich Inhalt und Form des Coaching“² existiert und so kann das, was Schumacher in „Die Balance der Unterscheidung“³ äußerst treffend über den Supervisionsbegriff konstatiert, eins zu eins auf den Coachingbegriff übertragen werden:

„In den vergangenen Jahren ist eine Expansion von Supervision in verschiedenartigsten Arbeitsfeldern und gleichzeitig eine Spezialisierung der Supervisionsformen sowohl in Bezug auf die theoretisch-praktische Ausrichtung

¹ Kessel 2002, S.137

² Rauen 1999, S.40

³ Schumacher 1995

als auch auf arbeitsfeldspezifische Faktoren zu beobachten. Mit dieser Entwicklung korrespondiert einerseits eine konzeptuelle Vielfalt, andererseits aber auch eine Konzeptionsverwirrung, die letztendlich in ihrer Gesamtheit als Konzeptionslosigkeit bezeichnet werden kann.

Letzteres ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, daß in diesem speziellen Fall eine längst etablierte Praxis noch immer ihrer wissenschaftlichen und theoretischen Auseinandersetzung harrt.

Keine wissenschaftliche Disziplin kann derzeit für sich alleine verbuchen, grundlegende Beiträge zu einer Theorie der Supervision geliefert zu haben, so daß allenthalben einem theoretischen Eklektizismus Vorschub geleistet werden kann.“⁴

Bei einer näheren Analyse des Coaching-Phänomens lassen sich, wie auch Rauen anmerkt, spezifische Merkmale von Coaching festmachen, die einem Großteil der unterschiedlichen Coaching-Varianten gemein sind⁵. Dabei werden immer wieder Zusammenhänge zu individueller und personenzentrierter Förderung und Beratung, zur Zielsetzung des Coachs, sich selbst überflüssig zu machen, aber auch zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen hergestellt, die eine grundsätzliche Nähe zur wissenschaftlichen Pädagogik, die sich in heutiger Zeit auch und vor allem als Beratungswissenschaft verstehen kann, soll und muss mehr als nur andeuten.

Doch Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen hinsichtlich der gesellschaftlich üblichen Verwendung eines Begriffes, können kaum zur Grundlage eines theoretischen Fundierungsansatzes gemacht werden, der den Anspruch erhebt, wissenschaftlichen Kriterien genügen zu wollen. In der vorliegenden Untersuchung wurde daher bewusst ein anderer Weg gewählt, dem Coaching eine erste wissenschaftliche Verortung und Grundlegung zukommen zu lassen. Gemäß den Grundregeln einer hermeneutischen Literaturanalyse soll in dieser Arbeit der Frage nachgegangen werden, wie Coaching als Form der Beratung aus pädagogischer Perspektive verstanden werden kann, welche theoretische Sichtweise ihm zugrunde gelegt werden muss und welche Konsequenzen sich hieraus für eine Coaching-Praxis als pädagogische Tätigkeit ergeben.

Dabei muss an dieser Stelle betont werden, dass das „Problemfeld“ Coaching, trotz der Übernahme des Begriffes aus dem angloamerikanischen Sprachraum, sich bei näherer Betrachtung im doppelten Sinne als ein gewissermaßen dem deutschen Sprachraum zugehöriges Problemfeld zeigt. Die Begriffe Coaching und Training werden gerade in

⁴ Schumacher 1995, S.9

⁵ vgl. Rauen 1999, S.41

Amerika – ebenso wie die Begriffe Coach und Trainer – grundsätzlich synonym zueinander verwendet. Auch wenn die allgemeine Tendenz besteht, unter dem Trainer, eher eine Person zu verstehen, die allgemeine Handlungsanweisungen oder -konzepte vermittelt und demgegenüber mit dem Terminus Coach eher eine Person verbunden ist, die sich auch um die individuellen Belange ihrer „Schützlinge“ kümmert, lassen sich hieraus noch keine festen Konzeptualitäten ableiten. Der Begriff des Coaching gewinnt im amerikanischen Sprachgebrauch seinen konkreten Bedeutungshintergrund immer erst im und durch das Handlungs- bzw. Praxisfeld, in dem er zur Anwendung kommt, was in deutlichem Gegensatz zu dem konzeptartigen Verständnis steht, das die meisten der deutschsprachigen Autoren mit ihm verbinden.

Wird Coaching, wie dies in der weitaus überwiegenden Zahl der Veröffentlichungen der Fall ist, zudem vorrangig als Beratung aufgefasst, so zeigt sich auch der zweite wesentliche Unterschied insbesondere zum amerikanischen – soziokulturell bedingten – Verständnis des Begriffes. Während in Amerika die Beratung einen grundsätzlich hohen Stellenwert einnimmt und auch im Rahmen universitärer Ausbildungen große Beachtung erhält, führt sie in Deutschland nach wie vor ein wissenschaftliches Schattendasein. Dabei ist insbesondere die Pädagogik gefordert, dieses Defizit vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Bildung, das als genuiner Gegenstand der Pädagogik deutlich weiter reicht als die Erziehung und sich nicht auf den Begriff der Ausbildung beschränken lassen darf, bewusst in Angriff zu nehmen und damit das Beratungsgeschehen im Coaching als genuines Bildungsgeschehen in der pädagogischen Wissenschaft fest zu verankern.

„Bildung ist [...] ein spezifisch deutscher Begriff. Die Tatsache, daß es in den anderen europäischen Sprachen keinen äquivalenten Ausdruck dafür gibt, deutet auf die großen Unterschiede in den national- und kulturspezifischen Traditionen der Philosophie und Sozialtheorie der Neuzeit hin.“⁶

So kann die Antwort auf die „Coaching-Frage“ aus pädagogischer Sicht auch nicht in möglichen – verlockende Abkürzungen „versprechenden“ – Ansätzen der angloamerikanischen Coachingliteratur zu finden sein. Stattdessen muss dezidiert der Frage nachgegangen werden, wie ein Coachingbegriff hinsichtlich seiner möglichen

⁶ Gestrich 1999, S.20

theoretischen Grundlagen aufgearbeitet werden kann, um ihn als wissenschaftlich fundierten Terminus zu etablieren.

Um dies zu erreichen, muss über eine wissenschaftliche Verortung des Begriffes, die als erster Teil des Forschungsbeitrages dieser Untersuchung in Kapitel 3 erfolgen soll, hinausgegangen werden. Wesentliches Ziel dieser Arbeit muss zudem auch sein, mittels einer differenzierten Aufarbeitung und zielgerichteten Weiterführung der Literatur zur pädagogischen Beratung, die sich für ein Verständnis von Coaching als relevant erweist, zweierlei darzulegen: Erstens welche Implikationen sich aus dem gewählten Verortungsansatz ergeben und zweitens mit welchen Implikationen die auf dieser Grundlage als sinnvoll zu erachtenden metatheoretischen und theoretischen Bezugfelder für ein praxisrelevantes Verständnis von Coaching verbunden sind.

Doch gerade in diesem wesentlichen Aspekt, der als zweiter Teil des Forschungsbeitrages in Kapitel 4 der vorliegenden Untersuchung behandelt werden wird, zeigt sich ein unübersehbares Forschungsdefizit der pädagogischen Wissenschaft zur Frage der Eigenständigkeit eines pädagogischen Beratungsansatzes.

In einer der derzeit aktuellsten Buchveröffentlichungen zur pädagogischen Beratung⁷ weist Krause darauf hin, dass bis heute keine eigenständige konzeptionelle Identität der Beratung existiert und die Etablierung der – auch und insbesondere pädagogischen – Beratung als professionelle Hilfeleistung für Ratsuchende im Sinne einer eigenständigen Disziplin – ihrer Auffassung nach neben der Psychotherapie – bis heute noch aussteht.⁸

In genau diesem Punkt liegt nun auch die wesentliche Problematik einer Verortung von Coaching in der pädagogischen Beratung. Wie die vorliegende Arbeit aufzeigen wird, muss die weit verbreitete Annahme einer hilfswissenschaftlichen Eignung der Psychologie als „Konzeptlieferantin“ für die pädagogische Beratung grundsätzlich in Frage gestellt werden. Pädagogische Beratung muss, will sie als Bildungsmaßnahme Anerkennung finden, auf einer genuin pädagogischen Grundlage aufbauen und darf ihr Selbstverständnis nicht durch die eklektizistische Adaption wissenschaftstheoretisch unter Umständen sogar fragwürdiger Konzepte gewinnen, die auf einem Menschenbild

⁷ Krause, Fittkau, Fuhr & Thiel 2003

⁸ vgl. Krause 2003, S.15 f.

basieren, das nicht mit den Paradigmen einer pädagogischen Anthropologie im Einklang stehen kann.

So soll nun in der vorliegenden Arbeit schwerpunktmäßig der äußerst geringe Teil der existierenden wissenschaftlichen Literatur zur Beratung herangezogen werden, der zumindest den Versuch unternimmt, klare Anhaltspunkte für Grundlegung und Verhältnis von Theorie und Praxis einer eigenständigen pädagogischen Beratung aufzuzeigen. Auf Grundlage der Weiterführung einer Synthese dieser ausgewählten Ansätze soll damit erstmals eine dezidierte Bezugfeldsondierung des Coachingbegriffes aus spezifisch pädagogischer Perspektive erfolgen und Coaching damit als genuin pädagogische Bildungsaufgabe expliziert werden.

In diesem Sinne seien hier auch Ziel und Forschungsbeitrag der vorliegenden Untersuchung in wenigen Worten umrissen: Die Darlegung einer formalen Verortung und theoretischen Grundlegung von Coaching als Grundform professioneller pädagogischer Beratung im Sinne eines genuin pädagogischen Bildungsgeschehens.

2 FORSCHUNGSSTAND

2.1 Problemlage

Die Entwicklung des Coachingbegriffes bis hin zu seiner heutigen Verwendung zeigt in aller Deutlichkeit auf, dass es „das“ Coaching faktisch nicht gibt. Stattdessen stellt sich Coaching als eine Art von Eklektizismus überwältigtem Sammelbegriff dar, der auf die unterschiedlichsten Definitionen, Methoden und Verfahrensweisen bezogen werden kann, was letztlich zu einer diffusen und willkürlichen Sinngebung führt. Neben dem Coachingbegriff existieren zudem weitere, ebenso wenig differenzierte Begriffe wie *Mentoring*, *Management-Supervision*, *Karriereberatung* oder auch die unterschiedlichsten Schulungskonzepte, die immer wieder synonym zum Begriff des Coaching verwendet werden, ohne dass dabei einer grundlegenden theoretischen Fundierung des jeweiligen Ansatzes angemessen Rechnung getragen würde.

Eine weitere Schwierigkeit hinsichtlich der Klärung des Coachingbegriffes zeigt sich im deutschsprachigen Raum seit Anfang der neunziger Jahre in einer nahezu unüberschaubaren Flut von immer neu auftauchenden Begriffskreationen, die sich vor allem in zahllosen populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen äußert und von denen hier nur einige exemplarisch aufgeführt werden sollen:

Balanced-Coaching (Alwart 2003), Crash-Coaching (Ruede-Wissmann 1993), Creativ-Coaching (Lynch 2001) Collegial Coaching (Dantonio 1995), Eintages-Coaching (Rooji 2003), Ganzheitliches Business-Coaching (Tüchthüsen, Bando & Krüger 2001), Health Coaching (Gollner 2001), Interkulturelles-Coaching (Barmeyer 2000, Barmeyer 2003, Kinast 2003), Konfliktcoaching (Schreyögg 2002), Leadership Coaching (Innerhofer 2000) Management-Coaching (z.B. Neubeiser 1990; Egger-List & Egger-List 1993), Meistercoaching (Dorando & Grün 1993, Grün & Dorando 1994), New Placement Coaching (Fehling & Oepen 2004), Persönlichkeits-Coaching (Schmid 1990), Personal Coaching (Staples 1998), Pisa-Coaching (Baumann 2001), Power Coaching (Kubowitsch 1995), Provokatives Coaching (Schmidt-Tanger 2003a), Selbst-Coaching bzw. Self-Coaching (Weiß 1996 bzw. Eichhorn 2002), Systemisches Coaching (z.B. Müller 2003, Tomaschek 2003), Veränderungscoaching (Schmidt-Tanger 2003b), Vorgesetzten Coaching (Hamann 1991) uvm.

Demgegenüber zeigt sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Coachingbegriff bis heute als nur in spärlichen Randbereichen urbar gemachtes Ödland. Zwar suchen etliche der gängigen Coachingansätze und damit verbundene Praxiskonzepte nach ihrer Bestätigung in psychologischen Modellen und Theorien vom Menschen und seinem Verhalten. Doch kann dies kaum darüber hinwegtäuschen, dass theoretisch grundlegende formale Bestimmungen, die dazu geeignet erscheinen, eine Methodologie des Coaching beispielsweise gegen eine Methodologie der Therapie abzugrenzen oder auch nur eine wissenschaftlich hinreichende Verhältnisbestimmung zu anderen Formen der Beratung zu ermöglichen, bis dato faktisch ausgeblieben ist.

Nicht nur, dass bis heute keine „einheitliche, allgemein akzeptierte und verbindliche Festlegung bezüglich Inhalt und Form des Coaching“⁹ nachgewiesen werden kann, auch bezüglich der Kontextbedingungen, der Ziele und der Zielgruppen von Coaching erwecken die bisherigen Veröffentlichungen den Eindruck, als entziehe sich das Coaching-Phänomen erfolgreich allen Versuchen der wissenschaftlichen Grundlegung und definitorischen Greifbarmachung.

Um nun die Problemstellung der vorliegenden Arbeit adäquat darlegen zu können, zielen die folgenden Ausführungen zunächst darauf ab, eine grundsätzliche und bewusst eher allgemein gehaltene Annäherung an die zentral erscheinenden Momente der unterschiedlichen Varianten dessen, was gemeinhin als Coaching bezeichnet wird, zu erreichen.

Zu diesem Zweck soll in einem ersten Schritt der Begriff des Coaching in etymologischer und terminologischer Hinsicht untersucht werden, um die weiteren Betrachtungen auf eine vorläufige Basis zu stellen. In einem zweiten Schritt wird dann die Entwicklung des Coachingbegriffes bis hin zu seiner heutigen, weitgefassten Bandbreite in groben Zügen nachzuzeichnen sein, bevor schließlich in einem dritten Schritt am Beispiel des Personalmanagements aufgezeigt werden soll, welche wesentlichen Aspekte und Charakteristika bei einer theoretischen Bestimmung des Coachingbegriffes berücksichtigt werden müssen, die auch die Seite der praktischen Umsetzung nicht vernachlässigen will. Das Beispiel des Personalmanagements wurde dabei bewusst gewählt, einerseits, weil hier bereits nennenswerte Vorarbeiten geleistet wurden, andererseits aber auch, um bezüglich der Ergebnisse der vorliegenden

⁹ Rauen 1999, S.40

Untersuchung nicht nur wissenschaftlichen Kriterien genügen zu können, sondern zudem auch den Gegebenheiten der – zweifellos nicht nur aber eben durchaus auch – wirtschaftlichen Realität Rechnung zu tragen, der gerade im Bereich des Coaching immer wieder bestimmende (da größtenteils finanzierende) Bedeutung zukommt.

2.1.1 Etymologische und terminologische Annäherung

Da also die differenten Strukturierungen die Voranstellung einer eindeutigen Definition des Coachingbegriffes nicht zulassen, soll hier nun zunächst eine etymologisch-terminologische Annäherung erfolgen, die bezüglich der späteren Ausführungen zur grundlegenden Orientierung dienen soll.

Nach Kubowitsch¹⁰ liegt der eigentliche Ursprung des englischen Begriffs „coach“ in einem Dorf im nördlichen Ungarn namens Kocsi Szekér, in dem im 15. Jahrhundert besonders schöne Pferdefuhrwerke hergestellt wurden, die von den Ungarn selbst die „Wagen aus Kocs“ genannt wurden. Mit der Zeit verkürzte sich dieser Ausdruck im Ungarischen dann zu „kosci“.¹¹ Dieses Wort „kosci“ lässt sich erst im 16. Jahrhundert in den sogenannten europäischen Kultursprachen Deutsch als „Kutsche“, Französisch als „coche“, Spanisch als „koche“, Italienisch als „cocci“, Polnisch als „kocz“, Flämisch als „goetse“, Schwedisch als „kush“, usw. wiederfinden.¹²

Ab 1556 fand eben dieser Begriff in Form von „coach“ Eingang in den englischen Sprachgebrauch¹³. Damals wurde in England das Einfahren oder „Kutschengängigmachen“ eines Pferdes, also das Gewöhnen eines Pferdes an das Ziehen einer Kutsche „to coach a horse“ genannt, wobei im Laufe der Zeit (etwa ab 1579¹⁴) der Begriff „coach“ oder „coachman“ auch auf die Person angewendet wurde, die die Pferde anleitete und betreute, und damit auch den Kutscher.¹⁵ Dabei findet im britischen Sprachraum auch heute noch der Begriff „coach“ für den (Personen)Wagen oder Überlandbus Verwendung.

¹⁰ vgl. Kubowitsch 1995, S.243

¹¹ vgl. Lesser 2004

¹² vgl. Lesser 2004

¹³ vgl. Kubowitsch 1995, S.243

¹⁴ vgl. Kubowitsch 1995, S.243

¹⁵ vgl. Bayer 1995, S.94

Bereits um 1848 taucht der Begriff „Coach“ erstmals an britischen Universitäten als Ausdruck für einen individuell betreuenden Dozenten auf¹⁶ und mit der Zeit etabliert sich der Begriff „Coach“ als Bezeichnung für den Privat-, Haus-, Nachhilfelehrer oder Repetitor, der auf Prüfungen oder spezielle Aufgaben vorbereitet.

Seit 1861 wird der Begriff „Coach“ dann auch Synonym für einen „athletic trainer“ verwendet. Er bürgert sich im Sportbereich ein und findet dort bis heute rege Verwendung.¹⁷ Dabei bedeutet „Coach“ im Sportbereich soviel wie Trainer, der den Sportler beratend, betreuend und motivierend vor, während und nach dem sportlichen Wettkampf begleitet. Damals wie heute wird die Person, die „gecoach“ wird, als „Coachee“ bezeichnet.¹⁸

Das Substantiv „Coaching“ findet seinen Ursprung schließlich vorrangig im Spitzensport, wo unter diesem Begriff eine „umfassende fachliche und psychologische Betreuung von einzelnen Leistungssportlern oder von Teams durch einen Coach“¹⁹ verstanden wird. Der Coach ist ursprünglich meist selbst ein ehemaliger Spitzensportler und damit Experte seines Faches, etwaige psychologischen Fertigkeiten kommen erst im Laufe der Zeit durch diverse Ausbildungslehrgänge zum Qualifikationsspektrum des Coachs hinzu²⁰. „Coaching“ erreichte erst in den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts durch seine zunehmende Bedeutung und Anwendung im sportlichen Bereich seine bis heute anhaltende Verbreitung.

Die Übertragung des „Coaching“-Begriffs auf den Bereich des Managements und der Personalentwicklung²¹ wurde schließlich zunächst in den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts in den USA, in den achtziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts auch in Deutschland vollzogen, was den Grundstein für seine weitere Verbreitung legte.²²

¹⁶ vgl. Kubowitsch 1995, S.243

¹⁷ vgl. Kubowitsch 1995, S.243

¹⁸ vgl. Rauen 1999, S.20

¹⁹ Backhausen & Thommen 2003, S.18

²⁰ vgl. Kubowitsch 1995, S.18

²¹ Damit ist der Begriff des Coaching eng mit der Literatur zum Personalmanagement verbunden, auf die jedoch hier aufgrund des thematische bedingten Rahmens der vorliegenden Untersuchung nicht näher eingegangen werden kann; exemplarisch seien hier einige aktuelle Beispiele genannt: Rosenstiel 2003a „Motivation managen“; Spieß, Nerdinger & Regnet 2003 „Effektiv kooperieren“; Rosenstiel 2003b „Führung von Mitarbeitern“; Comelli & Rosenstiel 2003 „Führung durch Motivation“; Rosenstiel 2002 „Mitarbeiterführung in Wirtschaft und Verwaltung“

²² vgl. Rauen 1999, S.22

2.1.2 Zur Entstehung des heutigen Coachingverständnisses

Betrachtet man nun den Etablierungsprozess des Coachings näher, so zeigt sich dieser als eng mit der Differenzierung und Erweiterung der Sichtweisen und -varianten von Coaching im Kontext der Personalentwicklung verbunden. Um dies näher zu verdeutlichen, soll dieser Prozess nun in Anlehnung an die Untersuchungen Bönings, der sich intensiv mit den betreffenden Veränderungen auseinandergesetzt hat, in seinen wesentlichen Zügen dargestellt werden.

Böning skizziert den Entwicklungsprozess und die hieraus resultierenden Coaching-Varianten in sechs Phasen und verfolgt dabei das Ziel „einige der großen Entwicklungen“²³ nachzuzeichnen:

Die erste Phase: Der Ursprung

70er bis Mitte der 80er Jahre in den USA

(traditionelles Verständnis von Coaching als entwicklungsorientiertes Führen durch den direkten Vorgesetzten)

Nach Böning bezeichnete der Begriff „Coaching“ im amerikanischen Management noch bis Anfang der 80er Jahre ausschließlich eine zielgerichtete und entwicklungsorientierte Führung der Mitarbeiter durch den Vorgesetzten.

Der Entwicklung im Sport entsprechend galt es die „rein fachliche Führung durch eine persönlichkeits- und motivationsbezogene Komponente zu ergänzen“²⁴ um eine Förderung einzelner Mitarbeiter zu erwirken, was über die ursprünglich übliche Führungsfunktion hinaus reichte.

Die zweite Phase: Erweiterung

Mitte der 80er Jahre in den USA und Anfang der 80er Jahre in Deutschland (Coaching als karrierebezogene Betreuung)

Mitte der 80er Jahre erhielt Coaching eine weitere, wenn auch nicht vollkommen neue Bedeutung, als eine auf Karriere ausgerichtete „Führungskräfte-Nachwuchs-Betreuung“. Es galt nun, die begabten Nachwuchstalente durch hochrangige Manager (die auch Mentoren genannt wurden) – manchmal auch aber nicht unbedingt durch die

²³ vgl. Böning 2002, S.26 ff.

²⁴ Böning 2002, S.26

direkten Vorgesetzten – möglichst früh, gezielt und mehr oder weniger systematisch in ihrer Karriere zu fördern.

Aus dieser neuen Bedeutungszuschreibung resultierte eine Coaching-„Variante“, die unter dem Begriff Mentoring bekannt wurde, sich jedoch bis heute nicht umfassend durchsetzen konnte.

Die dritte Phase: Der „Kick“

Mitte der 80er Jahre in Deutschland

(„Coaching“ als Einzelbetreuung von Top-Managern durch externe Berater)

Erst Mitte der 80er Jahre erlangte der Begriff Coaching in Deutschland nennenswerte Bedeutung, wo es sich eigenständig weiterentwickelte. Anders als in den USA konzentrierte sich das Coaching hier auf den Spitzenmanager, der von einem organisationsexternen Berater („Coach“) nun nicht mehr nur in beruflichen, sondern auch in privaten Anliegen mittels psychologisch orientierter Einzelberatung, durch Bewusstmachen von „Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Kommunikationsmustern“²⁵, beraten wurde.

Coaching entwickelte sich in dieser Zeit zu einer externen Beratungsdienstleistung, die aufgrund ihrer „erlesenen Themenpalette und dem Hauch der Exklusivität“²⁶ zunehmend an Aufmerksamkeit gewann.

Böning bezeichnet diese Phase als die Pionierphase, die in dieser neuen Variation wieder in die USA zurückwirkte.

Die vierte Phase: Systematische Personalentwicklung

Mitte der 80er Jahre

In der vierten Phase wurde Coaching zunehmend bekannt und es dauerte nicht lange, bis, annähernd parallel zum externen Coaching, das Instrument des organisationsinternen Coachings entwickelt wurde, was anfangs zwischen beiden Varianten zu Auseinandersetzungen darüber führte, welcher Variante die „Themenführerschaft“ zukommen sollte.

²⁵ Böning 2002, S.27

²⁶ Böning 2002, S.27

Nachdem die internen Coachs ihren eigenen Bereich abgesteckt hatten – ihr Schwerpunkt lag zum einen vor allem im Coaching des mittleren und unteren Managements und zum anderen darin, „Coaching systematisch zum entwicklungsorientierten Führen durch die Vorgesetzten im Rahmen einer allgemeinen systematischen Personalentwicklung einzusetzen“²⁷ – kam es Böning zufolge schließlich zu einem verträglichen Nebeneinander beider Varianten.

Vor allem für die oberen Führungskräfte und Spitzen-Manager wurde die Variante des Einzel-Coachings zu einem bedeutenden Handwerkszeug bei der Entwicklung von Führungskräften.

Im Laufe dieser Phase fand bezüglich der Inhalte, Anlässe und Strategien, sowie das Festlegen der sinnvollen Kombination zwischen den Coach-Varianten (als Vorgesetzter, interner oder externer Coach) und den jeweils geeigneten Zielgruppen eine Auswahl statt, die dann auch systematisch ihre Anwendung fanden.

Die fünfte Phase: Differenzierung

Ende der 80er Jahre

Nachdem Coaching zunehmend seine Anerkennung gefunden hatte, kam es zum Einsatz in den verschiedensten Settings. So unter anderem als „individuelle Unterstützung der Teilnehmer von Führungskräfte-Seminaren“²⁸ oder zur Nutzung des gemeinsamen Feedbacks für einzelne Teilnehmer im Rahmen eines Gruppen-Coachings. Neben diesen Coaching-Varianten entwickelte sich durch die zunehmende Aktivierung und Einbeziehung der Mitarbeiter (u.a. durch offenere Kommunikation und Feedback) auch das Team-Coaching.

„Coaching wurde also Ausdruck einer allgemeinen und vertieften, psychologisch ausgerichteten Beratungsmethodik“²⁹, die als „Umsetzungsunterstützung“ sowohl bei „personenbezogenen Einzelfällen“ als auch bei weitreichenderen unternehmerischen Veränderungen ihre Anwendung fand.

In dieser fünften Phase vervielfachte sich sowohl die Zahl der Bereiche in denen Coaching angewandt wurde, als auch die Methoden, die in diesen Bereichen zur Anwendung kamen.

²⁷ Böning 2002, S.27

²⁸ Böning 2002, S.28

²⁹ Böning 2002, S.28

Die sechste Phase: Populismus

Anfang der 90er Jahre

Nach Böning zeichnet sich die letzte Phase zu Beginn der neunziger Jahre vor allem durch seine breite Akzeptanz und den durch seinen nachweislich Erfolge bringenden Zuwachs an Status für die Anwender aus.

Andererseits wurde Coaching dadurch zunehmend zu einem „In-Begriff“ beziehungsweise einem „Container“-Wort, mit dem alle Arten von Training, Seminaren, Unterricht, Anleitung und vieles mehr bezeichnet wurden. Letztlich wurde jede Fachberatung zum Coaching und auch wenn sich die Coaching-Ansätze äußerst variationsreich zeigen, haben sie „indes eines gemein: sie sehen eine leistungsorientierte, längerfristige psychologische Beratung vor und bedeuten konkretes Lernen auf dem Gebiet, auf dem die Führungskräfte oder Teams arbeiten.“³⁰

Dabei geht es um die Förderung von Reflexion und Selbstverantwortung die sich situationsbezogen an der Problemlösung und an der Umsetzung konkreter Ziele orientiert.

Gemein haben diese Varianten nach Böning auch die Kernziele, die neben der stetigen Verbesserung der „zwischenmenschlichen Kommunikation“, der „sozialen Kompetenz“³¹, der „emotionalen Intelligenz“³² und dem „Führungsverhalten“ auch das Lösen von Problem- oder Konfliktsituationen im Arbeits- oder Führungsalltag, sowie die leistungsorientierte und krisenbewältigende Unterstützung bzw. Begleitung wichtiger Projekte umfassen.

In Anbetracht der vielfältigen Aufgaben und Umsetzungsweisen von Coaching gibt es nach Böning auch Versuche zur Schaffung von professionellen Qualitätsstandards, die bis dato jedoch lediglich in einigen privaten Instituten sowie in einigen wenigen Landesorganisationen vorangetrieben werden, um eine klare Unterscheidung von

³⁰ Böning 2002, S.29

³¹ Unter sozialer Kompetenz versteht Böning die Gesamtheit der Fähigkeiten zur effektiven Umsetzung von Zielen und Absichten in sozialen Interaktionen. Typische Kennzeichen sozialer Kompetenz sind demnach Faktoren wie Selbstreflexionsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kooperationsbereitschaft und Konfliktfähigkeit. (vgl. Rauen 2002, S.440)

³² Hierunter versteht Böning den intelligenten Umgang mit den eigenen Gefühlen. „Zeichen einer mit Intelligenz gepaarten Emotionalität sind der angemessene und wirksame Ausdruck der eigenen Gefühle und das relativ reibungslose, soziale Zusammenwirken von Menschen. Zentrale Fähigkeiten emotionaler Intelligenz sind das Erkennen der eigenen Emotionen, der Umgang mit den Emotionen, die Emotionen für Ziele einsetzen zu können, Empathie und der Umgang mit Beziehungen.“ (Rauen 2002, S.433)

professioneller und populistischer Verwendung von Coaching vorzunehmen. Damit leitet sich nach Böning die nächste Phase der Entwicklung bereits ein, die „Phase der öffentlich verwalteten Professionalisierung“.³³

Sowohl der von Böning nachgezeichnete Boom als auch die Verwirrung haben bis in die Gegenwart nicht nur angehalten, sondern sich eher noch verschärft, so dass derzeit, allen gegenläufigen Bemühungen zum Trotz, die Glaubwürdigkeit von „Coaching“ nicht als gesichert angesehen werden kann.

Festzuhalten ist, dass Coaching und individuelle Beratung nicht auseinander diskutiert werden können. So wird beispielsweise bei einer Schulung, die als Coaching bezeichnet wird, in aller Regel das spezifisch Unterschiedliche zu „herkömmlichen“ Schulungen im individuellen Eingehen auf Entwicklungsaspekte der einzelnen Teilnehmer zu finden sein. Doch trotz derartiger allgemeiner Hinweise konnte der Coachingbegriff bis dato weder theoretisch noch methodisch klar definiert werden. Als eine erste allgemeine und vorläufige, also noch nicht näher verifizierte Definition kann Coaching daher an dieser Stelle lediglich als spezifische „Beratungsform“ festgehalten werden, deren Spezifika im weiteren Verlauf dieser Untersuchung differenziert erarbeitet werden sollen.

³³ Böning 2002, S.30

1. Phase	2.Phase	3.Phase	4.Phase	5.Phase	6.Phase
Der Ursprung	Erweiterung	Der „Kick“	Systematische Personalentwicklung	Differenzierung	Populismus
			Interne Berater von mittleren und unteren Führungskräften	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppen-Coaching: Beratung in Seminaren durch die anderen Teilnehmer • Coaching im Führungskräfte-Training: Transferunterstützung durch den Trainer nach dem Seminar • Coaching als: intensives Selbsterfahrungstraining • Team-Coaching: (gemeint ist die Teamentwicklung einer Gruppe zum besseren <i>gemeinsamen</i> Verständnis, Konfliktverhalten und damit zu einer verbesserten Zusammenarbeit) • Projekt-Coaching: Begleitung eines Projektes, inhalts- und/oder prozess-bezogen • EDV-Coaching: Beratung bezüglich verschiedener IT-Fragestellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstands-Coach: im Vorstand vertritt ein Vorstand ein laufendes Unternehmensprojekt politisch bzw. verantwortlich • Jeder Berater ist ein Coach: • Jeder Unternehmensberater „coach“ einen Gesprächspartner (nach Selbsteinschätzung) schon dann, wenn er mit ihm redet • TV-Coaching: Training des Verhaltens vor der Kamera • Konflikt-Coaching: Beratung, wie man sich in Konflikten richtig verhält <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Fast jede beliebige Tätigkeit kann zum Coaching gemacht werden, wenn sie eine anspruchsvollere Form des Gespräches oder der Beratung umfasst.</p>
	Karriere-bezogene Betreuung	Entwicklungsorientiertes Führen durch die Vorgesetzten	Einzelbetreuung von Top-Managern durch externe Berater		
			Entwicklungsorientiertes Führen durch den Vorgesetzten		
70er bis Mitte der 80er Jahre in den USA	Mitte der 80er Jahre in den USA	Mitte der 80er Jahre in Deutschland	Ende der 80er Jahre in Deutschland	Anfang der 90er Jahre	Mitte/Ende der 90er Jahre

Abbildung 1: Die Entwicklung des Coachingbegriffes (vgl. Böning 2002, S.25)

2.1.3 Formen von Coaching im Kontext der Personalentwicklung

Während, wie bereits im Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung angedeutet, die allgemein diffuse Verwendung des Coachingbegriffes bis dato kaum systematisch und zielgerichtet hinterfragt wurde, zeigen doch die Untersuchungen Rauens³⁴, dass zumindest hinsichtlich des Bereichs des Personalmanagements durchaus Anstrengungen unternommen wurden, die Flut unterschiedlicher Begriffsbestimmungen in kontrollierte Bahnen zu lenken. Der Ansatz Rauens, sich der Frage einer einheitlichen Coachingdefinition über eine breitangelegte Analyse von Angebot und Nachfrage von Coaching im Kontext der Wirtschaft zu nähern, kann zwar in keiner Weise den wissenschaftlichen Kriterien einer systematisch-theoretischen Grundlegung des Coachingbegriffes genügen, doch liegt dies letztlich auch nicht in seiner Absicht. Mittels seiner an den wirtschaftlichen Gegebenheiten orientierten Darlegung der Variabilität der Coachingangebote zielt Rauen vielmehr darauf ab, aufzuzeigen, welcher gesellschaftlichen Realität ein Coachingbegriff, will er nicht nur Berechtigung, sondern auch Bestand haben, sich stellen muss. So zeigt der Angebot-Nachfrage-orientierte formale Differenzierungsansatz Rauens deutlich auf, dass eine wissenschaftliche Grundlegung nicht einfach aus gesellschaftlichen Gegebenheiten abgeleitet werden kann, ohne dem Vorwurf der Willkür ausgesetzt zu sein, sich aber auch nicht einfach mit Scheuklappen an diesen Gegebenheiten vorbeimogeln kann, ohne sich dem Schicksal der Wirkungslosigkeit hinzugeben.

So leistet Rauen in diesem Sinne für die vorliegende Untersuchung wertvolle Vorarbeiten³⁵, auf die im Folgenden zunächst zur Verdeutlichung der gesellschaftlichen Kontextgegebenheiten wesentlich Bezug genommen kann, bevor schließlich, aufbauend auf die dargestellten Sachverhalte, ein grundlegender Überblick zur Problemstellung skizziert werden soll.

Nach Rauen lassen sich, trotz aller Widersprüche und Ungenauigkeiten, im Bereich des Personalmanagements zumindest einige spezifische, immer wieder als bedeutsam

³⁴ insbesondere Rauen 1999 und Rauen 2002

³⁵ auch das erst 2003 erschienene Buch „Pädagogische Beratung“, auf das an späterer Stelle noch näher eingegangen werden wird, nimmt im Zusammenhang mit der berufsbezogenen Beratung konkreten Bezug auf die nach wie vor aktuellen Vorarbeiten Rauens, z.B. Krause 2003, S.320 ff.

angesehene Merkmale von Coaching festmachen, die die unterschiedlichen Coaching-Varianten gemein haben und so bei einer einheitlichen Begriffbestimmung entscheidend sein können. Hierzu zählt beispielsweise, dass alle Varianten im Großen und Ganzen (Ausnahmen bestätigen die Regel, so z.B. im Falle von „Langzeit-Coaching“) zu den mittelfristigen Maßnahmen gezählt werden oder auch, dass der Coach im Allgemeinen auf der Qualifikationsebene zwischen dem Spezialisten und dem Generalisten einzuordnen sein wird.³⁶

In allgemeiner Betrachtung lassen sich Rauen zufolge die verschiedenen Coaching-Varianten im Personalentwicklungsbereich bzw. in der Beratung mit Bezugnahme auf drei grundlegende Dimensionen beschreiben.

Erstens anhand der „Art“ des Coachs, also ob er Coaching hauptberuflich oder als Nebenaspekt seiner Tätigkeit (als Vorgesetzter, der seine Mitarbeiter coacht) praktiziert und „Herkunft“ des Coachs, also ob er als Organisationsinterner oder Organisationsexterner agiert.

Zweitens anhand des „formalen Setting“ des Coachings, das durch Art und Anzahl der Klienten als z.B. Einzel-Coaching, Gruppen-Coaching, Team- oder Projekt-Coaching bestimmt wird.

Drittens anhand der „inhaltlichen Ausrichtung“ des Coaching, das nach Inhalten, Anlässen und Zielsetzungen enorm variieren kann (z.B. Coaching zur Mitarbeitermotivation, zur Krisenbewältigung und damit letztlich für die verschiedensten Formen der Kompetenzentwicklung).

Dabei merkt Rauen bewusst an, dass nicht jede formal konstruierbare Kombination der drei sich meist gegenseitig beeinflussenden Dimensionen sinnvoll ist, beziehungsweise in der Realität auch tatsächlich praktiziert wird.³⁷

Rauen zeigt nun anhand formaler Kriterien auf, welche Formen von Coaching im modernen Personalmanagement am häufigsten anzutreffen sind. Dieser Entwurf Rauens soll, ergänzt durch die Bezugnahme auf weitere Quellen zusammenfassend dargestellt werden, um hieraus Schlussfolgerungen hinsichtlich der Problemstellung der vorliegenden Arbeit ziehen zu können.

³⁶ vgl. Rauen 1999, S.41

³⁷ vgl. Rauen 1999, S.43

2.1.3.1 Organisationsinterner und organisationsexterner Coach

Der näheren Analyse vorangestellt ist an dieser Stelle ein Schaubild Rauens, das den Ansatz seiner formalen Abgrenzungen im Überblick aufzeigt.

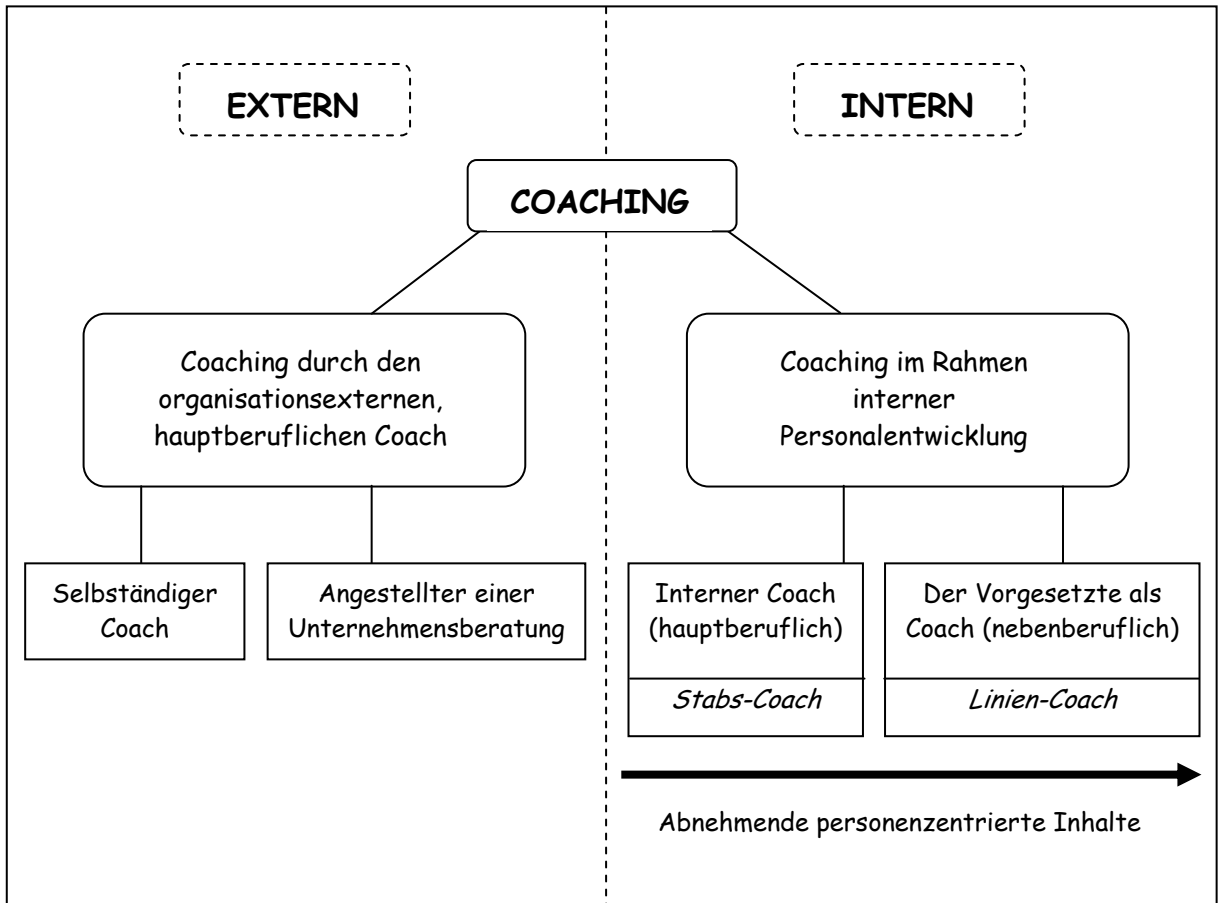


Abbildung 2: Art und Herkunft des Coachs³⁸

2.1.3.1.1 Coaching durch den organisationsexternen Coach

Grundsätzlich versteht man unter dieser Form des Coaching Maßnahmen, die von organisationsexternen Coachs (externen Experten) – in aller Regel „Freiberufler“ oder Mitarbeiter in einer Beratungsfirma – vorgenommen werden. Der Terminus „extern“ bezeichnet hier zunächst die Herkunft des Coachs und nicht, wie immer wieder missverständlich im Zusammenhang mit „externem Coaching“ assoziiert, den Ort an dem Coaching stattfindet (also in der Firma des Coachee, außerhalb oder

³⁸ Rauen 1999, S.44

gegebenenfalls in der Firma des Coachs). Der externe Coach kann dabei sowohl für rein private Belange, die unter Verschwiegenheit stattfinden, als auch für interne kompetenzfördernde Coachingmaßnahmen (die auch der Ergänzung bereits vorhandener Personalentwicklungsprogramme dienen können) engagiert werden. Rauen hält in diesem Zusammenhang eine Kooperation von internen und externen Beratern für grundsätzlich möglich und in vielen Fällen zweckmäßig.³⁹

Rauen führt eine Reihe von Vor- und Nachteilen eines Coaching durch den organisationsexternen Coach aus, die dabei helfen, die gesellschaftlich-wirtschaftlichen Zusammenhänge, innerhalb derer Coaching als „Methode“ der Personalentwicklung einzuordnen ist, besser zu verstehen⁴⁰.

Vorteile des externen Coachs:

- Dem externen Coach werden die Möglichkeiten einer *hochintensiven Beratungsbeziehung* zu Top-Managern zugeschrieben, da ihm, im Gegensatz zu einem internen Coach, keine Rolle innerhalb der Unternehmenshierarchie fest zugeschrieben wird.
- Ein weiterer Vorteil des externen Coach liegt vor allem in Situationen der *Geheimhaltung* und *Intimität* oder wenn es darum geht, *Neuerungen* im Unternehmen durchzusetzen beziehungsweise zu integrieren, die innerhalb der bestehenden Unternehmensstrukturen nicht ohne weiteres möglich oder vorstellbar wären.
- Zudem stehen dem externen Coach *viele verschiedene Möglichkeiten* der Umsetzung offen (während der interne Coach meist stärkeren Beschränkungen unterliegt). Nicht nur die meisten Settings vom Einzel-Coaching bis zu den verschiedensten Varianten von Gruppen-Coaching oder auch die verschiedensten Mischformen sind für ihn umsetzbar, auch hat er bezüglich des Festlegens seiner Inhalte und Vorgehensweisen im Coaching meist große Freiheiten, solange er zusagen kann, die angestrebten Ziele im Sinne des Unternehmens zu erreichen.
- Auch wenn externe Coachs sich immer wieder auf spezifische Settings und Themen spezialisieren und auf diese Weise ihren Tätigkeitsbereich

³⁹ vgl. Rauen 1999, S.62; vgl. Rauen 2002, S.90

⁴⁰ vgl. Rauen 1999, S.46 f.; vgl. Rauen 2002, S.74 f.

einschränken, sieht Rauen dies als *Spezialisierung*, die letztlich eine verbesserte Beratungsqualität hinsichtlich der Anforderungen und Zielerreichungsvorstellungen des Kunden zur Folge hat.⁴¹

- Ein externer Coach ist eher in der Lage, *von außen neue Perspektiven* in die unterschiedlichen „(Problem-) Zusammenhänge“ einzubringen. Da diese oft eng mit den gegebenen Strukturen zusammenhängen, weisen die in der Firma selbst beschäftigten Manager derartigen Zusammenhängen gegenüber oft eine gewisse „Betriebsblindheit“ auf, die durch einen externen Coach aufgedeckt werden kann. Dadurch können in der Beratung die Bereiche beleuchtet werden, die der Klient bis dato nur teilweise, einseitig oder gar nicht selbst wahrnehmen konnte (seine „blinden Flecken“), wodurch ihm neue Einsichten und Erkenntnisse möglich werden.
- So können durch den externen Coach nicht nur andere Sichtweisen, sondern auch neue Ideen, die im Rahmen des Coachings herausgearbeitet werden können, ins Unternehmen und ebenso ins private Lebensumfeld des Klienten mit einfließen.
- Ein weiterer positiver Aspekt des externen Coachings wird in der *Neutralität* des Coachs gesehen, der als externer Berater, der außerhalb der Firmenhierarchie steht, eher in der Lage ist, seine Neutralität zu wahren. Seine erste Verpflichtung wird in der Regel das Anliegen seines Klienten sein, auch wenn er gegebenenfalls vom Unternehmen bezahlt wird. Wird dem Klienten die neutrale Haltung des Coachs ersichtlich, so kann dies dazu beitragen, ein vertrauensvolles Verhältnis entstehen zu lassen, in dem sich der Klient dem Coach gegenüber in hohem Maße öffnen kann, wodurch eine umfassende und tiefgehende Beratung erst möglich wird.

Wesentlicher Nachteil des externen Coachs:

- Hinsichtlich der Nachteile bezieht sich Rauen⁴² hier auf Schreyögg, die ausführt, dass der wesentliche Nachteil des Coaching durch einen externen Coach darin gesehen werden kann, dass dieser in der Regel nicht über

⁴¹ Rauen 1999, S.47; Rauen 2002, S.74

⁴² Rauen 2002, S.75

spezifische Kenntnisse zur internen Situation des Unternehmens, die zu Problemlösungen hilfreich sein können, verfügt.⁴³

Damit wird zugleich deutlich, dass dem Wissen über unternehmensspezifische Zusammenhänge, die auch und vor allem mit Kollegen und Vorgesetzten zu tun haben können (die der externe Coach nicht persönlich oder zumindest nicht näher kennt) wesentliche Bedeutung im Coaching zukommt. So ist der Coach bei der Beurteilung der Situationsbeschreibungen seines Klienten wesentlich auf seine Fähigkeit zu schlussfolgerndem und vernetztem Denken, sowie wie auf seine empathischen und intuitiven Fähigkeiten angewiesen.

Die dargestellten Vorteile des Coaching durch den externen Coach führten und führen bis heute immer noch zu Diskussionen darüber, ob sinnvolles Coaching grundsätzlich nur von externen Coaches umgesetzt werden kann oder sollte. Häufig genannte Aspekte hierfür lauten „Unabhängigkeit, Diskretion und Vertrauen“⁴⁴. Rauen gibt diesbezüglich jedoch zu bedenken, dass eine „ursprüngliche Bedeutung des Coachings ein entwicklungsorientiertes Führen von Mitarbeitern durch ihren Vorgesetzten gewesen ist“⁴⁵ und sich Linien-Vorgesetzte bezüglich ihrer Kenntnisse über die organisationsspezifischen Prozesse als interne Berater in der Praxis bewährt haben. Vor diesem Hintergrund kann die prinzipielle Möglichkeit, dass interne Berater als Coaches fungieren können, nicht einfach grundsätzlich negiert werden.

Die Entscheidung hinsichtlich der Wahl eines externen oder internen Coaches, richtet sich in der Regel nach den jeweils gegebenen Ausgangssituationen, sowie den angestrebten Zielsetzungen. Organisationen mit größerem Beratungsumfang wählen zunehmend beide Coaching-Varianten, um sich die Vorteile und Stärken beider Beratungsformen verfügbar zu machen.

2.1.3.1.2 Coaching durch den organisationsinternen Coach

Bezüglich der Tätigkeit des organisationsinternen Coaches lassen sich zwei vorherrschende Varianten in Abhängigkeit von der Art bzw. Stellung des Coaches voneinander unterscheiden:

⁴³ vgl. Schreyögg 1995, S.190 f.

⁴⁴ Rauen 2002, S.74

⁴⁵ Rauen 2002, S.74

Zum einen existiert Coaching durch den (direkten und damit Linien-) Vorgesetzten als Bestandteil seiner *Führungsaufgabe* und zum anderen Coaching durch einen fest angestellten internen Coach (Stabs-Coach), dessen Haupttätigkeit darin besteht, *komplexere Coaching Prozesse zu begleiten*.

Wie im organisationsexternen Coaching lässt auch beim organisationsinternen Coaching durch den Stabs-Coach das *formale Setting* unterschiedliche Formen von Einzel- und Gruppen-Coaching zu, weshalb der Stabs-Coach in aller Regel flexibler und vielseitiger agieren kann als der seine Mitarbeiter coachende Linien-Vorgesetzte.⁴⁶

In diesem Zusammenhang darf nicht vergessen werden, dass hinsichtlich der Frage eines Coachings durch den Vorgesetzten immer auch die Frage der Qualifikation des Coachs verbunden sein muss. Ob und aufgrund welcher Kompetenzen ein Vorgesetzter in der Lage sein soll, seinem Mitarbeiter gegenüber als Coach zu fungieren, kann dabei jedoch nur beantwortet werden, wenn klargestellt ist, was im jeweiligen Fall in der jeweiligen Firma unter Coaching verstanden werden soll. Die gesellschaftliche und wirtschaftliche Realität zeigt, dass prinzipiell nicht nur jede Firma, sondern in vielen Fällen auch der einzelne Vorgesetzte das eigene (Alltags-)Verständnis zum Maßstab der durchgeführten Maßnahmen werden lässt.

Im Folgenden soll nun zunächst näher auf einzelne Aspekte der Konstellationen eingegangen werden mit denen sich der Vorgesetzte meist konfrontiert sieht, um anschließend die Situation des Stabs-Coachs differenzierter in Augenschein zu nehmen. Unter anderem soll hier auf das Spezifische beider Varianten eingegangen und dabei der Bereich der Zielgruppe, der Aufgaben, Inhalte sowie Vor- und Nachteile geklärt werden, um einen besseren Überblick zu gewinnen.

2.1.3.1.2.1 *Coaching durch den Vorgesetzten*

Nach Rauen, der sich in seinen diesbezüglichen Ausführungen vor allem auf Hauser⁴⁷ bezieht, ist Coaching durch den Vorgesetzten – häufig auch als „Vorgesetzten-Coaching“ bezeichnet – die ursprüngliche und heute noch im angloamerikanischen Raum vorwiegend verwendete Bedeutung des Coachingbegriffes im Management.

Die Führung des Mitarbeiters durch den Vorgesetzten wird nach dieser Auffassung zu einer Form des Coachings, indem der Vorgesetzte der Förderung seines Mitarbeiters

⁴⁶ vgl. Rauen 2002, S.75

⁴⁷ vgl. Hauser 1993, S.224

einen besonderen Stellenwert einräumt, seine Führungstätigkeit also mit einer (individuell auf den Mitarbeiter bezogenen) Förderungstätigkeit verbindet.

Coaching zählt in diesem Zusammenhang zu den zielgerichteten und entwicklungsorientierten Führungs-, Förderungs- und Unterstützungsaufgaben des (meist direkten und damit Linien-) Vorgesetzten gegenüber seinen Mitarbeitern, die im Rahmen eines Personalentwicklungskonzeptes umgesetzt werden. Rückle⁴⁸ merkt hierzu an, dass der Vorgesetzte diese Aufgaben prinzipiell durchgehend, also zeitlich unbegrenzt inne hat, auch wenn in vielen Fällen eine konsequente Umsetzung tatsächlich nur bei neuen Mitarbeitern (meist „Nachwuchs-Führungskräfte“) in der Einarbeitungsphase stattfindet.⁴⁹

Zielgruppe des Coaching durch den Vorgesetzten sind auf diese Weise grundsätzlich ihm unterstellte Mitarbeiter der Organisation, was sich auf Grund des Beziehungsgefälles jedoch im Regelfall lediglich auf mittlere bis untere Führungskräfte, Mitarbeiter und neu eingestellte „Unternehmensneulinge“ bezieht.⁵⁰

Looss⁵¹ und Böning⁵² verweisen in diesem Zusammenhang auch darauf, dass die planvolle Unterstützung und Förderung durch den Vorgesetzten mit dem Begriff des Mentoring assoziiert ist, wobei angemerkt werden muss, dass es sich bei einem betriebsinternen Mentor zwar fast immer um einen Vorgesetzten, nur selten aber um den direkten Linienvorgesetzten handeln wird, um eventuelle Interessenskonflikte und unnötige Hemmschwellen bereits im Vorfeld zu minimieren.

Inhaltlich unterliegt das Coaching durch den Vorgesetzten, aufgrund der hierarchischen Strukturen eines Unternehmens, starken Beschränkungen. So beziehen sich die *Aufgaben* des Vorgesetzten in aller Regel darauf, seine Mitarbeiter für bestimmte Aufgaben zu qualifizieren und fachlich zu betreuen, sie also unter anderem anzuleiten, zu motivieren und zu unterstützen. Im Gegenzug erhält der Vorgesetzte seitens des Mitarbeiters Rückmeldung über die erzielten Ergebnisse. Bei diesem Vorgehen werden jedoch tiefer liegende persönliche Probleme weitestgehend oder sogar grundsätzlich ausgeklammert bleiben müssen, da der Mitarbeiter immer bemüht sein wird, ein karriereförderliches Bild bei seinem Vorgesetzten abzugeben.

⁴⁸ vgl. Rückle 1992, S.30, S.50

⁴⁹ vgl. Rauen 1999, S.48; vgl. Rauen 2002, S.76 f.

⁵⁰ vgl. Rauen 1999, S.48

⁵¹ vgl. Looss 1991, S.39

⁵² vgl. Böning 1990, S.22

Mit Verweis auf Rückle⁵³ betont Rauen den Vorteil bzw. die Notwendigkeit dieser Coaching-Variante, da „es zu den Aufgaben der Führungskräfte gehört, bei Problemen ihrer Mitarbeiter unterstützend einzugreifen“⁵⁴. Dieses gewissermaßen „unterstützende Eingreifen“ wird sich jedoch nur dann als wirksam und effektiv erweisen, wenn das Verhältnis zwischen dem Vorgesetzten und dem Mitarbeiter stabil und von gegenseitiger Anerkennung getragen ist.

In diesem Sinne kommentiert auch Bayer diese Beziehungskonstellation zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem:

„Es reicht nicht, wenn Coaching als ‚personenzentrierte Arbeit‘ auf eine extern moderierte Beratungssituation begrenzt ist. Der Führende im Betrieb ist genau zu dieser personenzentrierten Arbeit gefordert – exakt dies ist sein Beruf, weil er ohne Bezug zur Persönlichkeit seiner Mitarbeiter nicht führen kann. Und ebenso klar ist, daß er diesen Bezug auch immer hat: Wenn seine Umgebung von ihm als ‚sachlichem‘ oder ‚kühlem‘ Mensch meint, er habe keinen Bezug zum Menschen, so hat er sehr wohl einen – nur eben einen schlechten! ‚Keine Beziehung‘ gibt es nicht. Wir können nicht ‚nicht-führen‘ oder ‚nicht-handeln‘. Jeder Vorgesetzte motiviert, führt, handelt auch durch ‚Unterlassen‘ der geforderten (positiven) Aspekte, führt, motiviert, handelt in dem Falle also schlicht falsch“⁵⁵

Das Problem des Führungsanspruchs des Vorgesetzten zeigt sich bei näherer Betrachtung jedoch wesentlich komplexer, weshalb das Coaching durch den Vorgesetzten bis heute kritisch diskutiert wird, auch wenn in dieser Variante der „Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung des Coaching im deutschsprachigen Bereich“⁵⁶ begründet liegt.

Rauen fasst die bestehenden kritischen und teilweise auch konkret ablehnenden Argumente gegenüber einem Coaching durch den Vorgesetzten zusammen⁵⁷:

- Bezugnehmend auf Looss⁵⁸ und Huck⁵⁹ verweist Rauen zunächst auf die *kulturellen Unterschiede*. Wie bereits in den Entwicklungsphasen des Coaching erwähnt, liegen die Wurzeln des Coaching durch den Vorgesetzten in den USA.

⁵³ vgl. Rückle 1992, S.23

⁵⁴ Rauen 2002, S.77

⁵⁵ Bayer 1995, S.97 f.

⁵⁶ Rauen 1999, S.49

⁵⁷ vgl. Rauen 1999, S.49 ff.

⁵⁸ vgl. Looss 1991, S.149

⁵⁹ vgl. Huck 1989, S.419

Im Gegensatz zum deutschsprachigen Raum erstreckt sich in den USA die Arbeitsbeziehung zwischen dem Vorgesetzten und seinen Mitarbeitern wesentlich weiter in persönliche Angelegenheiten hinein, als es in Deutschland vorstellbar, möglich oder unter Umständen vielleicht auch wünschenswert wäre. Es handelt sich hier also um ein generell anderes Arbeitsverhältnis, das nicht ohne weiteres auf andere Kulturen übertragbar sein kann.⁶⁰ In diesem Zusammenhang sei hier explizit auf die Studie von Götz & Bleher hingewiesen, die sich mit Unternehmenskultur und interkulturellem Lernen in Frankreich, Deutschland, Großbritannien, Schweden, Italien, Spanien und Tschechien vergleichend auseinandersetzt.⁶¹

- Das Problem der *inhaltlichen Beschränkungen* wurde bereits weiter oben aufgezeigt und zählt zu denjenigen Argumenten, die hinterfragen, ob die Führungsaufgaben eines Vorgesetzten überhaupt Beratung bzw. Coaching im engeren Sinne beinhalten können.⁶²
- Ein Ausgangspunkt der Probleme im Coaching durch den Vorgesetzten wird im allgemeinen durch den *Rollenkonflikt* der Führungskraft zwischen der Verpflichtung der Organisation gegenüber und den persönlichen Beziehungen und Verpflichtungen seinen Mitarbeiter gegenüber gebildet. Die Verschränkung der organisatorischen, fachlichen und beziehungs- Ebene können diverse Probleme und Unstimmigkeiten hervorrufen.
- Ein weiterer Aspekt betrifft die Frage der *Freiwilligkeit*. Aufgrund der strikten Rollenverteilung innerhalb von Unternehmen, ergeben sich u.a. Zwänge die die Beziehung zwischen dem Vorgesetzten und seinem Mitarbeiter innerhalb des Coaching ad absurdum führen können. Auch wenn es noch als akzeptabel angesehen werden kann, wenn der Vorgesetzte seinem Mitarbeiter ein Coaching „verordnet“, so scheint es doch zweifelhaft, dass der Mitarbeiter ohne Konsequenzen fürchten zu müssen das Coaching zu einem von ihm selbst gewählten Zeitpunkt beenden kann.⁶³ Damit verweist Rauen auch auf die

⁶⁰ vgl. Rauen 1999, S.49; vgl. Rauen 2002, S.77

⁶¹ Götz 1999

⁶² vgl. Rauen 1999, S.49; vgl. Rauen 2002, S.77

⁶³ vgl. Rauen 1999, S.53

ebenfalls von Ulrich explizierte Problematik einer vorausgesetzten Freiwilligkeit im Coaching⁶⁴.

- Hinsichtlich des Problems der Verschränkung von privaten und beruflichen Bereichen verweist Rauen auf Looss⁶⁵ und zeigt dabei auf, dass das Überschneiden von privaten und beruflichen Belangen zu komplizierten Situationen führen kann⁶⁶. So wird es beispielsweise um Krisenfälle bewältigen zu können unter Umständen nötig sein, persönliche Bereiche des Mitarbeiters anzusprechen, die das Verhältnis zum Vorgesetzten beeinträchtigen können. Zudem können ethische und auch rechtliche Gründe gegen die Thematisierung persönlicher Angelegenheiten sprechen.⁶⁷

Andererseits bleibt eine rein fachliche Beratung nach Rauen hinsichtlich ihrer Effektivität fragwürdig, da wichtige Bereiche dabei von vorneherein ausgeklammert werden.

Auch Schreyögg⁶⁸ weist darauf hin, dass selbst wenn sich eine Beratung ausschließlich um fachliche Probleme dreht, dies nicht in jedem Fall ohne problematische Konsequenzen bleiben muss, da es immer auch die Aufgabe des Vorgesetzten sein wird, seine Mitarbeiter zu beurteilen und zu kontrollieren.

Mit Verweis auf Looss⁶⁹ merkt Rauen hierzu an, dass die Rollen- und Aufgabenkonfusion des Vorgesetzten bei den Mitarbeitern unter Umständen dazu führen könnte, dass die für den Beratungsprozess notwendige *Offenheit* und das damit verbundene *Vertrauen* erst gar nicht erst entstehen kann. Ein Mitarbeiter-Vorgesetzten-Verhältnis kann so dadurch belastet werden, dass sich die Mitarbeiter „unter dem ‚Deckmantel‘ der Beratung zusätzlich kontrolliert fühlen“.⁷⁰

⁶⁴ vgl. Rauen 1999, S.50; vgl. Rauen 2002, S.77

⁶⁵ vgl. Looss 1991, S.152 f.

⁶⁶ Der Trennung zwischen Beruf und Privatleben wird in Deutschland große Bedeutung zugeschrieben. Hier bestehen jedoch große interkulturelle Unterschiede, mit denen sich Götz & Bleher näher befassen (vgl. Götz 1999, S.11 ff.)

⁶⁷ vgl. Rauen 1999, S.50; vgl. Rauen 2002, S.77 f.

⁶⁸ vgl. Schreyögg 1995, S.199 f.

⁶⁹ vgl. Looss 1991, S.152 f.

⁷⁰ Rauen 2002, S.78

Dennoch hält Rauen ein Coaching durch den Vorgesetzten, bliebe der *Inhalt* rein fachlicher Natur, für durchaus sinnvoll und realisierbar. In diesem Zusammenhang stellt Rauen in Anlehnung an Looss⁷¹ aber berechtigterweise die Frage, ob eine solche fachliche Betreuung durch den Vorgesetzten nicht selbstverständlich sein sollte (gesetzt den Fall, dass der Mitarbeiter nicht spezifische fachliche Kompetenzen besitzt, wie beispielsweise im Falle eines Programmierers oder Grafikers, der speziell zur Gestaltung der firmeneigenen Internetseite u.ä. angestellt wurde und der damit über Kenntnisse verfügt, die der Vorgesetzte selbst eben nicht haben kann). Eine derartige allgemeine Form der fachlichen Betreuung würde den Begriff des „Coaching“ letztlich in seiner Eigenständigkeit ad absurdum führen.⁷²

- Weiter zeigt sich das Problem des *Rollenkonfliktes* und der *Neutralität*. Wie bereits erwähnt besteht die genuine Aufgabe des Vorgesetzten darin, die ihm unterstellten Mitarbeiter zu führen. Die in diesem Rahmen stattfindende Einflussnahme auf den Mitarbeiter zur Erreichung der Ziele des Unternehmens stellt dabei einen seiner Aufgabenbereiche dar, die von den betrieblichen Abläufen nicht zu trennen sind, was nach Rauen nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass unter dieser Form der Betreuung weder Beratung noch Coaching verstanden werden kann und sollte.

Einerseits dem Unternehmen und andererseits dem Mitarbeiter verpflichtet, kann es beim Vorgesetzten zu unkontrollierbaren Überschneidungen beider Zuständigkeitsbereiche kommen. Rauen verweist diesbezüglich auf Jung⁷³, der in dieser „Rollenkonfusion“ die Neutralität des Vorgesetzten wesentlich bedroht sieht, da sich die Mitarbeiter über diese Gegebenheit im klaren sind und sich eine sinnvolle Beratungs- bzw. Coachingsituation beinahe schon generell ausschließen lässt.

- Offensichtlich wird, dass *Kompetenzsteigerung* anscheinend keine echte Lösung sein kann. In Übereinstimmung mit Looss⁷⁴ hält Rauen es für zweifelhaft, ob es möglich ist, diesem kritischen Umstand durch

⁷¹ vgl. Looss 1991, S.80, S.149 f.

⁷² vgl. Rauen 1999, S.50; vgl. Rauen 2002, S.78

⁷³ vgl. Jung 1991, S.137

⁷⁴ vgl. Looss 1991, S.150

Kompetenzsteigerung des Vorgesetzten entgegenzuwirken. Rauen hält den Aufwand für den Vorgesetzten, ein so differenziertes Verhältnis zu seinem Mitarbeiter aufzubauen für zu groß, als dass echtes Vertrauen entstehen könnte, nicht zuletzt deshalb, weil in dieser Situation jeder wüsste, woran er mit dem andern ist (was er von ihm erwarten kann und was nicht). Doch gerade dieses Vertrauen und diese Sicherheit müssten gegeben sein, um eine echte Beratungsbeziehung aufzubauen.⁷⁵

- In vielen Fällen kann sich das Problem der *Verweigerung* der Coaching-Aufgabe ergeben. Nach Rauen sehen Looss⁷⁶ und Huck⁷⁷ die Gefahr, dass der Vorgesetzte versucht sich der unangenehmen Coaching-Aufgabe zu verweigern indem er ihr aus dem Weg geht, indem er sich ihr gar nicht oder nur mit geringem zeitlichem Aufwand widmet oder auch den thematischen Bereich so eng definiert, dass letztlich kein Gewinn durch die Beratung erzielt werden kann.⁷⁸
- Schließlich ergibt sich auch noch das Problem der *Abhängigkeits- und Beziehungsprobleme*. Rauen verweist hier auf Schreyögg⁷⁹, die selbst dann noch Probleme sieht, wenn der Vorgesetzte die oben erwähnten Schwierigkeiten hinsichtlich der Rollenkonfusion erfolgreich löst. Ihrer Meinung nach kann eine anhaltende Beratung das Gegenteil des gewünschten Effektes verursachen, indem sich hoch kompetente Mitarbeiter durch die regelmäßigen Beratungen den eigenen Spielraum beschneiden und sich abhängiger machen als nötig, was im selben Atemzug dazu führt, dass die Motivation zu selbstständigem Denken und eigenverantwortlichem Handeln gehemmt wird.⁸⁰
- Dies alles führt Rauen zu dem Fazit, dass Coaching durch den Vorgesetzten, wenn ursprünglich auch als entwicklungsorientiertes Führen und Beraten bekannt, sich mit der Zeit v.a. in Deutschland so weiterentwickelt hat, „dass es

⁷⁵ vgl. Rauen 1999, S.50; vgl. Rauen 2002, S.78

⁷⁶ vgl. Looss 1991; 1997

⁷⁷ vgl. Huck 1989, S.419

⁷⁸ vgl. Rauen 1999, S.50; vgl. Rauen 2002, S.78

⁷⁹ vgl. Schreyögg 1995, S.200

⁸⁰ vgl. Rauen 1999, S.51; vgl. Rauen 2002, S.78

gute Gründe gibt, es eher als eine ‚besonders differenzierte Führungshaltung‘⁸¹ anzusehen. Im Einzelfall bleibt es der Kompetenz des coachenden Vorgesetzten und den konkreten organisationalen Rahmenbedingungen überlassen, ob von einem Coaching gesprochen werden kann.⁸²

Um die gemachten Ausführungen zu den Nachteilen des Coachs noch einmal kurz auf den Punkt zu bringen, sollen diese in der folgenden Übersicht noch einmal dargestellt werden, wobei sich die Auflistung ausdrücklich auf deutsche Verhältnisse bezieht:

- Persönliche Probleme werden kaum oder gar nicht behandelt; wenn doch, kann dies zur Belastung der Mitarbeiter-Vorgesetzten-Beziehung führen.
- Hauptfokus des Vorgesetzten liegt auf der Qualifizierung, Anleitung und Motivation der Mitarbeiter für bestimmte Aufgaben.
- Ein abschließendes Feedback des Mitarbeiters an den Vorgesetzten kommt einer Leistungskontrolle gleich.
- Die Freiwilligkeit ist aufgrund der Formalen Gegebenheiten gefährdet.
- Der Zeitmangel und die mangelnde Beratungskompetenz des Vorgesetzten lässt ein vertrauensvolles Verhältnis oft nicht zu.
- Das Problem der Rollenkonfusion führt zu offenen oder verdeckten Konflikten

2.1.3.1.2.2 *Coaching durch den Stabs-Coach*

Rauen weist darauf hin, dass seit geraumer Zeit neben dem Coaching durch den (Linien-) Vorgesetzten, vor allem in großen innovativen Organisationen, Coaching durch den organisationsinternen Coach zunehmend zur gängigen Praxis wird. Dieses Coaching, auch Stabs-Coaching genannt, wird entweder von einem oder mehreren Coachs umgesetzt. In der Regel stehen sie als *Festangestellte, interne Spezialisten* und damit als *Prozessberater*, der Organisation ausschließlich für diese Coaching-Aufgaben zur Verfügung. Dabei tragen sie neben weiteren *Personalentwicklungsmaßnahmen* zum reibungslosen Funktionieren eines Unternehmens bei.⁸³

Das Coaching durch den organisationsinternen Coach kann sich dabei nicht nur auf *Einzelpersonen* beziehen, sondern auch alle Varianten des *Gruppen-Coachings*

⁸¹ Schreyögg, 1995, S.199

⁸² Rauen 2002, S.79

⁸³ vgl. Rauen 1999, S.51; vgl. Rauen 2002, S.79

annehmen. Bezüglich der *Aufgaben* eines internen Coachs zeigen sich aufgrund der breiten Spannweite an Möglichkeiten, kaum bedeutsame Unterschiede zu denen eines externen Coachs. Der interne Coach rekrutiert seine *Zielgruppe* in der Regel aus dem *mittleren* und *unteren Management*, da er innerhalb der Firmenhierarchie meist nicht über den notwendigen Status verfügt, um auch hochrangige Manager coachen zu können.⁸⁴

Rauen sieht im Vergleich zum organisationsexternen Coaching und dem Coaching durch den Vorgesetzten diverse Vorteile im organisationsinternen Coaching, die im folgenden zusammenfassend dargestellt werden sollen:

- Ist der Bedarf an Beratung relativ groß und anhaltend, so sind die durch die Stabsstelle verursachten *Kosten i.d.R. geringer* als z.B. sämtliche Coaching-Maßnahmen durch externe Spezialisten durchführen zu lassen.
- Durch die hauptberufliche Konzentration auf das Coaching steht dem Stabs-Coach genügend *Zeit* für seine Aufgaben zur Verfügung.
- Idealerweise ist der Stabs-Coach als *Prozessberater und professioneller „Beziehungsarbeiter“* ausgebildet.
- Die Aktivitäten des Stabs-Coachs erweitern das vorhandene Personalentwicklungsangebot um die Komponente der *individuellen Beratung*.
- Die speziellen *Kenntnisse von den spezifischen Gegebenheiten* und Zusammenhängen in der Organisation („Insiderwissen“) können den Einstieg in ein Coaching, die Problemdiagnose und die Entwicklung von Lösungen vereinfachen.
- Das Coaching kann i.d.R. *freiwillig* in Anspruch genommen werden. Bei mehreren internen Coachs kann zudem zwischen den Beratern ausgewählt werden.
- Das Coaching kann vom Coachee relativ *problemlos beendet* werden, ohne direkte Folgen befürchten zu müssen. Dadurch werden Hemmschwellen reduziert.
- Im Gegensatz zum coachenden Vorgesetzten hat der Stabs-Coach *keine Kontroll- und Bewertungsfunktion*.⁸⁵

⁸⁴ vgl. Rauen 1999, S.51

⁸⁵ vgl. Rauen 1999, S.52; vgl. Rauen 2002, S.79 f.

Neben den hier genannten Vorteilen des organisationsinternen Coachings durch den Stabs-Coach führt Rauen zum einen weitere formale Aspekte, aber auch Probleme dieser Coaching-Variante näher aus⁸⁶.

- Der Aspekt der *formalen Platzierung* des organisationsinternen Coach und dessen *notwendige Unabhängigkeit*:

Sich vor allem auf den Umstand der *fehlenden Kontroll- und Bewertungsfunktion* durch den Stabs-Coach beziehend, stellt Rauen mit Bezug auf Hauser⁸⁷ zunächst die Problematik als auch die besondere Wichtigkeit der „*formale[n] Platzierung*“ des organisationsinternen Coachs innerhalb des Unternehmens heraus. Würde die Stelle des organisationsinternen Coach an die Personalabteilung angegliedert, könnten die zu coachenden Angestellten dies als getarnte Personalmaßnahmen (beispielsweise als Personalauswahl und Personalbeurteilung) deuten, was einer Beratung, die auf Vertrauen basieren sollte, widersprechen würde. Folglich wäre es nach Rauen naheliegend, dem Stabs-Coach eine *neue Position* einzurichten, die dem zu coachenden Mitarbeiter die für das Coaching notwendige *Unabhängigkeit* signalisiert. Selbstverständlich müssen die Coaching-Maßnahmen weiterhin mit den Maßnahmen der Personalabteilung abgestimmt werden, da die Personalabteilung unverändert – in Kooperation mit den Führungskräften – die Verantwortung für die Personalentwicklung tragen muss. In diesem Zusammenhang sieht Rauen die Zustimmung eines Coachings durch den Vorgesetzten als Vorbedingung, ohne, dass dabei jedoch die Vertraulichkeit der Inhalte in Frage gestellt werden darf.⁸⁸

- Der Aspekt der *richtigen Einführung* von Coaching und die Notwendigkeit „*offener Informationspolitik*“:

Rauen betont diverse Aspekte, die bei einer *Neueinführung* eines organisationsinternen Coaching zu beachten sind. So sollte einer möglichen Stigmatisierung des Coachings als Maßnahme gegen Schwächen, Unfähigkeit oder Versagen des Gecoachten dadurch entgegengewirkt werden, dass vor allem die individuelle (Leistungs-) Förderung durch Coaching hervorgehoben

⁸⁶ vgl. Rauen 1999, S.52 ff.

⁸⁷ vgl. Hauser 1991, S.222 ff.

⁸⁸ vgl. Rauen 1999, S.53; vgl. Rauen 2002, S.80

wird. Für unumgänglich hält Rauen ausführliche Informationsveranstaltungen für jene Mitarbeiter, die für Coaching in Frage kommen, um organisationsinterne Coaching-Maßnahmen umfassend zu erläutern und ein Forum zur Klärung bestehender Vorbehalte anzubieten.

Dabei erscheint allerdings fragwürdig, ob derartige Maßnahmen tatsächlich ausreichen können, gegebene Vorurteile abzubauen, da letztlich auch Leistungsförderung mit Defizitverringern in Verbindung gebracht werden kann.

- Ein weiteres Problem des internen Coach lässt sich wie beim coachenden Vorgesetzten in der *Rollenkonfusion* finden.

Sowohl der Organisation als auch dem gecoachten Mitarbeiter verpflichtet scheint seine *Neutralität* immer wieder in Frage gestellt, was er unter Umständen auch mit dem gecoachten Mitarbeiter offen besprechen muss. Diese Einbindung in die Organisation hat nach Rauen⁸⁹, der diesbezüglich auf Looss⁹⁰ verweist, jedoch zur Folge, dass das Coaching in dieser Form bezüglich des Inhalts, seines Wirkungsbereiches und seiner Eindringlichkeit Grenzen haben muss, die der interne Coach wahren sollte, um nicht die Wirksamkeit seiner Arbeit aufs Spiel zu setzen. Das inhaltliche Ziel des internen Coaching kann dabei immer nur soweit reichen, wie der Mitarbeiter bereit ist, im Rahmen des Coachings die Unternehmensinteressen zu verfolgen. Rauen drückt dies wie folgt aus: „In der Konsequenz bedeutet dies, dass das Coaching inhaltlich auf Ziele begrenzt ist, die sowohl im Interesse der Organisation liegen als auch vom Mitarbeiter akzeptiert werden“⁹¹.

Anzumerken wäre hierzu noch, dass die Frage, inwieweit tatsächlich echte Interessen des Mitarbeiters berücksichtigt werden, von Rauen nicht allgemeingültig beantwortet werden kann.

- Nach Rauen darf Coaching *nicht* „von oben“ *verordnet* werden.

Dies würde bedeuten, dass überwiegend oder ausschließlich Resultate erwartet werden würden, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie kurz-

⁸⁹ vgl. Rauen 1999, S.53

⁹⁰ vgl. Looss 1991, S.201

⁹¹ Rauen 2002, S.81

mittel- oder langfristig zu einer Steigerung der Leistungen des Mitarbeiters führen.

Coaching degradiert damit aber schnell zum Vollzugsorgan der Demütigung, Maßregelung und *Bestrafung*, womit das eigentliche Potential des Coachings bereits im Vorfeld Großteils zunichte gemacht wäre. Sowohl die fehlende Freiwilligkeit als auch die nicht zu leugnende Leistungskontrolle lassen jedes echte Coaching sinnlos werden und letztlich scheitern. Um dieses Scheitern des organisationsinternen Coachs zu verhindern, hält Rauen es für unvermeidbar, vor Aufnahme seiner Tätigkeit als Coach diese Problematiken anzusprechen und entsprechende Entscheidungs- und Handlungsfreiräume einzufordern. Um dieses Problem zu lösen muss der organisationsinterne Coach nach Rauen vor Aufnahme seiner Tätigkeit dieses dem Vorgesetzten darlegen und notwendige Entscheidungs- und Handlungsfreiräume einfordern, um nicht Gefahrzulaufen, sich gewissermaßen als Erfüllungsgehilfe für derartige Vorgehensweisen benutzen zu lassen und damit seine eigenen Maßnahmen zu sabotieren.⁹²

- In einem letzten Punkt merkt Rauen schließlich an, dass diverse Kritiker organisationsinternes Coaching grundsätzlich ablehnen⁹³, da „der interne Coach als Teil des Systems das System selbst nicht in Frage stellen kann“⁹⁴

2.1.3.2 Die Grundlegenden Settings im Coaching

Nachdem also nun die Unterschiede hinsichtlich des Coachings durch den organisationsinternen und den organisationsexternen Coach in ihren Grundzügen dargestellt sind, soll im Folgenden auf die Verschiedenen Varianten eingegangen werden, die sich aus den Unterschiedlichen Settings ergeben.

Um hierzu bereits vorab einen Überblick zu bieten, soll die folgende Abbildung diesen Unterscheidungsansatz Rauens zunächst illustrieren.

⁹² vgl. Rauen 2002, S.81

⁹³ vgl. auch Hauser 1991, S.224

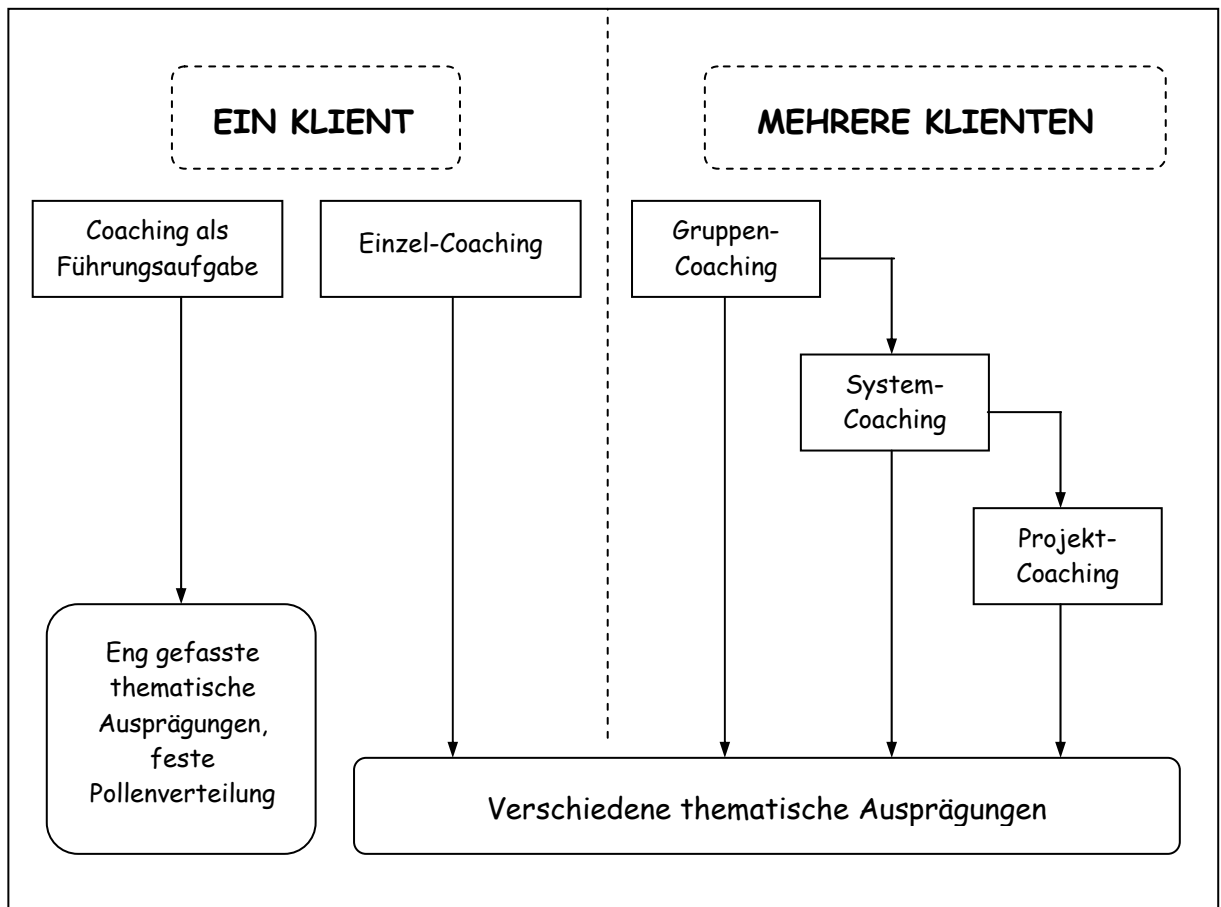


Abbildung 3 Das formale Setting des Coaching in Abhängigkeit von den Klienten⁹⁵

2.1.3.2.1 Einzel-Coaching

Einzel-Coaching ist im deutschsprachigen Raum durch unzählige Publikationen unterschiedlichster Qualität bekannt geworden. Dieser Bekanntheitsgrad führte nach Rauen dazu, dass heute unter Coaching oft nur noch Einzel-Coaching und nicht mehr der Oberbegriff verstanden wird. Mit Verweis auf Hauser⁹⁶ und Looss⁹⁷ merkt Rauen weiter an, dass diese Tendenz zudem durch „Experten“, die im Einzel-Coaching und

⁹⁴ Rauen 1999, S.52; Rauen 2002, S.81

⁹⁵ vgl. Rauen 1999, S.45

⁹⁶ vgl. Hauser 1991, S.212

⁹⁷ vgl. Looss 1991

hier vor allem durch organisationsexterne Coachs durchgeführt, diese als „die einzig ‚wahre‘ Coaching-Variante“⁹⁸ darstellen.

Im Einzel-Coaching, umfasst das formale Setting lediglich einen Klienten der persönlich von einem Coach gecoacht wird. In der überwiegenden Zahl der Fälle handelt es sich hierbei um einen qualifizierten organisationsexternen Coach, dem im Gegensatz zum organisationsinternen Coach eine neutralere Position zugeschrieben wird.⁹⁹

In dieser sehr individuellen Coaching-Variante ist eine umfassende und unter Umständen – falls erwünscht oder notwendig – auch längerfristige Bearbeitung von sowohl beruflichen als auch privaten Themen möglich, die sich oft gegenseitig durchdringen und sich nicht ohne weiteres trennen lassen. Rauen sieht, unter Bezugnahme auf Böning¹⁰⁰, weitere Vorteile des Einzel-Coachings „in der Möglichkeit, das Verhalten selbst hochrangiger Führungskräfte ‚vor Ort‘ zu verändern, auch kurzfristig Ergebnisse zu produzieren und genügend Freiraum für unterschiedlichste Konzepte zu bieten“¹⁰¹. Damit kann Einzel-Coaching auf die individuellen Gegebenheiten, Wünsche und Bedürfnisse durch ihre vielfältigen Einsatzmöglichkeiten bestmöglich eingehen.

Rauen betrachtet den Coach inhaltlich als Prozessberater, dessen Aufgabe es ist, Rückmeldung (Feedback) zu geben sowie „Verhaltens- und Wahrnehmungseinschränkungen“ zu analysieren und zu bearbeiten. In Übereinstimmung mit Rückle¹⁰² bezieht Rauen das Einzel-Coaching zum einen auf die Führungsaufgaben und den fachlichen Aufgabenbereich des betreffenden Klienten und zum anderen auf die Steigerung von dessen Selbstkompetenz (z.B. durch Verbesserung der Selbstreflexion und Eigenverantwortung), weshalb der Coach unbedingt sowohl über die hierzu notwendigen methodischen als auch fachlichen Fähigkeiten verfügen sollte.¹⁰³

⁹⁸ Rauen 1999, S.54; Rauen 2002, S.81

⁹⁹ vgl. Rauen 2002, S.82

¹⁰⁰ vgl. Böning 1990, S.25

¹⁰¹ Rauen 1999, S.54

¹⁰² vgl. Rückle 1992, S.30

¹⁰³ vgl. Rauen 1999, S.54; vgl. Rauen 2002, S.82

Ziel des Coachings ist nach Rauen die Hilfe zur Selbsthilfe, was seiner Ansicht nach ein „transparentes Vorgehen“ erfordert, um nicht erwünschten Manipulationen vorzubeugen.

Rauen weist darauf hin, dass sich die Zielgruppe des Einzel-Coaching stark vergrößert hat. Anfangs bildeten Top-Manager die Zielgruppe des Einzel-Coaching, während mit der Zeit sowohl die Angebote als auch die Nachfragen für mittlere und untere Führungskräfte mehr und mehr zunahmen. Heute zeigen auch Freiberufler zunehmendes Interesse an Einzel-Coaching, so dass sich keine spezielle Zielgruppe mehr festmachen lässt.

Wie bei den übrigen Coaching-Varianten sieht Rauen als Voraussetzungen für ein Einzel-Coaching die Freiwilligkeit, Diskretion und gegenseitige Akzeptanz zwischen Klient und Coach.

In diesem Zusammenhang verweist Rauen explizit auf die Sichtweise Looss', der die Problematik bezüglich der „Gleichwertigkeit“ der Interaktionspartner expliziert, bei der durch ein „Beziehungsgefälle“ die gegenseitige Akzeptanz beeinträchtigt werden kann. Dies kann vor allem beim Coaching mit ranghohen Managern problematisch werden, wenn sich diese nicht von einem Coach coachen lassen wollen, dessen „Status bzw. Kompetenz sie nicht als mindestens gleichwertig empfinden.“¹⁰⁴

Ein weiteres Problem des Einzel-Coachings sieht Rauen in der Vernachlässigung des Umfeldes, da in den meisten Fällen ausschließlich der Perspektive und den Zielen des Klienten Beachtung geschenkt wird, was andere Perspektiven ausschließt. Die Wahrnehmung des „verhaltensrelevanten Umfeldes“ muss allein schon aus Gründen der Diskretion meist außen vor bleiben.¹⁰⁵

In Übereinstimmung mit Czichos¹⁰⁶ kommt Rauen zu der Überzeugung, dass ein Einzel-Coaching für Führungskräfte mit einem Gruppen-Coaching verknüpft werden sollte, um einer „elitären Förderung der ‚hierarchischen Durchsetzungsmacht‘ einzelner Führungskräfte“¹⁰⁷ präventiv vorzubeugen.

Rauen empfiehlt dem Coach in diesem Zusammenhang die subjektive Perspektive und die damit oft verbundenen Wahrnehmungsbeschränkungen des Klienten zu beachten,

¹⁰⁴ Rauen 1999, S.55

¹⁰⁵ vgl. Rauen 1999, S.55; vgl. Rauen 2002, S.83

¹⁰⁶ vgl. Czichos 1991, S.61

¹⁰⁷ Rauen 2002, S.83

um unter anderem daraus resultierende unangebrachte Zielsetzungen seitens des Klienten bereits möglichst früh zu besprechen. Auch muss verhindert werden, dass der Coachee mit der Zeit nicht mehr in der Lage ist, sich gewissermaßen selbst Feedback zu geben, um die gegebenen Situationen eigenständig beurteilen zu können. „Der Coach hat die Sorge zu tragen, dass das Ziel aller seiner Bemühungen immer sein muß, sich letztenendes überflüssig zu machen“¹⁰⁸

2.1.3.2.2 Gruppen-Coaching

Formal bezeichnet der Begriff des Gruppen-Coaching prinzipiell alle Coaching-Varianten, bei denen mehrere Personen zusammen teilnehmen, auch wenn es sich hierbei um „kleinere Teams, Abteilungen oder Projektgruppen“¹⁰⁹ handelt. Im Laufe der Zeit entwickelten sich hierfür aber spezifischere Ausdrücke wie zum Beispiel Team-Coaching oder Projekt-Coaching.

Schreyögg¹¹⁰ und Rauen stimmen darin überein, dass die Teilnehmerzahl im Gruppen-Coaching nicht mehr als fünfzehn Personen betragen sollte. Größere Gruppen sollten aufgeteilt werden, um eine Überforderung des Coachs zu vermeiden und allen Gruppenmitgliedern ein erwünschtes Fortkommen zu ermöglichen.

Der wesentliche Vorteil des Gruppen-Coaching-Settings liegt nach Rauen in der Vielfalt der Möglichkeiten dieser Coaching-Variante für den Bereich der Personalentwicklung. So bleibt die Perspektive bezüglich des aktuellen Themas nicht wie beim Einzel-Coaching auf eine Person beschränkt, sondern kann die individuellen Kenntnisse und Erfahrungen (berufliche und private) der Teilnehmer umfassen, die Rauen als „Synergieeffekte“ bezeichnet und u.a. zu Problemlösungen dienen können. Damit wird nach Rauen zudem eine einseitige und unangemessene Wahrnehmung durch lediglich eine Person und damit unter Umständen verknüpfte unangemessene Konsequenzen verringert und einseitigen Interessen vorgebeugt.¹¹¹

Der herausragende Nachteil des Gruppen-Coachings lässt sich im Gegensatz zum Einzel-Coaching an der Gruppengröße und den dadurch entstehenden bzw. steigenden „Hemmschwellen“ festmachen, wodurch das Herstellen einer vertrauensvollen

¹⁰⁸ Rauen 1999, S.55

¹⁰⁹ Rauen 2002, S.84

¹¹⁰ vgl. Schreyögg 1995, S.213

¹¹¹ vgl. Rauen 1999, S.56; vgl. Rauen 2002, S.84

Atmosphäre und das behandeln persönlicher Problem einzelner Teilnehmer erschwert wird. Damit geht selbstverständlich eine Verringerung der persönlichen Beziehungs- und Beratungsintensität zu den einzelnen Teilnehmern einher, was nach Rauen wiederum die Interventionsmöglichkeiten einschränkt.¹¹²

Rauen weist bezüglich des Gruppen-Coachings-Konzeptes auf Zweifel hin, die sich bei den verschiedenen Autoren im Rahmen von Problembeschreibungen¹¹³ bis hin zu vollständiger Ablehnung¹¹⁴ darstellen. Rauen¹¹⁵ selbst bezieht sich hinsichtlich der Kritik am Gruppen-Coaching-Konzept auf einige Argumente, die Looss anführt¹¹⁶:

Zunächst hält Rauen fest, dass für Loos eine Unterscheidung zu bereits existierenden gruppenorientierten Verfahren wie beispielsweise „Seminar, Teamsupervision, Gruppentraining, Teamentwicklungsworkshop u.ä.“¹¹⁷ nicht erkennbar ist.

Weiter weist Rauen darauf hin, dass Looss¹¹⁸ das Ziel des Gruppen-Coaching in der Teamentwicklung sieht. Intensive „Lern-Maßnahmen“, die über dieses eigentliche Ziel hinaus reichen und dennoch in der Gruppe stattfinden stellt er grundsätzlich in Frage, wozu sich Rauen allerdings nicht näher äußert.

Als weiteren Punkt führt Rauen zudem an, dass „eine auf Kooperation angewiesene Organisationseinheit“¹¹⁹ die z.B. Probleme mit der Zusammenarbeit der einzelnen Gruppenangehörigen oder Probleme mit der Führung hat, durchaus zur Zielgruppe eines Gruppen-Coaching gehören könnte, für diese Bereiche aber bereits andere Beratungsvarianten zur Verfügung stehen würden.

Damit handeln die ersten drei Punkten davon, dass gruppenorientiertes Coaching eigentlich nicht notwendig erscheint, da es bereits etablierte Arbeitsweisen (Seminar, Teamsupervision, Gruppentraining, Teamentwicklungsworkshop u.ä.) gibt, die die bestehenden Bedürfnisse hinreichend befriedigen und die zudem keine nennenswerten Unterschiede zu dem, was als Gruppen-Coaching bezeichnet wird, aufweisen.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft nun die Frage der Beziehungssituation bzw. Beziehungsqualität, die ein typisches Wesensmerkmal des Coaching ist und sich unter

¹¹² vgl. Rauen 2002, S.84

¹¹³ z.B. Bayer 1995, S.141

¹¹⁴ z.B. Hauser 1991, S.212

¹¹⁵ vgl. Rauen 1999, S.56 f.; vgl. Rauen 2002, S.84 f.

¹¹⁶ vgl. Looss 1991, S.155

¹¹⁷ vgl. Rauen 1999, S.56; vgl. Rauen 2002, S.84

¹¹⁸ vgl. Looss 1991, S.159

¹¹⁹ Rauen 2002, S.85

anderem in persönlicher Nähe und Neutralität widerspiegelt. Im Gruppen-Coaching herrscht jedoch eine komplexere Beziehungssituation vor, die alle Teilnehmer einschließt. Solange das Spezifische der Beziehung im Gruppen-Coaching nicht geklärt ist, bleibt nach Rauen die Möglichkeit der Verwechslung mit anderen bereits existierenden Verfahren weiterhin bestehen. Aus dieser Unklarheit heraus sieht Rauen wiederum mit Verweis auf Looss¹²⁰ die Gefahr, dass aus dem Gruppen-Coaching ein „beobachtetes“ Einzel-Coaching wird, in dem jede Diskretion und damit jede Unvoreingenommenheit und Akzeptanz, als Grundvoraussetzungen für Coaching in Frage gestellt wird.¹²¹

Als letzten Kritikpunkt führt Rauen an, dass, da üblicherweise in einem Coaching vor allem individuelle Themen behandelt werden, die häufig dem Betroffenen als für ihn allein nicht bewältigbar erscheinen, durch unterschiedliche Zielsetzungen der Teilnehmer und die angreifbare Position, die durch ein Gruppen-Coaching entsteht, eine gegenseitige Behinderung beim Erreichen der Ziele stattfinden kann.

Dieses Problem scheint nur lösbar, wenn sich die Gruppen aus Personen mit möglichst ähnlichen Anliegen zusammensetzen, in denen die Rollengefährdung weitestgehend minimiert ist. Um die hierfür erforderliche Vertrauensbasis zu schaffen, hält Looss allerdings eine (zeit)aufwendige Beziehungsarbeit für erforderlich und so erscheint ihm im Gruppen-Coaching einer der wichtigsten Aspekte des Coachings gefährdet, nämlich dass dem Coachee – aufgrund seines bestehenden Vertrauensverhältnisses zum Coach – eine kurzfristig und ohne lange Vorgespräche verfügbare, individuell auf ihn zugeschnittene Beratung und Förderung zuteil wird.

2.1.3.2.2.1 Team-Coaching bzw. System-Coaching

Als Unterform des Gruppen-Coachings ist an dieser Stelle noch das Team-Coaching, das bisweilen auch System-Coaching genannt wird, anzuführen. Im Team-Coaching werden, wie der Begriff bereits anzeigt, Teams bzw. in diesem Sinne auch Systeme gecoacht, also Gruppen, die innerhalb einer Organisationsstruktur in einem „beruflichen Funktionszusammenhang“ stehen.

Inhaltlich können je nach Wunsch der Organisation sowohl berufliche Themen die mit dem jeweiligen Aufgabenbereich zutun haben, als auch – wenn möglich und

¹²⁰ Looss 1991, S.157

¹²¹ vgl. Rauen 1999, S.57; vgl. Rauen 2002, S.85

gewünscht – Themen, bei denen es um das Individuelle und die Persönlichkeit geht, behandelt werden. Wird der persönliche Anteil ins Coaching mit einbezogen, findet meistens in Kombination ein zusätzliches Einzel-Coaching mit den Team-Mitgliedern statt.¹²²

Wie im Einzel-Coaching so fand auch im Team-Coaching bezüglich der Zielgruppe in der Vergangenheit eine Ausweitung statt. Während anfangs vor allem Vorstände, Geschäftsführungen, Aufsichtsräte, Betriebsleiter etc. Team-Coaching in Anspruch nahmen, wird diese Form des Coachings mittlerweile vermehrt auch auf der Ebene mittlerer und unterer Organisationseinheiten angefragt.¹²³

Ziel des Team-Coachings ist üblicherweise die Optimierung des „Führungs- und Leistungsverhaltens“, die schwerpunktmäßig an der Teamentwicklung – u.a. durch Verbesserung von Kommunikation, Kooperation und Motivation und damit auch Konfliktlösung innerhalb des Teams – ansetzt. Ebenso wie bei Böning¹²⁴ umfasst bei Rauen ein ideales Team-Coaching neben Teamentwicklungsmaßnahmen auch individuelle und organisationale Maßnahmen, so dass neben „Einzel-Coaching [auch] Teamtrainings und der Aufbau bzw. die Weiterentwicklung der Unternehmenskultur [...] gängige Inhalte bei einem System-Coaching“¹²⁵ darstellen.

Alle vorgenommenen Maßnahmen werden jedoch weiterhin selbst durch das Team gesteuert und gelöst, weshalb der Coach nach Rauen lediglich als „Analytiker und Prozessberater“ fungiert. Letztlich soll der Coach insofern überflüssig werden, als das Team zukünftig selbst in der Lage sein sollte, frühestmöglich die bestehenden Problemursachen zu erkennen und aufzulösen.

Um seiner Rolle als Coach optimal gerecht werden zu können muss ihm seitens des Teams diese Rolle einschließlich der notwendigen Entscheidungsbefugnisse auch tatsächlich zugestanden werden, was bedeutet, dass nach einer Problemanalyse eine Zielsetzung zur Problemlösung geschaffen werden muss, bei der letztlich der Coach nicht nur „grundsätzliche Sachverhalte in Frage stellen kann“¹²⁶, sondern auch wesentlich bestimmt, welche Maßnahmen zur Veränderung der gegebenen

¹²² vgl. Rauen 1999, S.58; vgl. Rauen 2002, S.86

¹²³ vgl. Rauen 1999, S.58; vgl. Rauen 2002, S.86

¹²⁴ vgl. Böning 1990, S.23

¹²⁵ Rauen 2002, S.87

¹²⁶ Rauen 2002, S.86

Konstellation ergriffen werden müssen, damit er nicht Gefahr läuft, lediglich als „Erfüllungsgehilfe“ der Vorstellungen des Teams zu enden.

Aufgrund der hohen, vor allem methodischen Anforderungen an den Coach schreibt Rauen nur wenigen die dafür notwendige Kompetenz zu, was sich unter anderem auch darin äußern kann, dass in manchen Fällen mehrere Coachs mit einem Team zusammenarbeiten.¹²⁷

Der *Vorteil* eines Team-Coachings liegt, wie bereits hinsichtlich des Gruppen-Coachings angedeutet, vor allem in der Einbeziehung des realen Arbeitsumfeldes. Team-Coaching ermöglicht unter Berücksichtigung der individuellen Perspektiven und Kenntnisse der einzelnen Teammitglieder zum einen eine spezifischere Darstellung der realen Arbeitssituation als auch die gemeinsame Bearbeitung der unterschiedlichsten Aufgaben und Probleme. Indem sich im Team-Coaching Konstellationen des realen Arbeitsumfeldes widerspiegeln, kann der Coach „systembedingte Probleme und Zusammenhänge“¹²⁸ besser feststellen, wodurch die Wahrscheinlichkeit einer „ökologischen“ Problemlösung steigt, in der die Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Handlungen der einzelnen Teammitglieder mit einbezogen werden. Dieses Vorgehen kann nach Rauen dabei längerfristig sogar zu einer effektiven Weiterentwicklung der Organisationskultur führen.¹²⁹

Neben den Vorteilen existieren aber auch diverse Nachteile des Team-Coachings gegenüber dem Einzel-Coaching. So gestaltet sich das Aufbauen von Vertrauen mit steigenden Teilnehmerzahlen selbstverständlich schwieriger als im Einzel-Coaching. Zudem wird ein Team-Coaching aufgrund der „systembedingten Komplexität“, die sich aus der Zusammenarbeit mehrerer Teilnehmer mit unterschiedlichen Perspektiven und Ansichten ergibt, sich grundsätzlich immer als vergleichsweise schwieriger erweisen. Ein weiteres Problem sieht Rauen in der Beobachtung des Coachs entweder durch die Organisation oder durch eigene Teammitglieder, die dadurch den Coaching-Prozess beeinflussen können. Dies kann dazu führen, dass sich das gecoachte Team seitens der Organisation und damit auch dem Coach gegenüber unter Erfolgsdruck fühlt oder, dass einzelne Teammitglieder sich beispielsweise aufgrund interner Rivalitäten weigern, sich dem Coaching zu öffnen.

¹²⁷ vgl. Rauen 1999, S.59; vgl. Rauen 2002, S.87

¹²⁸ Rauen 2002, S.87

¹²⁹ vgl. Rauen 1999, S.59; vgl. Rauen 2002, S.87

Für Team-Coaching als Unterform des Gruppen-Coaching gelten nach Rauen im Wesentlichen dieselben Kritikpunkte die bei letzterem bereits genannt wurden. Dementsprechend kritisieren etliche Autoren vor allem den Umstand, dass das, was heute als Team-Coaching bezeichnet wird, sich nur selten von dem unterscheidet, was ursprünglich unter der Bezeichnung Teamberatung geführt wurde.

Um den Bereich des Team-Coachings abzuschließen, wäre hier der Vollständigkeit halber noch die Unterform des Team-Coachings, das Projekt-Coaching anzuführen, das zur Vorbereitung, Einführung und Betreuung von Projekt-Teams in Anspruch genommen wird. Sowohl fachliche als auch persönliche Probleme bezüglich eines Projekts werden hier von einem oder mehreren Coachs betreut. Das besondere am Projekt-Coaching ist, dass die Teammitglieder aus mehreren Hierarchieebenen für ein spezielles zeitlich begrenztes Projekt zusammenkommen, in dem in der Regel ziel- und leistungsorientiert gearbeitet wird, woraus sich schnell Probleme entwickeln können, die durch ein Coaching geklärt werden sollen.¹³⁰

2.1.3.3 Weitere Formen von Coaching

Um das existierende Spektrum an Coaching-Varianten möglichst realitätsnah zu erfassen, sollen hier nun noch einige „Sonderformen“ von Coaching angesprochen werden, die der Vollständigkeit halber zur Abrundung des gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bildes genannt werden sollten.

2.1.3.3.1 Selbst-Coaching

Nach Rauen umfasst der Begriff „Selbst-Coaching“ in der Regel all jene Verfahrensweisen, die den Praktizierenden selbstleitend und damit ohne Zutun eines Coachs die im Coaching angestrebten Ziele (hier vor allem individuelle Kompetenzerweiterung) mittels „Selbstlernmethoden“ erreichen lassen. Im Mittelpunkt stehen dabei Methoden zur Analyse und Steigerung der Kompetenz bezüglich Beziehungs- und Verhaltensaspekten.¹³¹

¹³⁰ Rauen 1999, S.59; Rauen 2002, S.88

¹³¹ vgl. Rauen 1999, S.60; vgl. Rauen 2002, S.88

Mit Verweis auf Besser-Siegmund & Siegmund¹³², Weiß¹³³ und Schaffelhuber¹³⁴ merkt Rauen dazu weiter an, dass die unterschiedlichsten Methoden, die der Freisetzung oder Verbesserung des eigenen Potentials dienen sollen, zu einem erheblichen Teil dem Bereich des NLP¹³⁵ zugeschrieben werden.

In Übereinstimmung mit Whitmore¹³⁶ sieht Rauen im Selbst-Coaching zudem die Möglichkeit – gewissermaßen im Selbstversuch – Coaching-Methoden zu erproben, „um sie später bei anderen Personen besser anwenden zu können“¹³⁷. Dabei halten beide Autoren diese Art der Selbsterfahrung für ein mögliches und auch angebrachtes Qualifikationsmerkmal für einen Coach.¹³⁸

Damit liegt der Gedanke, Selbst-Coaching als Ergebnis eines guten Coachings zu betrachten, recht nahe. Rauen verweist hier auch auf Rückle, der im Selbst-Coaching die erfolgreiche Stärkung der „Selbstregulation“ eines Klienten sieht und damit als Zeichen dafür, dass der Gedanke der „Hilfe zur Selbsthilfe“ erfolgreich umgesetzt wurde.¹³⁹

Einen Vorteil des Selbst-Coachings sieht Rauen im Ausschluss möglicher Manipulation durch externe Personen. Auch ist der Anwender zeitlich nicht an einen Coach gebunden und kann, wann immer er will, auf seine Fähigkeit zum Selbst-Coaching zurückgreifen. Ein weiterer Vorteil liegt nach Rauen in der breiten Zielgruppe, da Selbst-Coaching nicht nur Führungskräften vorbehalten ist, sondern auch allen anderen Angestellten zur Verfügung steht, die sich die positiven Aspekte eines Coachings zunutze machen können. Selbst-Coaching soll damit allen Mitgliedern

¹³² Besser-Siegmund 1991

¹³³ Weiß 1996

¹³⁴ Schaffelhuber 1993

¹³⁵ Beim Neurolinguistisches Programmieren (abgekürzt *NLP*) handelt es sich um ein von Richard Bandler und John Grinder seit Anfang der 70er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts entwickeltes psychotherapeutisches Verfahren, das dem verhaltenstherapeutischen Kontext zuzurechnen ist. Im NLP werden diverse (z.T. suggestiv-hypnotische) Techniken verwendet, um beim Klienten eine kognitive Umstrukturierung und hieraus resultierende emotionale Veränderungen zu erreichen, durch die sich die einem Symptom kausal zugrunde liegenden Probleme und Konflikte auflösen sollen, so dass auch das Symptom selbst verschwindet. Aus den dieser Therapieform zugrundeliegenden Modellen und Techniken leitet sich ein breites Spektrum unterschiedlichster Anwendungsformen ab, das unter anderem Motivations-, Erfolgs- und sonstige Trainings aller Art beinhaltet, aber auch „Selbsttherapiekonzepte“ sowie viele rezeptartige Anleitungen zum „Selbst-Coaching“ umfasst.

¹³⁶ vgl. Whitmore 1994, S.11

¹³⁷ Rauen 2002, S.88

¹³⁸ vgl. Rauen 1999, S.60; vgl. Rauen 2002, S.88

¹³⁹ vgl. Rückle 1992, S.243

einer Organisation Entwicklungsmöglichkeiten zugänglich machen, die wesentlich zum Erfolg eines Unternehmens beitragen können.¹⁴⁰

Demgegenüber weist Rauen darauf hin, dass Selbst-Coaching vielfach auch vehement kritisiert oder sogar vollkommen abgelehnt wird.

Rauen betrachtet die Kritik in erster Linie dann als berechtigt, wenn sich hinter dem Begriff des Selbst-Coaching, wie Böning dies formuliert, lediglich „Zeit- und Stressmanagement, garniert mit etwas Selbstreflexion, persönlicher Entwicklung und autogenem Training“¹⁴¹ versteckt. Rauen kritisiert zudem die fehlende Auseinandersetzung mit der Eignung verschiedenster veröffentlichter Techniken bei denen oft unklar bleibt, was und wie viel sie überhaupt zu leisten vermögen. Selbst wenn diese Techniken ihre Nützlichkeit beweisen sollten, bleibt für Rauen die Frage nach einer reibungslosen Lernbarkeit dieser Techniken weiterhin ungeklärt. Gäbe es bezüglich der Lernbarkeit dieser Techniken Probleme, wäre der Coachee wieder auf eine externe Person angewiesen, was dann aber der eigentlichen Idee des Selbst-Coachings widerspräche. Letzteres Argument führt Rauen dabei bewusst unter der Prämisse auf, dass Selbst-Coaching nicht ohnehin als Ergebnis eines Coachings betrachtet wird.¹⁴²

Die Vorteile die dem Coaching unter Zuhilfenahme eines Coachs zugeschrieben werden, sind bezüglich des Selbst-Coachings natürlicherweise die Aspekte, die fehlen und als Nachteile festzuhalten sind. Problematisch an diesem Ansatz ist, das Selbst-Coaching in der subjektiven Wahrnehmung und Analysefähigkeit des Praktizierenden verbleibt. So können verschiedene Methoden dem Praktizierenden zwar helfen, die subjektive Perspektive zu erweitern, dennoch bleiben im Selbst-Coaching die spezifischen Fähigkeiten, Erfahrungen und Sichtweisen eines Coachs als zentrales Hilfsmittel zur Perspektivenerweiterung verschlossen. So können „blinde Flecken“ und „gedankliche Sackgassen“ auftreten, die das Problem noch verschlimmern, aus denen der „Selbst-Coachee“ von alleine, auch mit selbstkritischer Reflexion nicht herauszukommen vermag.

Nach Rauen waren es letztlich jedoch gerade diese Schwierigkeiten die sich aus der subjektiven Einzelperspektive des Gecoachten, der gleichzeitig die Rolle des Coachs

¹⁴⁰ vgl. Rauen 1999, S.60; vgl. Rauen 2002, S.89

¹⁴¹ Böning 2000, S.171

¹⁴² vgl. Rauen 1999, S.61, vgl. Rauen 2002, S.89

übernehmen soll, ergeben können, die entscheidende Impulse für die Entwicklung von Coaching gesetzt haben. Rauen hält es damit folgerichtig für fraglich, ob Selbst-Coaching damit überhaupt „zu den Coaching-Varianten im engeren Sinne gezählt werden kann.“¹⁴³

2.1.3.3.2 Kombinationen verschiedener Coaching-Formen

Nach Rauen zeigt sich ein zunehmender Trend zur Kombination der internen und externen Coaching-Varianten mit dem Ziel, die jeweiligen Vorteile nutzbar zu machen. Diese neu entstandene Variante ermöglicht eine Zusammenarbeit zwischen internen und externen Coachs sowie der Personalabteilung, auch wenn dies immer zunächst ein Abstecken der Rahmenbedingungen und ein sorgfältiges aufeinander Abstimmen einzelner Maßnahmen erfordert. Voraussetzung hierfür ist ein klar strukturiertes und logisch aufgebautes Konzept, das in Zusammenarbeit von internen und externen Coachs erstellt wird. Die Aufgabenverteilung an die jeweiligen Coachs und Angestellten der Personalabteilung können individuell vorgenommen werden. Sowohl die Planung als auch der Ablauf dieser Coaching-Variante ist von den individuellen Bedingungen des jeweiligen Unternehmens abhängig, was sich unter Umständen negativ hinsichtlich des Entwicklungs- und Steuerungsaufwandes auswirken kann.

Als Anlässe dieser Coaching-Variante nennt Rauen Umstrukturierungsprozesse oder innovative Projekte. Insbesondere dann, wenn die Personalabteilung den Anforderungen der steigenden Angestelltenzahlen nicht mehr effektiv gerecht werden kann, halten Schreyögg¹⁴⁴ und Rauen¹⁴⁵ die Kombination von internem und externem Coaching für sinnvoll. Dabei müssen nach Rauen beim Coach die Neutralität und Verpflichtung dem Klienten gegenüber weiterhin gewährt bleiben¹⁴⁶, worauf auch Looss ausdrücklich hinweist¹⁴⁷. Die Maßnahmen eines externen Coachs bleiben in diesem Fall dieselben wie sonst auch und betreffen das gesamte Spektrum der „Unterstützung neuer Mitarbeiter bei der Orientierung, Entwicklung und Durchführung von Förderungsmaßnahmen, Beratung entlassener Mitarbeiter, personelle

¹⁴³ Rauen 1999, S.61

¹⁴⁴ vgl. Schreyögg 1995, S.204 ff.

¹⁴⁵ vgl. Rauen 2002, S.90

¹⁴⁶ vgl. Rauen 2002, S.90

¹⁴⁷ vgl. Looss 1991, S.170

Veränderungen und persönliche Probleme“.¹⁴⁸ Rauen betont auch hier wie bereits zuvor schon das Prinzip der Freiwilligkeit.¹⁴⁹

2.1.3.3.3 Coaching mit mehreren Coachs

Für größere Teams, oder komplexere Situationen, in den der Coach alleine nicht mehr differenziert arbeiten kann, besteht die Möglichkeit des Coachings mit mehreren Coachs. Grundsätzlich weist ein Coaching mit mehreren Coachs dieselben Vor- und Nachteile auf, die bereits beim Gruppen- und Team-Coaching beschrieben wurden. Damit ein Coaching mit mehreren Coachs erfolgreich durchgeführt werden kann, ist eine optimale Kooperation der Coachs notwendig, die nach Rauen wie bei der Kombination von Coaching-Varianten auf einem gemeinsamen getragenen Konzept gründen sollte. Auch die Klienten müssen sowohl mit jedem einzelnen Coach als auch mit den Coachs als Team einverstanden sein.¹⁵⁰

Gottschall führt noch eine weitaus seltenere Form des Coachings mit mehreren Coachs und zwar das Coaching mit mehreren Coachs für eine Person an¹⁵¹. So kommt es manchmal vor, dass ein hochrangiger Manager nicht nur auf einen Coach vertraut, sondern sich stattdessen von beispielsweise zwei Coachs betreuen lässt. Dies ist nach Rauen vor allem dann der Fall, wenn das familiäre Umfeld ausführlich ins Coaching mit einbezogen wird.¹⁵²

Für beide Untervarianten kann es sinnvoll sein, dass die Coachs, zum Zwecke optimaler Förderung, hinsichtlich der Erstellung eines gemeinsamen Konzepts und Abstimmung der Vorgehensweisen miteinander kooperieren und sich so optimal ergänzen.

2.1.3.3.4 Tele-Coaching, Online-Coaching, E-Mail-Coaching

Um die Formen des Coachings im Personalentwicklungsbereich vollständig darzustellen geht Rauen schließlich noch kurz auf Tele-Coaching, Online-Coaching und E-Mail-Coaching ein. Diese drei Coaching-Varianten stellt Rauen als Hilfsform

¹⁴⁸ Rauen 2002, S.90

¹⁴⁹ vgl. Rauen 2002, S.90

¹⁵⁰ vgl. Rauen 2002, S.91

¹⁵¹ vgl. Gottschall 1989, S.118

¹⁵² vgl. Rauen 2002, S.91

des „regulären“ Coachings dar, die im Zusammenhang mit der zunehmenden Verbreitung neuer Kommunikationsmedien an Bedeutung gewinnen. Dabei kommt eine „Begegnung“ zwischen Klient und Coach lediglich indirekt beispielsweise über Telefon, Fax, E-Mail, die verschiedensten Internet-Verbindungen oder über Videokonferenz zustande.¹⁵³

Nach Rauen haben vor allem das Telefon- und E-Mail-Coaching – die „zunehmend als eigenständige Dienstleistungen angeboten werden“¹⁵⁴ eine die „etablierteren“ Coaching-Varianten unterstützende bzw. ergänzende Funktion. Vorteile liegen vor allem in der spontanen und situationsbedingten Erreichbarkeit, um aktuelle Fragen in akuten Situationen des Klienten zu thematisieren. Gewöhnlich verbleibt die Basis des vertrauensvollen Beziehungsaufbaus in derartigen Formen von Coaching in den etablierten Coaching-Varianten.¹⁵⁵

Auch wenn Rauen dem Vorteil der Anonymität dieser Coaching-Varianten und der damit unter Umständen verbundenen Herabsetzung der Hemmschwelle prinzipiell zustimmt, erscheint es seines Erachtens weiterhin fraglich, ob ein „reguläres“ Coaching aufgrund der Komplexität bestimmter Situationen „allein schriftlich oder fernmündlich vermittelbar“¹⁵⁶ ist. Dennoch können natürlich einfache Problemsituationen entstehen, die durch eine Kommunikation über die genannten Medien geklärt werden können, ohne dass eine vollständige Coaching-Sitzung erforderlich ist.

Der Umstand, dass Tele-Coaching für bestimmte Anliegen die direkte Begegnung nicht überflüssig machen kann, jedoch als Ergänzung oder Unterstützung zu einem Coaching in der Praxis seine Akzeptanz gefunden hat, lässt Rauen zu dem Schluss kommen, Tele-Coaching anstatt als eigene Coaching-Variante als „Hilfsform“ des Coachings zu verstehen.¹⁵⁷

¹⁵³ vgl. Rauen 2002, S.91

¹⁵⁴ Rauen 2002, S.91

¹⁵⁵ vgl. Rauen 2002, S.91

¹⁵⁶ Rauen 2002, S.91 f.

¹⁵⁷ vgl. Rauen 2002, S.92

2.1.3.4 Ansätze einer Begriffsdefinition

Unter Bezugnahme auf seiner formalen Darlegungen kommt Rauen zu einigen grundsätzlichen Aussagen, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden sollen.

Bei Coaching handelt es sich um eine Kombination aus individueller, unterstützender Problembewältigung und persönlicher Beratung auf Prozessebene, die berufliche wie private Probleme bzw. Themen umfassen kann.

Ziel eines Coachings ist die Hilfe zur Selbsthilfe und damit letztlich auch eine Erweiterung der Verhaltensmöglichkeiten, des Erlebens, und der Wahrnehmung.

Dabei gestaltet sich das Coaching als gleichberechtigter interaktiver Prozess zwischen Coach und Coachee, der auf einer vertraulichen und persönlichen Beziehung, auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und der Transparenz des methodischen Ablaufs innerhalb der Beratung basieren muss. Dabei muss von folgenden Aspekten ausgegangen werden:

Der Coach

- kann und darf nicht „allwissend“ sein
- steuert Prozesse zur optimalen Entwicklung der Ressourcen mit dem Ziel der Eröffnung und Nutzung neuer Wahlmöglichkeiten
- nimmt dem Klienten keine Probleme ab
- berät den Klienten wie dessen Probleme effektiv(er) bewältigt werden können
- drängt dem Klienten nicht seine Meinungen und Ideen auf

Der Coachee

- kann seine Probleme nur selbst bewältigen
- kann dem Coach nicht die Verantwortung für seine Probleme übertragen

All dies führt Rauen nun in einer eigenen Begriffsdefinition von Coaching zusammen, deren wesentliche Momente hier abschließend ausgeführt werden sollen:

Coaching ist demnach

ein *personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess*, der berufliche *und* private Inhalte umfassen kann und *zeitlich begrenzt* ist (keine „Rat-Schläge“, sondern individuelle Prozess-Beratung im Sinne einer auch präventiven Hilfe zur Selbsthilfe und zur Selbstverantwortung)

- der auf der Basis einer tragfähigen und durch *gegenseitige Akzeptanz* gekennzeichneten *Beratungsbeziehung* in mehreren *freiwilligen* und

vertraulichen Sitzungen abgehalten wird, (d.h. der Klient wünscht das Coaching freiwillig von sich aus und der Coach sichert ihm Diskretion zu)

- für eine *bestimmte Person* (oder im Falle von Gruppen-Coaching: für eine *genau definierte Gruppe* von Personen) mit Managementaufgaben, durch einen (oder mehrere) Berater mit *psychologischen und betriebswirtschaftlichen Kenntnissen* und *praktischer Erfahrung* bezüglich der thematisierten Problemfelder (um die Situation des Klienten fundiert einschätzen und ihm qualifiziert helfen zu können)
- der auf der Basis eines ausgearbeiteten *Coaching-Konzeptes* agiert (um dem Klienten gegenüber sein Vorgehen und die verwendeten Interventionen erklären zu können und somit transparent und bewusstseinsfördernd zu arbeiten)

2.2 Problemstellung

Die Disparitäten des Forschungsfeldes erzwingen es, hinsichtlich des Forschungsstandes eigene Wege zu beschreiten. Der Gegenstand Coaching wird von unterschiedlichen Disziplinen und in unterschiedlichen Kontexten behandelt, die aufgrund differenter Methoden und systematischer Reflexionen – wie aufgezeigt – zu teils widersprüchlichen, teils leider auch inhaltsleeren Bestimmungen führen.

Als gemeinsame Arbeitsdefinition soll daher die folgende Synthese der Coachingverständnisse von Böning und Rauen herangezogen werden, an die sich die weitere Annäherung an einen wissenschaftlichen Coachingbegriff anschließen soll.

Coaching ist zu verstehen als individuumszentrierte Form der Beratung und Begleitung, die berufliche und private Inhalte umfassen kann und auf Freiwilligkeit, Diskretion und der gegenseitigen Akzeptanz von Coach und Coachee basiert.

Coaching zielt vorrangig auf die Erweiterung personaler und sozialer Kompetenzen ab und soll dem Coachee erleichtern oder ermöglichen, sein individuelles Fähigkeitenpotential zu größerer Entfaltung zu bringen und so bestehende und zukünftige Problem- und Konfliktsituationen eigenständig lösen zu können, sowie gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen effizienter und auf eine dem individuellen Potential des Coachees gemäßere Weise zu bewältigen.

Coaching wird durchgeführt von einem oder mehreren Coaches und richtet sich an einen oder mehrere Coachees, deren individuelle Interessen, Erfahrungen,

Anlagen und Bedürfnisse immer Vorrang vor der Vermittlung allgemeiner Sachinformationen und Schulungsinhalte haben, auch wenn diese jederzeit zu einer sinnvollen Ergänzung herangezogen werden können.

Der professionelle Coach agiert auf Grundlage eines ausgearbeiteten Beratungskonzeptes und muss über die Qualifikationen und Kompetenzen verfügen, die erforderlich sind, den Coachee beim Erreichen der angestrebten Veränderungen und Entwicklungen beratend und begleitend zu unterstützen.

Das Coaching wird in Form einer begrenzten Reihe von Sitzungen durchgeführt und nimmt dabei Bezug auf konkrete Problem-, Konflikt- und Herausforderungssituationen der Alltagserfahrung des Coachees, konzentriert sich jedoch weniger auf die Veränderung dieser Situationen in spezifischen Kontexten, sondern verwendet sie vorrangig als Orientierungspunkte bei der Entfaltung des individuellen Potentials des Coachees, dass bewusst nicht auf Einzelsituationen oder -kontexte reduziert wird.

An dieser Arbeitsdefinition, die sich inhaltlich bewusst nicht auf den Bereich der Berufsberatung beschränkt, sondern weiter gefasst ist und damit einen erheblichen Teil der existierenden Coaching-Varianten abdeckt, soll nun die weitere Annäherung an einen wissenschaftlichen Coachingbegriff aus pädagogischer Perspektive erfolgen. Dabei erlaubt es das Problemfeld Coaching aufgrund der bereits mehrfach angesprochenen strukturimmanenten Probleme, den Coachingbegriff am besten durch Abgrenzungen zu spezifizieren.

Eine heuristische Definition von Coaching soll daher im Folgenden durch Abgrenzung zu diversen Termini wie Therapie, Mentoring und Supervision gewonnen werden, wobei dezidiert aufgezeigt werden soll, wie eine wissenschaftliche Definition von Coaching über die Verifikation von Schwerpunkten und Perspektiven erreicht werden kann, ohne dabei ein mögliches Überschneiden verschiedener Ansätze in ihrer praktischen Umsetzung in den unterschiedlichen Handlungsfeldern grundsätzlich ausschließen zu müssen.

3 FORMALE VERORTUNG

Eine wie auch immer geartete Definition für Coaching muss – soll der Terminus als eigenständiger Begriff Berechtigung haben – logisch und sinnvoll innerhalb des existierenden Feldes all jener Ansätze und Begrifflichkeiten verortet werden, die gewöhnlich in denselben oder ähnlichen Handlungskontexten genannt werden, wie die üblichsten Anwendungsformen und Begriffsbestimmungen dessen, was – ob nun im theoretischen oder praktischen Kontext – als Coaching bezeichnet wird.

Eine derartige Abgrenzung zu verwandten Konzepten mit dem Ziel einer Annäherung an eine in einem wissenschaftlichen Fundament verankerte grundlegende Theorie stellt gerade im Falle von Coaching eine Möglichkeit dar, der in theoretischen wie praktischen Entwürfen bestehenden und häufig den Bereich der Willkür mehr als nur tangierenden Begriffsverwirrung ein Ende zu setzen. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass es sich bei Coaching nicht vorrangig um ein theoretisches Modell, sondern, wie eine erste Betrachtung der existierenden Literatur deutlich macht, zunächst einmal um einen Ansatz praktischer Arbeit handelt, den es nicht in ein praxisfernes Modell umzuwandeln, sondern vielmehr handlungswissenschaftlich zu fundierenden gilt.

Die folgende Abbildung zeigt zunächst im Überblick auf, wie an eine derartige formale Verortung und Konturierung des Coachingbegriffes durch Abgrenzung und Differenzierung herangegangen werden kann, und schließt damit die in der Literatur bis dato bestehende Lücke einer übergreifenden Perspektive in der Betrachtung des Problemfeldes Coaching.

In der folgenden Auseinandersetzung soll dann der durch die Abbildung verdeutlichte Ansatz im Hinblick auf das aufgezeigte Demarkationsfeld, das sich im Wesentlichen aus Begriffen wie Therapie, individuumszentrierter sachbezogener Beratung, Mentoring und Supervision zusammensetzt, theoretisch hergeleitet werden. Damit soll auch erstmals in der wissenschaftlichen Literatur zum Thema Coaching der bisher weitestgehend unbeachteten Tatsache angemessen Rechnung getragen werden, dass einer klaren Abgrenzung der verschiedenen Termini, Konzepte und Ansätze nicht nur theoretische, sondern zudem konkret handlungsleitende Bedeutung zukommt.

Um dies zu erreichen, soll in einem ersten Schritt eine Verhältnisbestimmung von systemisch basierter Beratung einerseits und Theorie und Praxis von (Psycho-) Therapie andererseits erfolgen, um aufzuzeigen, dass letztere aufgrund ihrer theoretischen und handlungsleitenden Vorabannahmen nicht geeignet sein kann, einen relevanten Beitrag zu einem angemessenen und allgemeingültigen Modell von Beratung zu leisten. In einem zweiten Schritt wird aufgezeigt werden, dass in der Beratung zwischen einer primär sachbezogen handlungsleitenden und einer primär individuumsbezogen handlungsleitenden Schwerpunktsetzung unterschieden werden muss, um so über den Begriff der individuumszentrierten Beratung eine weitere Annäherung an den Terminus Coaching zu erreichen. Anschließend soll dann in einem dritten Schritt zwischen Formen der professionellen, semi-professionellen und der nicht-professionellen Beratung unterschieden werden, um schließlich in einem vierten Schritt Coaching und Supervision als zwei Grundperspektiven individuumszentrierter professioneller Beratung formal eindeutig zu definieren.

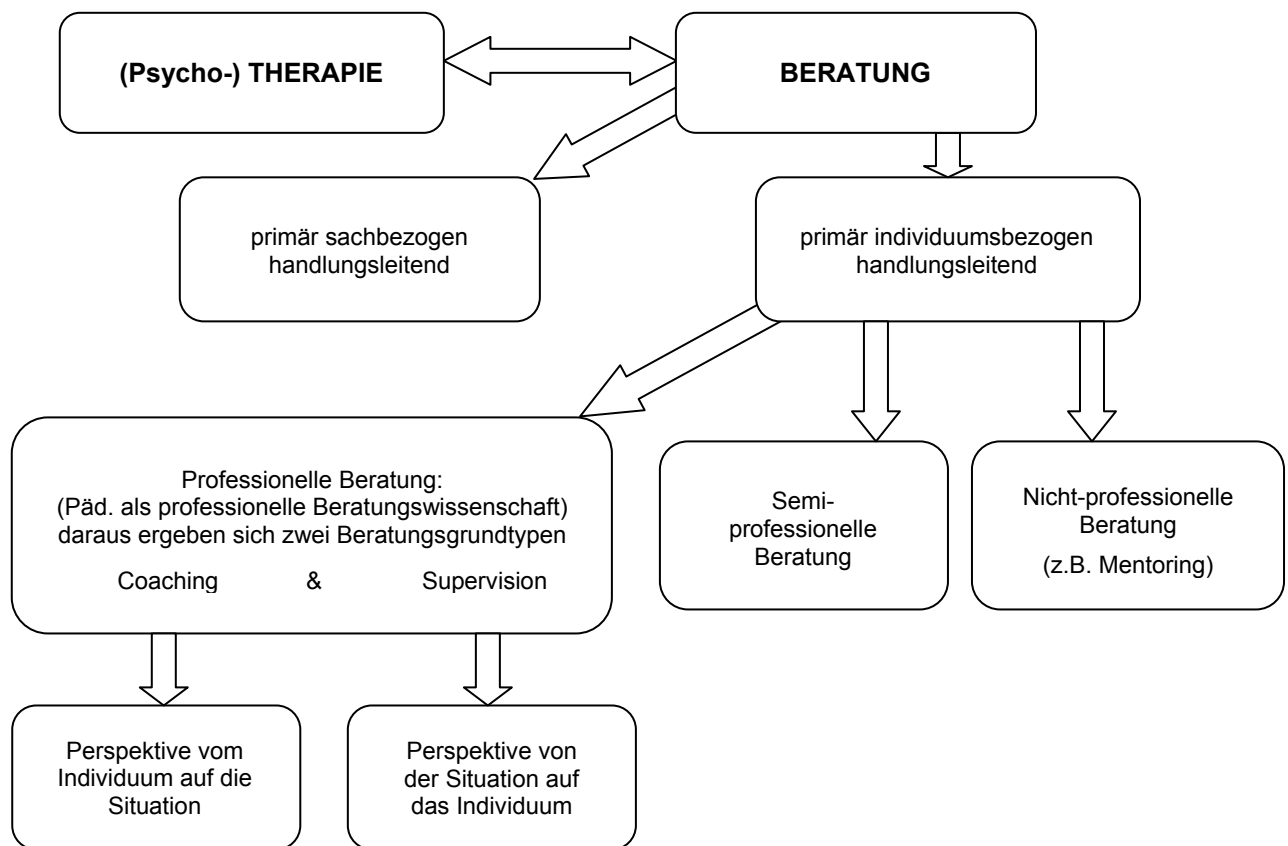


Abbildung 4: Übersicht zur formalen Verortung des Coachingbegriffes

3.1 Beratung vs. (Psycho-)Therapie

Therapie und insbesondere Psychotherapie werden in der bestehenden Literatur zum Thema Coaching regelmäßig als handlungsfeldüberschneidend oder zumindest ideengebend betrachtet¹⁵⁸, andererseits aber auch immer wieder als fester Bestandteil von Coaching bereits im Vorfeld grundsätzlich ausgeschlossen¹⁵⁹. An Stelle derartiger, meist theoretisch unfundiert und willkürlich erscheinenden Postulate, soll im Folgenden nun der Therapie- beziehungsweise Psychotherapiebegriff dem Beratungsbegriff grundlagenorientiert gegenübergestellt werden, um so das tatsächliche Verhältnis beider Ansätze beleuchten und darlegen zu können.

3.1.1 Therapie und Psychotherapie

Der Ursprung unseres heutigen Therapieverständnisses findet sich im Griechischen, wo *therapeia* soviel wie Behandlung, Wartung und Pflege bedeutet und in diesem Sinne als Behandlung von Krankheiten zu verstehen ist. Der Begriff Therapie steht „für ein den Ärzten und ihren Helfern vorbehaltenes Verfahren, das der Heilung oder Korrektur eines pathologischen Zustandes oder Prozesses dienen soll“¹⁶⁰. Das heutige Verständnis von Therapie wurde wesentlich durch die philosophische Anthropologie René Descartes' geprägt, der im 17. Jahrhundert erstmals den Menschen als ein in die zwei Entitäten Geist (*res cogitans*) und Körper (*res extensa*) getrenntes Wesen definierte. Durch diese Trennung legte er die Grundlagen für das bis heute vorherrschende, an der Physik und am naturwissenschaftlich-mechanistischen Denken orientierte Welt- und Menschenbild der westlichen Medizin.¹⁶¹

Den Einfluss des Cartesianischen Weltbildes auf unser heutiges Verständnis von Therapie und Psychotherapie, zeigt Schumacher grundlegend im Rahmen der Darstellung einer hierarchischen Fünf-Ebenen-Struktur auf, mittels derer er das psychotherapeutische Modell einer differenzierten Analyse unterzieht. Schumachers Ansatz erweist sich dabei zur Abgrenzung der Therapie von der Beratung als

¹⁵⁸ vgl. z.B. Hohl 1999, S.13 f.

¹⁵⁹ vgl. z.B. Pink 2002, S.26

¹⁶⁰ Schumacher 1995, S.107

besonders geeignet, da, wie Schumacher selbst betont, jedes Modell, soll „es als Modell Anerkennung finden“¹⁶² die von ihm dargestellte Grundstruktur implizit aufweisen wird. So kann mittels dieser Betrachtung aufgezeigt werden, dass die Psychotherapie auf einem Konglomerat theoretischer Prämissen und sich aus diesen ergebenden praktischen Schlussfolgerungen beruht, das „als konzeptionelles Paradigma für Beratung nicht tauglich“¹⁶³, bzw. „nicht geeignet ist, ein adäquates und allgemeingültiges Modell für Beratung zu liefern“¹⁶⁴.

Bevor Schumachers Ansatz im Hinblick auf die Abgrenzung der Psychotherapie von der Beratung nun differenziert dargestellt werden kann, soll zunächst der historische Kontext der Entstehung der anthropologischen Grundlagen, die zum heutigen Therapieverständnis geführt haben und die Schumacher in seinem Entwurf nicht näher ausführt, in ihren Grundzügen dargestellt werden.

3.1.1.1 Medizinische Anthropologie als Basis von (Psycho-)Therapie

Die Philosophie Descartes vertritt, ansetzend am sogenannten Cartesianischen Zweifel, als oberstes Prinzip den Satz „Cogito ergo sum“ (Ich denke, also bin ich). Dieses Prinzip beruht auf den Beobachtungen Descartes, der die Feststellung machte, dass er seinen Sinnen nicht grundsätzlich trauen konnte, da sie ihn, wie beispielsweise im Falle von Halluzinationen, jederzeit täuschen konnten. Die hieraus direkt resultierende Möglichkeit, dass es sich sogar bei seinem Körper um eine Täuschung handeln könnte, brachte ihn zu der Überzeugung, dass er nur deshalb sicher sein konnte, zu existieren, weil er es war, der dachte.¹⁶⁵ Zudem stellte Descartes fest, dass der Körper seinen Beobachtung zufolge als teilbar, der Geist jedoch offensichtlich als unteilbar anzusehen sein musste.

„Denn in der Tat, wenn ich diesen betrachte, d.h. mich selbst, insofern ich ein denkendes Ding bin, so kann ich in mir keine Teile unterscheiden, sondern erkenne mich als ein durchaus einheitliches und ganzes Ding. Und wengleich

¹⁶¹ vgl. Schumacher 1995, S.103 ff.

¹⁶² Schumacher 1995, S.104

¹⁶³ Schumacher 1995, S.104

¹⁶⁴ Schumacher 1995, S.112

¹⁶⁵ vgl. Russell 2001, S.573

der ganze Geist mit dem ganzen Körper verbunden zu sein scheint, so erkenne ich doch, daß, wenn man den Fuß oder den Arm abschneidet, darum nichts vom Geist weggenommen ist. Auch darf man nicht die Fähigkeiten des Wollens, Empfindens, Erkennens usw. als seine Teile bezeichnen, ist es doch ein und derselbe Geist, der will, empfindet und erkennt. Im Gegenteil aber kann ich mir kein körperliches, d.h. ausgedehntes Ding denken, das ich nicht in Gedanken unschwer in Teile teilen und eben dadurch als teilbar erkennen könnte, und das allein würde hinreichen, mich zu lehren, daß der Geist vom Körper gänzlich verschieden ist, wenn ich es noch nicht anderswoher zur Genüge wüßte.“¹⁶⁶

Durch diese Sichtweise „wird der Geist zu etwas Gewisserem als die Materie und mein Geist (für mich selbst) zu stärkerer Gewissheit als der Geist anderer“¹⁶⁷. Die „*ideae clarae et distinctae*“ (die klare und deutliche Idee) wurde zu Descartes' Wahrheitskriterium, demzufolge all das als wahr zu gelten hat, was der Geist klar und deutlich zu erfassen vermag. Demgemäß erfolgt die Erkenntnis von ausgedehnten Dingen durch den Geist und nicht durch die Sinne.¹⁶⁸

Nach Descartes muss zwischen verschiedenen Arten von Ideen unterschieden werden. Neben der Idee Gottes, die er als die „*vorzüglichste*“ bezeichnet; erfasst sich Descartes „selbst in der Idee des ‚denkenden Dings‘ (res cogitans) und jedes Ding der äußeren, sinnhaft wahrnehmbaren Welt als ‚ausgedehntes Ding‘ (res extensa)“¹⁶⁹. Diese drei Ideen begreift er als von einander getrennte, unabhängig von einander existierende Substanzen, wobei er unter Substanzen „aus sich selbst heraus bestehende Dinge“ versteht wodurch er den Substanzbegriff neu definiert. War in der aristotelisch-scholastischen Tradition mit dem Substanzbegriff noch „die Frage nach der Daseinsweise“ (dem In-sich-Stehen) verbunden, wird jetzt „der Daseinsgrund in die Definition eingegliedert. (...) Letztlich ergibt sich damit eine Dreiheit der Substanzen: die ungeschaffene, göttliche und die geschaffene, endliche Substanz, die wiederum entweder Materie oder Geist, res extensa oder res cogitans ist“¹⁷⁰. Das, was die Materie ausmacht ist somit ihre Ausdehnung und das was den Geist ausmacht ist das Denken oder das Bewusstsein.

¹⁶⁶ Descartes 1993, S.76 f.

¹⁶⁷ Russell 2001, S.573

¹⁶⁸ vgl. Russell 2001, S.574 f.

¹⁶⁹ vgl. Zwick 2004, S.48

¹⁷⁰ Zwick 2004, S.48

Für Descartes ist damit der menschliche Körper eine Maschine, die nach physikalischen Gesetzen streng deterministisch funktioniert. Im Gegensatz zum Tier verfügt der Mensch jedoch über eine Seele, die in der Zirbeldrüse mit den sogenannten Lebensgeistern in Berührung kommt, wodurch eine Wechselwirkung zwischen Körper und Seele stattfinden kann, die jedoch zur Zeit Descartes' aufgrund dynamischer Gesetzmäßigkeiten für äußerst gering gehalten wurde¹⁷¹.

„Nach Descartes Ansicht gelangen die feinsten Teilchen der (sic.) Blutes in die auf feinen Adern schwebende Zirbeldrüse im mittleren Gehirnentrikel. Bei einem gesunden Organismus strömen allerdings diese Teilchen des Blutes in so großem Ausmaß zu, dass die Zirbeldrüse sie über Blaslöcher in den Gehirnentrikel ablassen muß. Dann stellen sie die spiritus animales, die Lebensgeister dar und erfüllen den zweiten Kreislauf, den Nervenkreislauf. Und alles, was nach bisheriger Anschauung die vegetative und sinnliche Seele übernahm, übernehmen jetzt diese Lebensgeister, sei es Ernährung, Wahrnehmung, Affektbildung oder Bewegung. Sie sollen zwar die Harmonie zwischen Körper und Seele gewährleisten, letztlich geschieht dies aber in einer rein mechanistischen Weise: in der Zirbeldrüse im Gehirn werden physikalische Impulse der Nervenbahnen in den Geist überführt. Der Körper ist in letzter Konsequenz eine Maschine und das Nervensystem ein hydraulisches System mit flüssigem Spiritus in den hohlen Nerven.“¹⁷²

In der Weiterführung der Philosophie Descartes wurde der Gedanke der Lebensgeister schließlich gänzlich verworfen, da im unterstellt wurde, er stehe im Widerspruch zu System und Gesetz der Mechanik.¹⁷³

Descartes Philosophie bedeutete die Wende von der Ontologie (Seinslehre) zur Epistemologie (Erkenntnislehre / Lehre vom Wissen). Alle philosophischen Systeme, die sich vom Cartesianismus ableiten lassen, weisen zum einen subjektivistische Tendenzen und zum anderen die Vorstellung auf, dass sich Materie – wenn überhaupt – nur mittels geistiger Erkenntnis erklären lässt. Diese beiden Perspektiven spiegeln

¹⁷¹ Gemäß dem Newtonschen Grundsatz von *actio = reactio* ist die „Gesamtsumme aller Bewegungen im Universum [...] konstant; daher kann die Seele sie nicht beeinflussen; sie vermag jedoch die *Bewegungsrichtung* der Lebensgeister und somit mittelbar die Bewegung anderer Teile des Körpers zu verändern“ (Russell 2001, S.570)

¹⁷² Zwick 2004, S.50

¹⁷³ vgl. Russell 2001, S.570 ff.

sich sowohl im kontinentalen Idealismus als auch im englischen Empirismus deutlich wieder.¹⁷⁴

Im Kontext der Medizin bewirkte die von Descartes postulierte Trennung zunächst eine völlige Konzentration auf die therapeutische Intervention im Somatischen, während der psychische Bereich lange Zeit weitestgehend unbeachtet blieb.¹⁷⁵ Im Sinne eines mechanisch verstandenen Menschenbildes wurde zudem die Vorstellung prägend, dass *eine* Ursache (Störung) für *eine* Krankheit (Wirkung) nach *einer* Diagnose (Erklärung) durch *eine* therapeutische Handlung (Therapie) behoben werden kann.¹⁷⁶ Dabei erfolgt die „Heilung [...] durch den Arzt (handelndes Subjekt) am Träger der Pathologie (behandeltes Objekt)“¹⁷⁷. Vor allem im 19. Jahrhundert erlangte dieses kausalistische Verständnis durch den Fortschritt der biologischen Medizin, in der vor allem der Ätiologie¹⁷⁸ zentrale Bedeutung zugeschrieben wurde, einen beträchtlichen Aufschwung¹⁷⁹. Dabei liegt nach Zygowsky der geschichtliche Ursprung der Ätiologie im „moralisch-religiösen Störungsmodell“ des Mittelalters, in dem psychische Störungen als „sündhaftes Fehlverhalten“ galten, die der Sühne beziehungsweise der Entdämonisierung bedürfen. „Erst die Galenische Humoralpathologie, aufklärerisch-humanistisches Gedankengut der Renaissance und schließlich die mit der Ausbildung der kapitalistischen Produktionsweise einhergehende Entwicklung naturwissenschaftlichen Denkens und die Setzung des Menschen als bürgerliches Individuum bewirkten eine nachhaltige Erschütterung der Sündenfallehre“¹⁸⁰.

Im Laufe der Zeit hielt das kausalistische Verständnis der somatischen Medizin ebenfalls Einzug in die Psychiatrie. Insbesondere die Bemühungen W. Griesingers (1817-1868), E. Bleulers (1857-1939) und E. Kraepelins (1856-1925) waren es, die letztlich zur allgemeinen Anerkennung der Psychiatrie als Naturwissenschaft führten.

¹⁷⁴ vgl. Russell 2001, S.573

¹⁷⁵ vgl. Schumacher 1995, S.103 ff.

¹⁷⁶ „Als Newton das Gesetz der *actio est reatio* postulierte, war damit innerhalb der Physik eine Regel etabliert, die bald auch maßgebend für andere Wissenschaftszweige werden sollte. Gefangen im mechanistischen Weltbild hielt man am kausalistischen Ursache-Wirkungs-Prinzip fest. (Schumacher 1995, S.106)

¹⁷⁷ Schumacher 1995, S.107

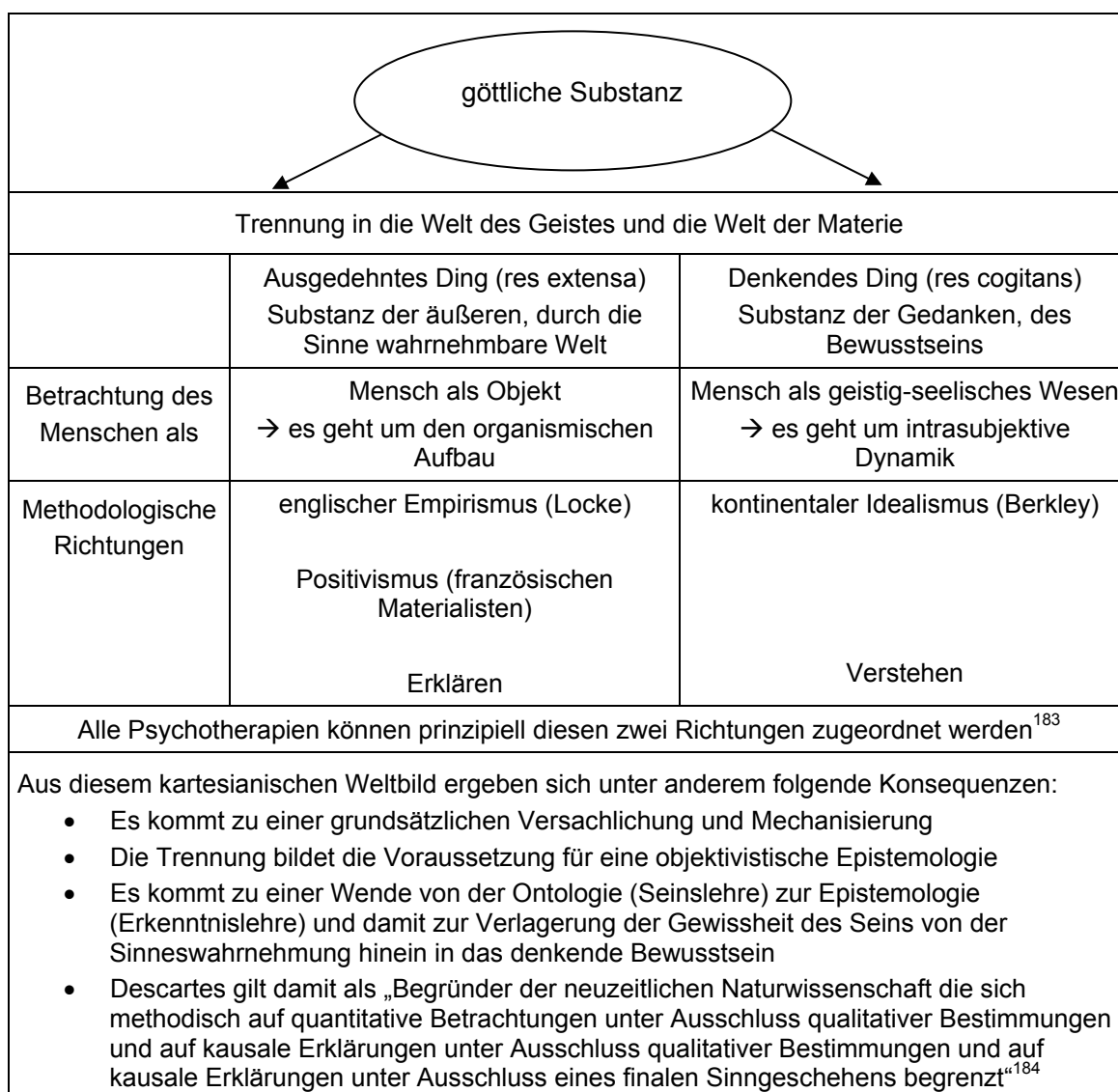
¹⁷⁸ griech. *aitia*, die Lehre von den Ursachen, der Schuld

¹⁷⁹ vgl. Schumacher 1995, S.107

¹⁸⁰ Zygowski 1998, S.41

So wurde die „psychische Störung“ zu einer medizinisch zu kurierenden „psychischen Krankheit“, die Kraepelin in einem zur „Körpermedizin“ analogen und bis heute weit verbreiteten nosologischen System der „natürlichen Klassifikation“ strukturierte¹⁸¹, „das seine Letztbegründung in einem zentralnervösen, vorzugsweise stoffwechselbedingten Substrat sah“¹⁸².

Abbildung 5: Descartes Dualismus und seine Konsequenzen für die Psychotherapie



¹⁸¹ vgl. Zykowski 1998, S.41, siehe auch das DSM III-R zur Klassifikation psychischer Krankheiten

¹⁸² Zykowski 1998, S.41

¹⁸³ vgl. Schumacher 1995, S.105; vgl. auch Zykowski 1998, S.47 ff.

¹⁸⁴ Zwick 2004, S.48

WESENTLICHE GEMEINSAMKEITEN:

- **Glaube an die Kausalität** (Ursache-Wirkung) Newtons (*actio et reactio*)
 - *Suche nach der Ursache* (Wirkung = Verhalten)
- **Psychogenetische Erklärung psychischer Störungen**
 - *Psychologisierung von Entstehungsursachen und Behandlungsmöglichkeiten*
 - *Ausblenden (mit-)konstituierender Umweltfaktoren*
 - *Ursachen für Störungen sind Mängel, Schwächen und Defizite*
- **Glaube an die Objektivität des Beobachters**
 - *Erkennen der Störung, erklären und kausal beheben*
- **Reduktion des Menschenbildes auf ein Konglomerat empirisch zu registrierender und „technisch“ zu modifizierender „individueller“ Variablen**
 - *und in diesem Sinne auch Parzellisierung der Individualitätsdimensionen*

(Spätestens seit Einsteins Relativitätstheorie und der Etablierung der Chaostheorie muss der Kausalnexus jedoch als unhaltbar angesehen werden)

3.1.1.2 Die Entwicklung der Psychotherapie als psychologische Praxis

Während die Psychiatrie als Zweig der Medizin also psychische Störungen als physische Krankheiten organisch verortete, wurde das kausalistisch-naturwissenschaftliche Verständnis von der Psychologie mittels der Vorstellung einer parallel laufenden Existenz von Körper und Geist im Sinne der Uhrentheorie Geulincx' übernommen¹⁸⁵. Es wurde postuliert, dass geistige Vorgänge auf die gleiche Art und Weise zu bestimmen sein müssten, wie die Bewegungen der Materie, die rein deterministisch physikalischen Gesetzen folgen. Durch diesen Übertragungsschritt war die philosophische Voraussetzung für die Entwicklung eines Verständnisses von Psychotherapie gegeben, das, wie Schumacher hervorhebt, als „Ergebnis der Entwicklungen der Anatomie und Physiologie des 19. Jahrhunderts“¹⁸⁶ betrachtet werden kann.

¹⁸⁵ „Man stelle sich zwei Uhren vor, die genau richtig gehen: sooft die eine die volle Stunde anzeigt, schlägt die andere, so dass man, wenn man die eine sieht und die andere hört, meinen könnte, die eine *veranlasse* die andere zu schlagen. So verhält es sich mit Geist und Körper. Beide sind von Gott genau aufeinander eingestellt, so dass bei gelegentlichem Einsatz meines Willens rein physikalische Gesetze meinen Arm bewegen, obwohl mein Wille in Wirklichkeit meinen Körper nicht beeinflusst“ (Russell 2001, S.571)

¹⁸⁶ Schumacher 1995, S.107

Damit stellt sich nun also die Frage, was dieser Übertragungsschritt für die psychotherapeutische Praxis der Psychologie letztlich bedeutet. Sonntag umreißt diese Situation kurz in folgenden Worten: „Im Verständnis des aufrechten Nomologen ist die klinische Psychologie eine Technologie (Westermayer 1978), die zwischen ‚wissenschaftlicher (i.e. ‚nomologischer‘) Psychologie‘ und ‚technischer Praxis‘ steht. Während klinische Psychologie als Technologie(-forschung) die aus den psychologischen Laboratorien der Nomologen kommenden ‚gesetzesförmigen Aussagen‘ (Herrmann) in Interventionsregeln umsetzt und deren Wirkung und Effizienz überprüfen, wendet Psychotherapie diese Regeln als Techniken am Menschen an. Paradigma dieser ordentlichen Welt sind im Zweifelsfall verhaltenstherapeutische Modelle, die beanspruchen, auf allgemeingültigen Lerngesetzen zu basieren und diese praktisch zur Therapie als Symptombeseitigung einzusetzen.“¹⁸⁷

Die bereits durch die Psychoanalyse ansatzweise evident gewordene Kritik am medizinischen Modell der Erklärung und Behandlung psychischer Störungen führte schließlich in den 60er Jahren zu einer an Bedeutung gewinnenden Diskussion, die jedoch aufgrund weitreichender Divergenzen zwischen Theorie und Praxis vorrangig auf akademischem Boden verlief und so nicht in der Lage war, tiefgreifende Veränderungen hinsichtlich der psychotherapeutischen Praxis zu initiieren.¹⁸⁸

„Der offenen fachlichen Modellauseinandersetzung stand eine berufspolitisch motivierte Strategie entgegen, das angegriffene medizinische Modell durch Abschottung gegen Kritik zu immunisieren und neue Modellansätze zu integrieren. Weiterhin blieb das sozialwissenschaftliche Störungsmodell theoretisch unentwickelt, begrifflich vage und insbesondere durch seine weitgehende Identifizierung mit abweichungstheoretischen Positionen praktisch unergiebig.“¹⁸⁹

So hat das psychotherapeutische Modell mit seiner psychogenetischen Erklärung der psychischen Störungen „im Sinne einer Psychologisierung ihrer Entstehungsursachen und Behandlungsmöglichkeiten“¹⁹⁰ nach wie vor die „Individualisierung des

¹⁸⁷ Sonntag 1998, S.19

¹⁸⁸ vgl. Zykowski 1998, S.39 f.

¹⁸⁹ Zykowski 1998, S.40

¹⁹⁰ Zykowski 1998, S.47

vorgetragenen Problems¹⁹¹ gemeinsam mit dem medizinischen Modell, im Sinne einer Beschränkung des Blickfeldes des Therapeuten auf den Patienten und die ihn direkt betreffenden potentiellen Kausalitätsverknüpfungen, ohne dass der Mensch dabei als in einem sozio-kulturellen Kontext eingebundenes, geschichtliches Wesen gesehen werden könnte.

Psychiatrie, (klinische) Psychologie und Psychotherapie repräsentieren heute – trotz aller gegenläufigen Bemühungen – gewissermaßen eine *Therapeutik* und damit ein „Mischsystem aus Psychiatrie, klinischer Psychologie und kommerziellem Psychoboom, das arbeitsteilig, aber mit fließenden Abgrenzungen und Überschneidungen operiert, das nicht nur Therapie, sondern von der Verwahrung bis zur Beratung oder zum ‚Körperwochenende‘ buchstäblich alle möglichen Praktiken, Techniken und Interventionen bereithält.“¹⁹²

3.1.1.3 Ein Fünf-Ebenen-Modell der Psychotherapie

Um nun im differenzierten Theoriebezug aufzuzeigen, dass Beratung und Therapie von ihrem Grundansatz her unterschieden werden müssen, soll nun abschließend in Anlehnung an Schumacher¹⁹³ die Grundlegung der Psychotherapie im Überblick dargestellt werden.

Das Modell Schumachers, anhand dessen er seine Abgrenzung des Psychotherapiebegriffs gegen den Beratungsbegriff verdeutlicht, umfasst dabei fünf Ebenen (Meta-Ebene, Theorien-Ebene, interventionstheoretische Ebene, praxeologische Ebene und Handlungsebene), die aufgrund ihrer hierarchischen Struktur ein klares Bild psychotherapeutischer Theorie und Praxis vermitteln.

1. Die Meta-Ebene

Die Meta-Ebene umfasst die Frage einer zugrundeliegenden anthropologischen und erkenntnistheoretischen Struktur. Damit basiert die Psychotherapie auf Meta-Ebene also auf einer gedachten Trennung zwischen Körper und Geist und somit auf einem

¹⁹¹ Zykowski 1998, S.47

¹⁹² Sonntag 1998, S.29

¹⁹³ vgl. Schumacher 1995, S.105 ff.

dualistisch gedachten Menschenbild. Dem Bereich der Materie lässt sich die philosophische Richtung des englischen Empirismus (dem erkenntnistheoretisch das Erklären zugeschrieben wird) und für den Bereich des Geistes die philosophische Richtung des Idealismus (dem erkenntnistheoretisch das Verstehen zugeschrieben wird) zuordnen. Diesen beiden Richtungen kann nach Schumachers Auffassung letztlich jede Psychotherapie zugeordnet werden.¹⁹⁴

Aufgrund der Möglichkeit dieser Zuordnung wird deutlich: „Gleichgültig um welche therapeutische Richtung es sich nun handelt, ihnen allen ist der Glaube an die Kausalität gemeinsam“¹⁹⁵, an den wiederum der „Glaube an die Objektivität des Beobachters“¹⁹⁶, der als Therapeut die ursächliche Störung erkennen, erklären und kausal beseitigen soll, geknüpft ist.

In diesem Sinne basiert die Psychotherapie auf der Physik Newtons und ihrem Verständnis von *actio est reactio*, ohne jedoch den durch Einsteins Relativitätstheorie ermöglichten Paradigmenwechsel in der Physik, der unter anderem zu neuen Erkenntnissen im Bereich der Quantenmechanik und der Chaostheorie führte, mitvollzogen zu haben. Während die Physik ihr grundlegendes Kausalitätsverständnis aufgegeben hat, hält die Psychotherapie an ihrem Kausalitätsverständnis fest, ohne Konsequenzen aus der allzu selbstverständlichen Tatsache zu ziehen, dass sich mathematisch zwar durchaus Korrelationen, nicht aber Kausalitäten berechnen lassen.¹⁹⁷

2. Die Theorien-Ebene

Auf der Theorien-Ebene werden nun die „aus der Meta-Ebene abgeleiteten und somit normativen Prämissen in ein theoretisches Inventarium umformuliert [...], so daß sich relevante Phänomene für Zustandsbeschreibungen und Ziele strukturieren lassen“¹⁹⁸.

Die auf der Meta-Ebene dargestellten anthropologischen und erkenntnistheoretischen Vorbedingungen zeigen auf der Theorien-Ebene ihre konkreten Auswirkungen.

¹⁹⁴ vgl. Schumacher 1995, S.105

¹⁹⁵ Schumacher 1995, S.105

¹⁹⁶ vgl. Schumacher 1995, S.107

¹⁹⁷ vgl. Schumacher 1995, S.106 f.

¹⁹⁸ Schumacher 1995, S.104

Während die Verankerung der Psychiatrie als medizinische Disziplin im Modell der Medizin außer Frage steht und dementsprechend auch in ihren Forschungsaktivitäten und Behandlungsmethoden zum Ausdruck kommt, orientiert sich die Ätiologie der (klinischen) Psychologie einerseits am Postulat innerpsychischer Prozesse und verwendet andererseits sowohl Klassifikationsschemata wie das ICD oder DSM-III-R, als auch – insbesondere in der Verhaltenstherapie – das physiologisch basierte Modell des Menschen als Reiz-Reaktions-Maschine. Zudem weist selbst Freud darauf hin, dass die von ihm postulierten psychodynamischen Gesetzmäßigkeiten seiner Auffassung nach letztlich auf einem organischen Fundament beruhen, das lediglich noch nicht entdeckt wurde.¹⁹⁹ Damit basiert auch die „*Psychotherapie [...] auf medizinischen Modellen*“ und geht von der „*Diagnose eines pathologischen Zustandes*“ aus.²⁰⁰

„Soll also der Terminus ‚Psychotherapie‘ überhaupt Sinn machen, so erfordert er sowohl für die Theorienbildung als auch für ihre Indikation eine Zu- und Festschreibung von *Psychopathologie*. Psychopathologie aber impliziert nicht eine Hilfsbedürftigkeit im Sinne einer optionalen Nachfrage nach Hilfe durch eine freie Entscheidung, sondern sie entwirft ein Modell der *Hilflosigkeit* (vgl. Brumlik 1984) im Sinne einer Konzeption des Hilflosen als Opfer seiner Krankheit, seines Unterbewußten, seiner Reiz-Reaktions-Determiniertheit, seiner gefühlsgehemmten Persönlichkeit. Damit sucht Psychotherapie nicht mehr vordergründig nach der Beseitigung eines Problems, sondern nach dem Problem hinter dem Problem, eben der Ursache“²⁰¹

3. Die interventionstheoretische Ebene

Aus „der Herkunftsgeschichte der Theorie und ihrer Orientierung an medizinischen Modellen“²⁰² ergibt sich die Suche nach den Ursachen und in diesem Sinne der Schuld (Ätiologie) der Probleme im Individuum. Dabei folgt aus dem Kausalitätsprinzip, das

¹⁹⁹ vgl. Schumacher 1995, S.107 f.

²⁰⁰ vgl. Schumacher 1995, S.107

²⁰¹ Schumacher 1995, S.108; vgl. hierzu auch Zygowski 1998, S.46

²⁰² Schumacher 1995, S.108

auf der Vorstellung einer linear verlaufenden²⁰³ zeitlichen Ereigniskontinuität beruht, die Suche nach den Ursachen der Probleme in der Vergangenheit.

Dadurch, dass einerseits im Inneren des Menschen nach seinen Problemen gesucht wird und andererseits mittels Psychopathologisierung eine Degradierung zum handlungsunfähigen Opfer erfolgt, kann dem Betroffenen die Selbständigkeit und Selbstverantwortung vom Grundsatz her implizit abgesprochen werden.

Auf Interventionstheoretischer Ebene schließt die Psychotherapie im Regelfall vom gegenwärtigen Zustand des Menschen auf seine Vergangenheit rück, wobei die Biographie auf einen linearen Erlebnisstrang reduziert wird, der meist nur „Psychopathologie kompatibel“²⁰⁴ Begebenheiten berücksichtigt. In diesem Prozess wirkt der Therapeut strukturgebend und bestimmt, welchen Bereichen Beachtung geschenkt werden soll und welchen nicht. Die Vorstellung gewissermaßen konservierter Vergangenheitserlebnisse schließt jedoch das Bild eines Menschen als geschichtlich gewachsene Persönlichkeit, die nicht einfach mit einem früheren Erfahrungsstand als identisch angesehen werden kann, grundsätzlich aus.

Die psychotherapeutische Manipulation bezieht sich jedoch nicht nur auf die Vergangenheit, sondern auch auf die Zukunft. Da die Psychotherapie auf das Sein des Menschen und nicht auf sein Verhalten hin reflektiert, „wird aus einem ‚Du tust...‘ ein ‚Du bist...‘ (emotional gehemmt, narzißtisch gestört, nicht ‚authentisch‘, falsch konditioniert oder einfach nur krank) dies kann den Einstieg in einen rekursiven Prozess sich *selbsterfüllender Prophezeiungen*²⁰⁵ bedeuten, in dem sich Selbst- und Fremdbild durch Handlungen mit teilweise massiven Konsequenzen selbst aufrechterhalten“.²⁰⁶ Auch Zwick weist, unter Bezugnahme auf Aristoteles, auf diese

²⁰³ Breits seit Aristoteles existiert die Vorstellung von Linearität der Zeit, zu deren Definition der Begriff der Bewegung herangezogen wird. Zeit und Bewegung „sind aufeinander bezogen. Jede Bewegung ist in einer Zeit [...]. Zeit andererseits ist explizit definiert als die Maßzahl der Bewegung gemäß dem Früher oder Später. [...] [Zeit] ist nicht die volle ‚Zeitlichkeit‘, sondern eben nur ein ihr zugeordnetes Maß; in der Tat setzt ja die Definition [...] [der Zeit] als etwas, woraufhin Bewegung beurteilt wird, das ‚Früher und Später‘ voraus. Dabei wird ‚früher und später‘, oder besser ‚vorangehend und folgend‘ [...] ursprünglich in der von der Bewegung durchmessenen Erstreckung [...] gefunden, also als primär räumliche Bestimmung interpretiert.“ (Weizsäcker 2002, S.433). Dieses lineare Zeitverständnis zeigt sich jedoch aus Sicht neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse (Relativitätstheorie) bereits als überwunden.

²⁰⁴ Schumacher 1995, S.109

²⁰⁵ vgl. hierzu auch Watzlawick 1981 und 2002a

²⁰⁶ Schumacher 1995, S.109

Problematik hin, wenn sie anmerkt, dass es „Problematisch und höchst fragwürdig ist [...], ontologisch und ontisch zu verwechseln oder zu identifizieren“.²⁰⁷

Faktisch blendet diese Perspektive jedoch jegliche Phantasie (Ideen, Wünsche, Träume etc.) aus, die dem Menschen dabei behilflich sein könnten, aus eigener Kraft neue noch nicht gelebte Möglichkeiten in Betracht zu ziehen.

„Damit verspielt solche Theorie jegliche ‚allemaal subjektive, der Möglichkeit nach aber auch objektive Erweiterung des Möglichkeitshorizonts der Lebenspraxis. (...) Unter einem ätiologisch-anamnestisch restringierten Realitätsprinzip ist immer schon ausgemacht, was fehlt: unterdrückt werden in seinem Namen die möglichen utopischen Gehalte: die Vorstellungen, Träume und Entwürfe, die das Daseiende auf eine bessere erfülltere Lebenspraxis, auf ‚noch ungewordene Möglichkeit‘ (Bloch) hin überschreitet, die auch und gerade dasjenige in sich trägt, was gesellschaftlich als Abweichung und Hilfsbedürftigkeit gilt‘ [...]; sie ist in der Tat ‚Monomythie‘.“²⁰⁸

Nach Schumacher zeigt sich „Helfen“ jedoch gerade in zweierlei Hinsicht zukunftsorientiert. Zum einen, weil es um eine interaktionale Situation geht, die insofern „zukunfts offen“ sein muss, dass sie neue Erfahrungen zugänglich machen soll, die zuvor nicht vorhanden waren. Andererseits muss es darum gehen, dass zukünftig auftretende Probleme situationsadäquat bewältigt werden. Dies bedeutet in logischer Konsequenz sowohl Diskontinuität als auch Nicht-Linearität.²⁰⁹

Die Konsequenz dieser Nicht-Berücksichtigung dieser Faktoren in der psychotherapeutischen Praxis liegt in einer „*weitestgehenden Vernachlässigung der kontextuellen Faktoren*“²¹⁰ und der Vorstellung, dass Psychotherapie zwangsläufig ein hierarchisches Therapeut-Klienten-Verhältnis bedingt.²¹¹

4. Die praxeologische Ebene:

Für die praxeologische Ebene hält Schumacher folgendes fest:

Psychotherapie versteht sich als ein *lang andauernder* und *intensiver* Prozess bei der von einer Position des *Wissens* und nicht der *Neugierde* ausgegangen wird.

²⁰⁷ Zwick 2004, S.50

²⁰⁸ Schumacher 1995, S.110

²⁰⁹ vgl. Schumacher 1995, S.110

²¹⁰ Schumacher 1995, S.110

²¹¹ vgl. Schumacher 1995, S.111

Lang andauernd (siehe Gesprächstherapie oder Psychoanalyse) deshalb, weil zum einen nach den Ursachen tief liegend in der Vergangenheit gesucht werden muss und zum anderen weil der Therapeut meist die Ziele vorgibt und lediglich er erkennen kann, ob diese auch tatsächlich erreicht wurden.

Intensiv, da die Sitzungen zum Teil ein- bis zweimal pro Woche stattfinden, was wiederum die suggerierte Hilflosigkeit des Klienten unterstreicht.

5. Die Handlungsebene:

Die Handlungsebene der Psychotherapie führt Schumacher nun nicht näher aus, sondern verweist lediglich auf die einschlägige Literatur zur therapeutischen Praxis.

Um an dieser Stelle einen Schritt weiter zu gehen, soll im Folgenden in inhaltlicher Anlehnung an einige Ausführungen Zygowskis, der auf die Frage, was psychotherapeutische Praxis bedeuten muss, differenzierter eingeht²¹², die Handlungsebene zumindest andeutungsweise dargestellt werden.

Wie bereits aufgezeigt, ist allen Psychotherapieformen zunächst einmal die psychogenetische Erklärung psychischer Störungen gemeinsam. Dabei werden sowohl Entstehungsursachen (psychologische Mängel, Schwächen oder Defizite) als auch Behandlungsmöglichkeiten uneingeschränkt psychologisiert, wobei Umweltfaktoren prinzipiell ausgeblendet werden.

Dabei geht die Psychotherapie immer vom Ursache-Wirkungs-Prinzip aus, unabhängig davon, ob sie als Psychoanalyse frühkindliche Anomalien, als Verhaltenstherapie fehlgelaufene Konditionierungsprozesse, als humanistische Psychologie Blockierungen individueller Wachstums- und Selbstverwirklichungskräfte oder als (familien)systemische Therapie die Struktur für verantwortlich erklärt.

Dabei vertritt die Psychotherapie, mit Bezug auf ihre naturwissenschaftliche Methodik, als Lösungsansatz die Veränderung empirisch zu registrierender und technisch zu modifizierender individueller Variablen.

In diesem Sinne zielt die behavioristische Verhaltenstherapie vor allem auf die Neukonditionierung des Verhaltens, die Tiefenpsychologie und die kognitive Verhaltenspsychologie vor allem auf die Manipulation der Kognitionen, die humanistische Therapie vor allem auf die Aktivierung von Gefühlen, die

²¹² vgl. Zykowski 1998, S.47 ff.

Körpertherapie vor allem auf die Vitalisierung des Körpers und die transpersonale Psychologie vor allem auf eine Transzendierung des Selbst ab.

Hinsichtlich ihrer Legitimation tut sich die Psychotherapie schwer, zumal sie zwar postulieren kann, dass sie funktioniert, auch ohne dies umfassend belegen zu müssen oder zu können, jedoch ist es ihr offensichtlich kaum möglich, aufzuzeigen, warum all die unterschiedlichen und teilweise höchst gegensätzlichen Methoden überhaupt zum Erfolg führen sollen.

Allen psychotherapeutischen Schulen ist grundsätzlich gemeinsam, dass die behandelten Probleme aus ihrem psychosozialen Kontext herausgelöst und einer expertenzentriert-technischen Lösungsperspektive unterstellt werden. Probleme werden nicht als Bestandteile des Alltags aufgefasst und einer Lösung näher gebracht, sondern als Abweichungen vom Alltag und der damit verbundenen Normalität verstanden, wobei sich die genaue Problemdefinition von Schule zu Schule unterscheidet.

Dies ist verbunden mit einer Klinifizierung der Probleme und ihrer Träger, die allerdings nicht der immanenten Logik des klinischen Störungsmodells, sondern vor allem den Strategien seiner professionellen beziehungsweise institutionellen Durchsetzung entspricht (die Krankenkassen finanzieren nur eine Psychotherapie, die als „Heilkunde“ praktiziert wird).

„In fachpolitischen Professionalisierungsanstrengungen legt der klinische Psychologe Wert auf seine Anerkennung als ‚Heilberuf‘, fordert die Finanzierung seiner Tätigkeit durch die Krankenkassen, unterwirft sich vor allem bei der Gutachtenerstellung und der Kooperation mit Ärzten der medizinischen Krankheitsterminologie und besteht immer weniger auf dem ‚Klienten‘-Status seiner Adressaten. Der jüngste ‚Fortschritt‘ in der Entwicklung der Klinifizierung zur berufsopportunistischen Medizinisierung der Klinischen Psychologie als ‚Gesundheitswissenschaft‘ [...] ist dem Schwerpunktbeitrag im Organ des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (BDP) zu entnehmen, der sich zustimmend der Frage widmet: ‚Sollten auch Psychologen Medikamente verschreiben dürfen‘“²¹³

²¹³ Zygowski 1998, S.49 f.

Ziel der Psychotherapie ist jedoch tatsächlich nicht die Heilung von Krankheiten, sondern vielmehr die Renormalisierung abweichenden Verhaltens, die Beseitigung von Verhaltensstörungen und die normorientierte Veränderung der Persönlichkeit.

Tabelle 1 Zusammenfassender Überblick:

Psychotherapie	Folge
Kausalitäts- + Linearitätsvorstellung 1.) Suche der Ursache im Inneren 2.) Suche in der Vergangenheit 3.) Pathologisierung des Menschen	⇒ Absprechen von eigenständigem und eigenverantwortlichem Handeln ⇒ Reduktion der Vergangenheit auf einzelne vom Therapeuten beeinflusste Einzelheiten ⇒ Kreation eines unrealistischen Bildes ⇒ Manipulation der Vergangenheit als auch der Zukunft ⇒ Verhinderung der Erweiterung des Möglichkeitshorizontes ⇒ Weitestgehender Ausschluss kontextueller Umstände ⇒ Glaube an hierarchisches Verhältnis

3.1.2 Beratung

Nachdem nun aufgezeigt wurde, was unter Therapie beziehungsweise Psychotherapie verstanden werden muss, wird diesem Verständnis therapeutischer Praxis nun ein Verständnis beraterischer Praxis gegenüberzustellen sein.

Der Versuch, sich zunächst mit einem allgemeinen Verständnis von Beratung zu befassen, um dieses dann hinsichtlich einer individuumszentrierten Form der Beratung weiter zu verifizieren und dabei gegen andere Formen der Beratung abzugrenzen, bedeutet dabei die Konfrontation mit einer wachsenden Zahl und Bandbreite existierender gesellschaftlicher Erscheinungsformen von Beratung, in anderen Worten mit einem stetig wachsenden Beratungsbedürfnis und -angebot.

„Die Expansion des Beratungsbegriffes macht es nicht leicht, sich den Besonderheiten des Phänomens zu nähern, beziehungsweise es von anderen Phänomenen abzugrenzen.“²¹⁴

Um den Beratungsbegriff nicht bereits vorab unspezifisch zu generalisieren, noch ihn überspezifisch einzuschränken, soll als Ausgangspunkt hier zunächst eine Arbeitsdefinition Schumachers gewählt werden, die die weiteren Ausführungen einleiten soll:

„Beratung findet dann statt, wenn jemand um Rat sucht, ein anderer ihm diesen Rat gibt und beide gemeinsam oder ein außenstehender Beobachter diesen Vorgang als ‚Beratung‘ klassifiziert“²¹⁵

Diese Arbeitsdefinition, die nicht den Prozess, sondern den Initiationspunkt der Beratung in den Vordergrund stellt, weist darauf hin, dass es sich bei der Beratung um einen zwischenmenschlichen Interaktionsprozess handelt, in dem Kommunikation von tragender Bedeutung ist, der von einer Person initiiert wird und in dem eine zweite Person dem vom Initiierenden implizit oder explizit zum Ausdruck gebrachten Bedürfnis nach Beratung nachkommt.

Nun wäre es jedoch verfehlt, aufgrund dieser Arbeitsdefinition anzunehmen, es handele sich bei der Beratung um einen linearen Vermittlungsprozess, in dem ein Bedarf geäußert und dieser Bedarf durch eine der Nachfrage entsprechenden „Lieferung“ befriedigt wird.

Beratung ist vielmehr ein wechselseitiger und hochvernetzter Interaktionsprozess, innerhalb dessen mittels kommunikativer Akte ein gemeinsamer Umgang des Beraters und des Ratsuchenden mit dem Problemfeld des Ratsuchenden stattfindet mit dem Ziel, den Klienten in seinem „Für-sich-selbst-Rat-finden“²¹⁶ durch den Berater zu unterstützen. So ist es nicht die Erkenntnis des Beraters, die dem Ratsuchenden zur Verminderung oder Beseitigung seiner Ratlosigkeit verhilft, sondern nur die eigene Erkenntnis, die das Erreichen dieses Ziels bewirken kann.

Damit besteht auch die Lösung des Problems nicht im Berater und wird auch nicht durch diesen (etwa in Form von Faktenwissen) vermittelt, sondern die Lösung wird in

²¹⁴ Schumacher 1995, S.100

²¹⁵ Schumacher 1995, S.113

²¹⁶ Rechten 1988, S.15

erster Linie durch die Interaktion zwischen Ratsuchendem und Berater generiert und findet ihren Ausdruck in Form von Erkenntnissen und Handlungskonsequenzen auf Seiten des Ratsuchenden.

3.1.2.1 Primär individuumszentrierte vs. primär sachbezogene Beratung

Dies wirft nun folgerichtig die Frage auf, ob ein derartiges Verständnis von Beratung auch geeignet erscheinen kann, eine rein sachbezogene Beratung durch einen auf ein spezifisches Sachthema spezialisierten Fachberater, wobei hier als Beispiele der Steuerberater oder auch der Fachberater im Baumarkt genannt werden könnten, zu beschreiben.

Doch auch diese Berater vermitteln Faktenwissen nicht als reinen Selbstzweck, sondern ausschließlich um dem Ratsuchenden mittels dieses Faktenwissens Erkenntnisse zu ermöglichen, wobei der Berater innerhalb des Interaktionsprozesses gefordert ist, sein Informationsreservoir hinsichtlich der spezifischen Situation des Ratsuchenden auf eine für den Ratsuchenden nachvollziehbare, also beispielsweise sein Vorwissen berücksichtigende, Weise zu präsentieren.

Während der auf ein Sachthema spezialisierte Fachberater jedoch seine Arbeit schwerpunktmäßig an dem mit dem Thema verbundenen Faktenwissen ausrichten wird, kann der auf eine individuumszentrierte Form der Beratung spezialisierte Berater nicht auf ein derartiges Reservoir an weitestgehend normierbaren Informationseinheiten zurückgreifen.

Die individuumszentrierte Beratung, die sich zwar durchaus auch aber eben nicht vorrangig mit Sachthemen befassen wird, kann nicht einfach auf ein normiertes und damit idealisiertes Wissen über angebliche Gesetzmäßigkeiten menschlichen Verhaltens zurückgreifen, da jede Erkenntnis hinsichtlich eines menschlichen „Durchschnittsverhaltens“ auch lediglich auf den gesellschaftlich nur fiktiv existenten *zoon medion* zu beziehen wäre. So könnte eine Übertragung eines „Allgemeinwissens“ über die Spezies Mensch auf das einzelne Individuum letztlich nur zwei Funktionen erfüllen: Erstens das Anwenden des Zufallsprinzips als Grundprinzip einer individuumszentrierten Beratung und zweitens ein Anregen des einzelnen, sich

hinsichtlich der Bewertung seines Verhaltens an einer Norm statt an seiner eigenen Individualität und Sozialität zu orientieren.

Individuumszentrierte Beratung, die eben diesem Individuum gerecht werden soll, muss auf einem Wissen basieren, das sich nicht auf Reduktionismen beschränkt, sondern auf humanwissenschaftlichen Grundlagen aufbaut, die der Komplexität der individuellen biographischen Vernetzung des einzelnen in seiner Realität gerecht werden. So drückt sich das Wissen eines auf individuumszentrierte Beratung spezialisierten Beraters auch erst in zweiter Linie in den Informationen aus, die ihm zur Verfügung stehen, in erster Linie jedoch durch seine Art eines auf individuelle Ressourcen und Entwicklungspotentiale ausgerichteten Denken.

3.1.2.2 Professionelle vs. semi-professionelle vs. nicht-professionelle Beratung

Die Frage nach diesem Wissen, auf dem Beratung zu basieren hat, führt nun wiederum zur Frage, wie zwischen professioneller und nicht professioneller Beratung zu unterscheiden wäre.

Zunächst kann davon ausgegangen werden, dass eine Berücksichtigung der gesellschaftlichen Gegebenheiten erfordert, dass eine Person, die ihren Verdienst zu einem wesentlichen Teil dadurch bestreitet, dass sie im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit für eine – wie auch immer geartete – Form der Beratung einen finanziellen Ausgleich erhält, als Beratungs-Profi anerkannt wird.

Dies erstreckt sich ganz selbstverständlich über eine Reihe von Tätigkeiten, wie zum Beispiel den Fachberater im Verkauf, den Finanz- und Anlageberater aber auch den klassischen Unternehmensberater.

Diesen Gruppierungen ist jedoch ein grundsätzliches Fehlen umfassender theoretischer Grundlagen zur Beratung, die über eine Art pragmatische Beratungsdidaktik und damit über ein rein handlungskontextbezogenes Wissen (wie in welchen Situationen mit welchen Klienten voraussichtlich am besten umzugehen ist) hinausgeht, zu attestieren. So ist letztlich jede Form der Beratung, die nicht auf einer grundlegenden Theorie der Beratung und einer hierauf aufbauenden Ausbildung einhergeht, aus wissenschaftlicher Sicht lediglich als semi-professionelle Beratung zu bezeichnen, die zwar in vielen

Fällen Funktionen einer professionellen Beratung übernimmt, deren Anforderungen aber nur teilweise gerecht werden kann.

Demgegenüber ist der Bereich der nicht-professionellen Beratung insbesondere durch sich überschneidende (Lebens-)Erfahrungsbereiche zwischen Berater und Ratsuchenden gekennzeichnet. Sie kann aus den verschiedensten Kommunikationssituationen heraus entstehen und basiert meist auf einem bereits bestehenden Vertrauensverhältnis und unter Umständen einer damit verbundenen, interpersonellen Nähe²¹⁷. Sie kann aber auch innerhalb einer Firmenstruktur „verordnet“ werden, wie zum Beispiel im Falle des in vielen Firmen praktizierten Mentorings, bei dem ein „Erfahrener“, der eine höhere Stellung im Unternehmen inne hat, einem „weniger Erfahrenen“ und „Rangniedereren“ (zusätzlich zu seinen übrigen Aufgaben im Unternehmen) berät und dies in den allermeisten Fällen nicht aufgrund einer speziellen Ausbildung oder eines spezifischen Fachwissens, sondern in erster Linie aufgrund seiner eigenen Erfahrungen, die er im Unternehmen – und damit in dem spezifischen Kontext, den er sich mit dem in der Hierarchie unter ihm Stehenden teilt – gesammelt hat und die er für die Tätigkeit dieses „weniger Erfahrenen“ als hilfreich erachtet.

So kann sich also die nicht-professionelle Beratung durchaus auch in beruflichen Kontexten vollziehen, wie auch ein professionell ausgebildeter Berater in seiner Freizeit private Gespräche mit Beratungscharakter führen kann, ohne für die hierfür aufgewendete Zeit oder das Vermitteln von Inhalten Geld zu verlangen.

So ist zusammenfassend festzuhalten, dass eine klare Abgrenzung zwischen professioneller, semi-professioneller und nicht-professioneller Beratung kaum am spezifischen Handlungskontext, sondern im eigentlichen Sinne nur formal vollzogen werden kann, indem eruiert wird, ob der Berater (a) beruflich als Berater in Erscheinung tritt und hierdurch wesentlich seinen Lebensunterhalt bestreitet, (b) ob die Beratung auf einer grundlegenden theoretischen Konzeption von Beratung basiert und schließlich (c), ob die Beratung stattdessen vor allem auf der Überschneidung von für die Beratungsinhalte relevanten (Lebens-) Erfahrungsbereichen beruht.

Kann Kriterium (a) als erfüllt angesehen werden, ist zumindest von semi-professioneller Beratung zu sprechen, wird zudem auch Kriterium (b) erfüllt, so kann

²¹⁷ Rechten 1988, S.29 f.

von professioneller Beratung die Rede sein und ist lediglich Kriterium (c) als nennenswert erfüllt anzusehen, muss von nicht-professioneller Beratung ausgegangen werden.

3.1.2.3 Coaching vs. Supervision: Perspektiven individuumszentrierter Beratung

Betrachtet man nun – wie es dem Thema der vorliegenden Arbeit entspricht – die individuumszentrierte professionelle Beratung näher, so fällt auf, dass in diesem Bereich insbesondere drei Begriffe hinsichtlich ihrer Verwendung als fest etabliert gelten können: Zunächst einmal der Begriff der Beratung selbst, der dabei mit den unterschiedlichsten Adjektiven näher spezifiziert werden kann, der Begriff der Supervision und schließlich der Coachingbegriff.

Um diese Begriffe also sinnvoll voneinander zu differenzieren, kann an dieser Stelle zunächst von einem allgemeinen Verständnis von Supervision und Coaching ausgegangen werden, was diese beiden Formen der Beratung hinsichtlich ihrer Ausrichtung und Methoden auf den ersten Blick durchaus als ähnlich, in weiten Teilen sogar identisch erscheinen lässt. Doch auf den zweiten Blick ergeben sich Unterschiede vor allem hinsichtlich ihrer primären Herangehensweise und Schwerpunktsetzung, so dass sich letztlich von Coaching und Supervision als zwei grundlegenden Perspektiven der professionellen individuumszentrierten Beratung gesprochen werden kann, wie die folgende Darstellung aufzeigen wird.

Dabei sind dieser Darstellung zwei wesentliche Prämissen voranzustellen: Erstens soll davon ausgegangen werden, dass Supervision und Coaching nicht in erster Linie durch die verwendete Beratungsmethodologie voneinander abgegrenzt werden können, da es in der Praxis keinerlei Hinweise darauf gibt, dass dies zu einer einheitlichen Definition führen könnte. Zweitens soll ausdrücklich als vorausgesetzt gelten, dass die Supervision zu einem wesentlichen Teil durch das Element der teilnehmenden Beobachtung im realen Handlungsfeld bestimmt wird, was hinsichtlich des Coachings bestenfalls als „Nebenmethode“ angesehen werden kann, auch wenn es im Rahmen von Coaching jederzeit möglich ist, auf „ergänzende Maßnahmen“ zurückzugreifen, die durchaus bis hin zu erlebnispädagogischen Maßnahmen reichen können, wenn dies im Interesse der Freisetzung der Entfaltungsmöglichkeiten des Coachees liegt.

Supervision	Coaching
professionell - individuumszentriert	professionell - individuumszentriert
<p><u>Hauptwerkzeug:</u> Teilnehmende Beobachtung + Beratungssitzungen (die Beratungseinheiten orientieren sich wesentlich am Feedback des Supervisors)</p>	<p><u>Hauptwerkzeug:</u> Beratungssitzungen + ggf. ergänzende Maßnahmen (Teilnehmende Beobachtung wird vom Coach nur bei entsprechendem Anlass und lediglich ergänzend eingesetzt)</p>
<p><u>Im Zentrum der Betrachtung steht:</u> Das Individuum im spezifischen Handlungskontext bzw. in mehreren zusammengehörenden Handlungskontexten (beruflich, ...)</p>	<p><u>Im Zentrum der Betrachtung steht:</u> Das Individuum mit der Beschreibung seiner Situation und seinem individuellen Kompetenz- und Selbstentfaltungspotential</p>
<p><u>Grundperspektive:</u> Außen – Innen – Außen (Handeln – Gespräch – Handeln) (Schwerpunkt: Außenperspektive)</p>	<p><u>Grundperspektive:</u> Innen – Außen – Innen (Gespräch – Handeln – Gespräch) (Schwerpunkt: Innenperspektive)</p>
<p><u>Betrachtungsschwerpunkt:</u> "reale" Situationen und simulierte Situationen, die sich direkt aus den realen Situationen ableiten lassen</p>	<p><u>Betrachtungsschwerpunkt:</u> "simulierte" Situationen und reale Situationen, die für den Coachee besonders wichtig oder aufschlussreich sind</p>
<p><u>Kompetenzförderungs-Schwerpunkt:</u> Soziale Kompetenz (zur Verbesserung der vor allem kontextbezogenen Handlungskompetenzen)</p>	<p><u>Kompetenzförderungs-Schwerpunkt:</u> Selbstkompetenz (zur Verbesserung der vor allem kontextübergreifenden Handlungskompetenzen)</p>
<p><u>Ziele:</u> Verbesserung der Möglichkeiten, sich und das eigene Potential in spezifischen Handlungskontexten besser einbringen zu können erweiterte Handlungsmöglichkeiten größere Handlungsfreiheit Höhere soziale Kompetenz die auch die Entfaltung höherer Selbstkompetenz begünstigt Höhere Selbstkompetenz, die umgekehrt wieder die Entfaltung der sozialen Kompetenz erleichtert</p>	<p><u>Ziele:</u> Verbesserung der Möglichkeiten, das eigene Leben frei zu gestalten und Erweiterung der Fähigkeiten, das eigene Potential zur Entfaltung zu bringen erweiterte Handlungsmöglichkeiten größere Handlungsfreiheit Höhere Selbstkompetenz, die auch die Entfaltung höherer sozialer Kompetenz begünstigt Höhere soziale Kompetenz, die umgekehrt wieder die Entfaltung der Selbstkompetenz erleichtert</p>

So zeigt sich, dass – gemäß der vorangehenden Darstellung – beide Herangehensweisen ihre Vorteile (und umgekehrt ihre Nachteile) haben.

Während die Supervisions-Perspektive aufgrund ihrer engen Orientierung an realen Handlungsabläufen und -kontexten ermöglicht, Irrtümer des Supervisierten hinsichtlich einer Handlungskonstellation und darin eingebundene andere Personen, aber auch und insbesondere hinsichtlich Form und Wirkung seines eigenen Verhaltens schnell aufzudecken und einen diesbezüglichen Lösungsansatz zu erarbeiten, ermöglicht demgegenüber die Coaching-Perspektive ein tiefergehendes und weiterreichendes Einlassen auf den Coachee, an dessen individuellem Potential²¹⁸ sich die Beratung und Begleitung vorrangig orientiert. So werden Lösungsansätze im Coaching in der Regel primär von der Person des Coachee aus gestaltet, während in der Supervision Lösungen ausgehend vom Handlungskontext und von dort aus mit Blick auf die Person gestaltet werden, wobei natürlich trotzdem auch hier das Augenmerk darauf gerichtet ist, individuelles Potential bewusst zu entfalten. Coaching wird dabei jedoch immer die Perspektive sein, die sich strukturell vorrangig am Individuum und erst in zweiter Linie an realen Handlungskontexten orientiert und daher in diesem Sinne als tendenziell personenzentriertere Perspektive aufzufassen ist. Damit ist nun also eine für die weitere Annäherung an den Coachingbegriff grundlegende Sichtweise gewonnen: die Betrachtung von Coaching als Grundperspektive individuumszentrierter professioneller Beratung. Folgerichtig stellt sich daher nun weiter die Frage, welche Theorie ein Berater seinem professionellen Handeln zugrundelegen kann, um hieraus sein Coaching-Konzept abzuleiten und damit sein Handeln theoretisch zu fundieren.

Während der bei weitem größte Teil der existierenden Coaching-Literatur diesbezüglich eine psychologische Grundlegung von Coaching postuliert, soll dieses Postulat an dieser Stelle nun gezielt hinterfragt und einem pädagogischen Beratungsansatz gegenübergestellt werden, um aufzuzeigen, welche Konsequenzen die wissenschaftstheoretische Verortung des Coachingbegriffes für seine theoretische Grundlegung, die schließlich im vierten Teil der vorliegenden Arbeit erfolgen soll, letztlich haben muss.

²¹⁸ Der Begriff Potential meint an dieser Stelle v.a. individuelles Kompetenzpotential und schließt darüber hinaus Wünsche, Bedürfnisse, individuelle Stärken und Veranlagungen des Coachees mit ein.

3.2 Pädagogischer vs. psychologischer Ansatz

3.2.1 Psychologische Beratung

3.2.1.1 Psychologie als Alltagswissenschaft

Der Versuch, das Selbstverständnis und die Funktion psychologischer Beratung nachzuzeichnen, soll hier mit einer historischen Einordnung des Phänomens einer psychologischen Wissenschaft und ihrer Entwicklung von einer therapeutischen hin zu einer Beratungspraxis eingeleitet werden. Dies soll differenziert aufzeigen, warum eine kritische Betrachtung psychologischer Beratungspraxis nicht an ihrer eigentlichen Umsetzung, sondern zunächst an einer Hinterfragung ihrer theoretischen Grundlegung ansetzen muss. Wie von Kardorff verdeutlicht,

„ist die Psychologie ein Produkt der bürgerlichen Gesellschaft. Sie ist geprägt von den – Ideen der Aufklärung (rationale Beherrschung und universelle Formbarkeit des Menschen) – Romantik (die Erforschung der ‚kranken‘ und die Bildung der ‚schönen‘ Seele) – den Erfahrungen und Versprechungen der bürgerlichen Revolution (Emanzipation des Subjekts; Realisierung einer umfassenden Identität durch die kollektiv Aufhebung des Herr-Knecht-Verhältnisses) und schließlich von – den Folgen und Zwängen der industriell-kapitalistischen Vergesellschaftung (Formierung neuer Arbeits- und Unterwerfungstugenden). In den krisenhaften Prozessen der Neuorientierung der gesellschaftlichen Verhältnisse im 18. und 19. Jahrhundert zerbrechen traditionelle Identitäten und Interpretationen der sozialen Wirklichkeit, entstehen aber auch die Grundlagen des modernen Sozialcharakters. Die Probleme der Reorganisation der Psyche und der Steuerung und Kontrolle des Verhaltens der Arbeitermassen in den entstehenden urbanen Ballungsräumen, psychischen Massenverelendungen und die psychischen Leiden des Bürgertums setzen eine Vielzahl ‚produktiver Diskurse‘ (Foucault) um die Geheimnisse und um die Beherrschung der Seele in Gang. Aber erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts münden diese Diskurse in die Herausbildung der akademischen Disziplin Psychologie als Wissenschaft vom Erleben und Verhalten des Individuums.“²¹⁹

²¹⁹ Kardorff 1986, S.24

Seit über 120 Jahren existiert damit nun die Psychologie als Einzelwissenschaft, die sich vor allem in den letzten Jahrzehnten intensiv einer „Grundlagenforschung“ zugewandt hat, „die am naturwissenschaftlichen Vorbild orientiert war und zur Entdeckung inter- und intrapsychischer ‚Natur‘-Gesetze führen sollte“²²⁰. Der Einfluss der amerikanischen Verhaltensforschung auf die deutsche Psychologie (insbesondere in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts) sowie der gesellschaftliche Wandel der Nachkriegszeit „veränderten das Gegenstands- und Selbstverständnis der Psychologen entscheidend und nachhaltig. Gegen den zähen und hinhaltenden Widerstand der akademischen Psychologie setzten sich die gesellschaftlichen Bedürfnisse nach psychologischem Beistand in schwierigen Lebenslagen, bei der Rationalisierung von Arbeitsprozessen, bei der Entwicklung effizienter Verkaufsstrategien für den Absatz von immer mehr Konsumwaren, bei der Bewältigung sozialer ‚Unruhen‘ usw. durch“²²¹.

Diese Entwicklung resultierte sowohl in einem *Professionalisierungsschub* als auch in einer *Pragmatisierung* der Psychologie, was ein „explosionsartiges Wachstum der Psychologie in allen ihren Aspekten, sei es das verfügbare Wissen, die Zahl ihrer Vertreter oder ihrer Lehr- und Forschungsinstitutionen.“²²² möglich machte.

In der Fachliteratur taucht diese Entwicklung immer wieder im Zusammenhang mit dem Begriff des *Psychobooms* auf, der seit den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts vor allem in der Mittelschicht eine Art von Hochkonjunktur erfuhr.

„Seit etwa Mitte der 70er Jahre läßt sich eine starke Expansion neuartiger psychotherapeutischer Verfahren, vor allem im Bereich der Gruppentherapien und der ‚Therapien für Normale‘, auf dem ‚grauen Psychomarkt‘ [...] beobachten. Daneben hat bereits in den 60er Jahren ein verstärkter Ausbau der Ehe-, Erziehungs- und Familienberatungsstellen stattgefunden [...]; mit den Bemühungen um eine Psychiatriereform sind darüber hinaus psychosoziale Kontaktstellen, Sozialpsychiatrische Dienste, Treffpunkte und Teestuben vor allem in den städtischen Ballungszentren eingerichtet worden. Schließlich sind im Rahmen der Selbsthilfe- und vor allem der Frauenbewegung eine Vielzahl von

²²⁰ Rexilius 1986, S.11

²²¹ Rexilius 1986, S.11

²²² Roth 1981, S.5 f.

psychosozialen Initiativen wie Frauentherapiezentren, Selbsterfahrungsgruppen etc. entstanden.“²²³

Der Bedarf sollte jedoch nicht auf die Versorgung im psychosozialen Bereich beschränkt bleiben, sondern zeigte sich im weiteren Verlauf „z.B. auch im Erziehungs- und Bildungswesen, der Rechtspflege, der Umweltgestaltung oder der Strukturierung und Steuerung sozialer Organisationen“²²⁴. Wie Rexilius deutlich hervorhebt, hat sich die Psychologie „im gesellschaftlichen ‚Körper‘ wie ein Bazillus ausgebreitet, sie ist allgegenwärtig, bricht in alle sozialen und individuellen ‚Organe‘ ein“²²⁵, wobei diese Ausbreitung direkte Auswirkungen auf ihre Inhalte, Methoden und Gegenstandsbestimmung hatte.²²⁶

Verbunden mit dem Boom psychologischer Praktiken war eine bis heute anhaltende *Krise*, die sich einerseits im zunehmenden Auseinanderdriften von Theorie und Praxis und andererseits in der Aufdeckung der Grenzen und Nachteile sowohl von psychologischer Therapie als auch psychologischer Lebensberatung bemerkbar machte.²²⁷

Das formale Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie fasst Sonntag ebenso kritisch wie sachlich zusammen:

„Im Verständnis des aufrechten Nomologen ist die klinische Psychologie eine Technologie [...], die zwischen ‚wissenschaftlicher (i.e. ‚nomologischer‘) Psychologie‘ und ‚technischer Praxis‘ steht. Während klinische Psychologie als Technologie(-forschung) die aus den psychologischen Laboratorien der Nomologen kommenden ‚gesetzesförmigen Aussagen‘ [...] in Interventionsregeln umsetzt und deren Wirkung und Effizienz überprüft, wendet Psychotherapie diese Regeln als Techniken am Menschen an. Paradigma dieser ordentlichen Welt sind im Zweifelsfall verhaltenstherapeutische Modelle, die beanspruchen, auf allgemeingültigen Lerngesetzen zu basieren und diese praktisch zur Therapie als Symptombeseitigung einzusetzen.“²²⁸

Auf der theoretischen Ebene zeigt sich eine akademisch-wissenschaftliche Psychologie, die die theoretische Grundlegung der Beratungs- und Therapiepraxis

²²³ Kardorff 1986, S.134

²²⁴ Roth 1981, S.5 f.

²²⁵ Rexilius 1986, S.11

²²⁶ vgl. Rexilius 1986, S.11

²²⁷ vgl. Sonntag 1998, S.15

²²⁸ Sonntag 1998, S.19

darstellt und an den „Praktikern“ sowohl ihre „Theorielosigkeit“ als auch ihre mangelnde wissenschaftliche Kompetenz kritisiert. In der theoretischen Betrachtung, die entweder unter Labor- bzw. Experimental-Bedingungen oder zumindest unter Ausschluss der konkreten Wirklichkeitskontexte durchgeführt werden, werden komplexe Sachverhalte meist auf überschaubare Einheiten reduziert, weshalb Sonntag in diesem Zusammenhang von „idealisierte Bedingungen“²²⁹ spricht. So können die durchgeführten Studien einer komplexen Realität bei gleichzeitigem Beharren auf angeblich wissenschaftlichen Legitimationskriterien kaum noch gerecht werden²³⁰. So entwickelte sich die Praxis zu einer Art „Störfaktor“ der Theorie, indem sie aufgrund der zunehmenden Komplexität der sich ihr stellenden Probleme verstärkt eine der Komplexität gerecht werdende theoretische Hilfestellung seitens der akademischen Psychologie einforderte.²³¹

So kritisieren bis heute die „Praktiker“ implizit oder explizit die „Alltagsferne“ der „Akademiker“²³² und halten sich nur selten an die durch die erlernte Methode gegebenen Handlungsanweisungen. Sie fügen dem Erlernten entweder durch die Teilnahme an weiteren Ausbildungen eklektizistisch weitere Methoden und Techniken hinzu oder verzichten schlicht und einfach auf die einstmals erlernten Methoden und kreieren ihre eigenen fallbezogenen Varianten.²³³

„Der Praktiker dagegen hat angesichts der mit ihm real zusammentreffenden Klienten mit der Reinheit der akademisch-theoretischen Lehren seine Probleme. Er greift zum bekannten Eklektizismus der Methoden und Praktiken: und letztlich kennzeichnen den ‚erfolgreichen‘ Therapeuten dann doch wieder so schön unwissenschaftliche Begriffe wie ‚Lebens-‘ oder ‚Praxiserfahrung‘ oder sonstige sonderbaren Kompetenzen. Für den großen Rest sind ein ‚wachsender, prinzipiell nicht zu sättigender Orientierungsbedarf‘, ein ‚regelmäßiges Auswechseln der eigenen therapeutischen Orientierung‘ und gar ein ‚Sprung in den Erfahrungsmystizismus‘ zu konstatieren.“²³⁴

Doch während die Vorstellungen der Theoretiker und Praktiker nach wie vor weit auseinander gehen, führen doch die beiderseitigen regen Versuche, Einfluss auf die

²²⁹ Sonntag 1998, S.19

²³⁰ Sonntag 1998, S.18

²³¹ vgl. Rexilius 1986, S.11

²³² vgl. Sonntag 1998, S.18

²³³ Sonntag 1998, S.21

²³⁴ Sonntag 1998, S.16

Praxisfelder der Psychologie auszuüben unweigerlich zu einer Annäherung hinsichtlich wesentlicher Fragestellungen. Die akademische Psychologie wird somit, geprägt durch die konstituierende Kraft der Nachfrage zunehmend zu einer Wissenschaft vom Alltag.

„Die Kluft zwischen den Psychologen ‚im Feld‘ und denen ‚im Elfenbeinturm‘ verringert sich zusehends bis hin zu ihrer tendenziellen Aufhebung [...]: Psychologische Theorie und Praxis sind zu Feldern des Wettstreits um die ‚praxisrelevantesten‘ und handlungsnächsten Modelle und Methoden geworden“²³⁵

3.2.1.2 Gesellschaftliche Legitimation im und durch den Alltag

Der Krise der Psychologie im „Verhältnis von Theorie und Praxis [...] und eben darin mit ihrer Rolle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft“²³⁶ schließt sich der Großteil der Kritik zu *Psychologisierung*, *Therapeutisierung*, *Nomologisierung*, *Normorientierung*, aber auch der Ausübung sozialer Kontroll- und Anpassungsfunktionen durch die Psychologie an.

Dabei steht die Psychologie, wie Sonntag in seiner Abhandlung „Die Seele als Politikum“ ausführt, als Wissenschaft auf einem porösen Fundament.

Das vorrangigste und tiefgreifendste Problem der Psychologie zeigt sich in ihrem eigentlichen Gegenstand und letztlich darin, dass sich dieser bei näherer Betrachtung als in der Wissenschaft selbst nicht existent erweist. Was die Psychologie als ihren Gegenstand postuliert, entlehnt sie aus zwei älteren Wissenschaftszweigen, der Philosophie und der Physiologie. Doch entlehnt die Psychologie letztlich nicht ihren Gegenstand, sondern vielmehr aus der Philosophie dessen Substanzlosigkeit (da sich die Seele in ihrem Wesen einer schlichten Beobachtung entzieht) und aus der Physiologie dessen Bedeutungslosigkeit für die Vitalität des menschlichen Bioorganismus.²³⁷

„Aber es handelte sich dabei um eine Psychologie als Wissenschaft vom Subjekt (oder was von ihm noch übrig war), die mit der Methode der Introspektion als

²³⁵ Rexilius 1986, S.11

²³⁶ Sonntag 1998, S.16

²³⁷ vgl. Sonntag 1988, S.52 f.

Selbstbetrachtung des Geistes einhergeht und eben deswegen keine Wissenschaft ist, sondern sich der Philosophie zurechnen lassen muss. Die ‚äußere‘ Betrachtung hat auch für Comte ihre Gültigkeit, nur ist sie ihm keine ‚Psychologie‘, sondern Teil der Biologie einerseits, der Gesellschaftslehre andererseits. Welche sonderbare Form der Existenz sollt auch verbleiben zwischen dem Lebewesen Mensch und dem gesellschaftlichen Wesen Mensch?“²³⁸

So weist Sonntag darauf hin, dass die Definition einer experimentellen Psychologie von Théodule Ribot, die dieser in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts formulierte, bis heute vollkommen mit dem Selbstverständnis moderner psychologischer Forschung in Einklang steht:

„Ihr Gegenstand sind einzig die Erscheinungen, deren Gesetzmäßigkeiten und ihre unmittelbaren Ursachen; sie befasst sich weder mit der Seele noch mit deren Beschaffenheit, denn diese Frage, die sich jenseits der Erfahrung und außerhalb der Prüfmöglichkeit bewegt, gehört in das Reich der Metaphysik.“²³⁹

So untersucht die Psychologie nicht etwa seelische Vorgänge, sondern ausschließlich beobachtbare und verbalisierbare Äußerungen eines nicht näher verifizierbaren seelischen Postulats.²⁴⁰ Doch diese Entscheidung für eine seelenlose psychologische Forschung zugunsten des Paradigmas der alleinigen Bezugnahme auf durch Beobachtung verifizierbare Erscheinungen hat weitreichende Konsequenzen.

„Dieses Fehlen einer *historischen* Einheit der Psychologie mündet in einer ebenfalls nicht vorhandenen *systematischen* Einheit: der heutige Status der Disziplin ist gekennzeichnet durch eine absolute Umstrittenheit des legitimen Gegenstandes psychologischer Forschung und Theoriebildung. Sollte der Gegenstand tatsächlich das Fundament der Disziplin sein, dann gibt es angesichts der vielen vorhandenen und einander wechselseitig ausschließenden Gegenstände entweder keine oder viele Psychologien. [...] Damit ist aber die disziplinäre Situation noch nicht hinreichend beschrieben. Zu ihr gehört im gleichen Zusammenhang auch der vielkritisierte ‚Methodenmonismus‘ der Disziplinen, ihre von allen Krisen unbeirrte instrumentelle Forschungspraxis. Erst

²³⁸ Sonntag 1988, S.49

²³⁹ Bronzek & Diamond zitiert nach Sonntag 1988, S.52

²⁴⁰ vgl. Sonntag 1988, S.49 ff.

diese Verbindung von Gegenstandsverlust und instrumentell definierter Legitimität charakterisiert die ‚wissenschaftliche Psychologie‘ bis heute.²⁴¹

Um sich als Einzelwissenschaft zu legitimieren beruft sich die Psychologie auf eine an der Naturwissenschaft orientierte Forschungsmethodologie und sucht auf diesem Wege nach „naturhaften Phänomenen“ und in diesem Sinne nach (Natur-) Gesetzmäßigkeiten, die sie mittels eines Instrumentariums überwiegend empirisch-experimenteller Methoden zu verifizieren versucht. Damit geht sie so weit, ihren Gegenstand auf in der „Labor-Natur“ auftretende „Gesetze“ zu reduzieren, und übersieht dabei vollkommen, dass sich Erleben und Verhalten (also in diesem Sinne der tatsächliche psychologische Gegenstand) erst durch die gesellschaftlichen Bedingungen konstituieren kann und eine Natur bzw. „Naturgesetzmäßigkeit“ des Erlebens und Verhaltens geradezu unvorstellbar sein muss.

„Und wie sich Versuchspersonen im psychologischen Experiment gerieren, gerinnt unter den Händen des ‚nomologischen Psychologen‘ [...] zur Fertigbauarchitektur eines ‚Gesetzes‘, von dem man nie genau weiß, wo es innerhalb der Spannweite zwischen Naturgesetz und bürgerlicher Rechtsprechung zu verorten ist. Ein surplus der technologischen Inszenierung ergibt den aus den kleinen Verhaltensweisen abgeschöpften Abstraktions-Mehrwert der ‚Gesetze‘ in der Labor-Natur, zu der hier die gesellschaftlichen Existenzen sich reduzieren.

So findet sich in der Kur wie im Experiment im Individuellen das Allgemeine, aber nicht als gesellschaftliches, sondern als allgemein menschliches in moderner Form, dergemäß das Menschenwesen so recht entblößt weder zoon noch politikon sein, weder als Gattungs- noch als gesellschaftliches Wesen sich zeigen kann, sondern in einem luftigen Zwischenraum sich wiederfindet, der offenbar seine besondere und genuine *conditio humana* ausmacht, ein Raum, der nach allen Ecken und Enden offen ist und in dem es daher heftig zieht. In diesem Zuge treffen sich das Verschwinden und Verwissenschaftlichung von Individualität“²⁴²

Damit blendet die psychologische Gesetzgebung Sein und Werden der individuell-biografischen Strukturen, innerhalb derer wir fühlen, denken und handeln, und innerhalb derer wir zugleich unser Fühlen, Denken und Handeln bewerten und interpretieren weitestgehend aus.

²⁴¹ Sonntag 1988, S.57 f.

²⁴² Sonntag 1988, S.50

„Gesellschaftliche Strukturen und Verhältnisse, Institutionen und Verkehrsformen, die Denkmuster, mit denen wir Natur und Gesellschaft interpretieren und auch die Gefühle, die wir spüren, sind geworden, über kürzere oder längere Zeiträume hinweg. Einerseits können wir sie nur aus ihrer gegenwärtigen Bedeutung für uns und aus ihrer Funktion für unser Zusammenleben mit anderen erklären, andererseits eröffnet uns die Untersuchung ihres Werdens zusätzliche Möglichkeiten ihres Verständnisses“²⁴³

Folgerichtig beruhen die seitens der Psychologie postulierten Gesetze im Wesentlichen auf der Beobachtung und Analyse von Momentaufnahmen, die nicht im eigentlichen Sinne verstanden werden können, wenn nicht die Genese und zudem die soziale Vernetzung in die Betrachtung mit einbezogen werden.

Bleiben die verschiedenen (staatlichen, gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen etc.) Strukturen und ihre Funktionen jedoch unberücksichtigt, können Veränderungen und individuelle Auswirkungen des Alltags und der alltäglichen Tätigkeiten nicht erkannt und verstanden werden.

„Ohne Einblicke in die Funktion allgemeiner, also *staatlicher, gesellschaftlicher, ökonomischer, politischer Strukturen* bleiben Veränderungen und individuelle Auswirkungen des Alltags und der alltäglichen Verrichtungen unerkannt und unverstanden“²⁴⁴

Diese gegenseitige Vernetzung und Bedingtheit von Individuum und Außen- bzw. Umwelt bezeichnet Rexilius als dialektische Voraussetzung des Lebens.

„Die Wechselwirkung des Individuums mit der Umwelt ist ein tätiger Prozeß; die psychische Tätigkeit – das Leben von seiner praktischen Seite her – ist der Motor dieser Wechselwirkung. [...] Mensch und Gesellschaft, Subjekt und Objekt, Psychisches und Gegenständliches sind nicht ohne einander, sie bilden eine ontologische Einheit, aber sie sind doch sie selbst, unabhängig voneinander und als jeweils besondere Teile dieser Ganzheit, sie sind eine ‚widersprüchliche Einheit‘. Der Widerspruch löst sich praktisch in der Tätigkeit des Subjekts, wobei durch Veränderung des Menschen, der Gesellschaft und der Praxis Neues entsteht“²⁴⁵

²⁴³ Rexilius 1988, S.374

²⁴⁴ Rexilius 1986, S.18

²⁴⁵ Rexilius 1988, S.375

Erscheinung und Wesen einer Sache hängen immer zusammen auch wenn ihr Zusammenhang nicht offensichtlich wahrnehmbar beziehungsweise greifbar ist. Psychologie bleibt jedoch bei den Erscheinungen des Alltags hängen, wenn sie nicht die sich hinter ihnen verbergenden Strukturen aufdeckt.

Nachdem also die Psychologie ihre Legitimation als Wissenschaft nicht über ihren Gegenstand erlangen kann, stellt Sonntag die Frage: „Aber wie ist es dann möglich, daß sie ohne Kopf, aber mit vielen Prothesen, durch die Paßkontrolle der Wissenschaften vom Menschen kommt und gesellschaftlich als intakt, nützlich, dringend erforderlich usw. gilt?“²⁴⁶

Die Antwort sieht Sonntag im psychologischen

„Instrumentalismus [, der] eine eigene Positivität der Sachen veranstaltet und womöglich gerade deswegen so gut – im technischen Sinne – funktioniert, weil kein genuiner ‚Gegenstand‘ im klassischen Sinne vorhanden ist, sondern jeweils instrumentell aufbereitet wird. Das heißt, es ginge bei der Frage nach Psychologie als ‚Wissenschaft vom Menschen‘ letztlich nicht (nur) um Wissenschaft, sondern (auch) um Technologie.“²⁴⁷

Mit der Reduktion auf das Nomologische sieht sich die Psychologie dabei im Wesentlichen zwei zentralen Problemen gegenüber: der Trivialisierung und der Universalisierung von Gesetzmäßigkeiten.²⁴⁸

Die Trivialisierung besteht dabei in der quantitativen Generalisierung korrelativer Verhältnisse, die über empirische Studien ermittelt werden. Ein derartiger Weg der „Gesetzesfindung“ hat jedoch nichts mit dem Erforschen von Naturgesetzen gemein, die sich immer in erster Linie auf das ideale Modell eines realen Systems und erst in zweiter Linie und letztlich mittelbar auf das reale System selbst beziehen.²⁴⁹ So lehnt Westmeyer das Aufblähen empirischer Generalisierungen zu Gesetzmäßigkeiten entschieden ab und weist explizit darauf hin, dass ein Gesetz, das diese Bezeichnung verdient, sich nicht einfach ausschließlich unmittelbar auf die vorfindbare Realität beziehen kann.²⁵⁰

²⁴⁶ Sonntag 1988, S.88

²⁴⁷ Sonntag 1988, S.88

²⁴⁸ vgl. Sonntag 1988, S.88 ff.

²⁴⁹ vgl. Sonntag 1988, S.88

²⁵⁰ vgl. Groeben 1981, S.130 ff.

Doch die andauernde Hochkonjunktur psychologischer Praktiken zeigt, dass die Psychologie, wenn sie auch den Kriterien einer Wissenschaft kaum genügen kann, einen anderen Weg gefunden haben muss, gesellschaftliche Legitimität zu erlangen.

Rexilius legt dar, dass sich die Psychologie heute als eine Wissenschaft vom „Alltäglichen und im Alltäglichen [konstituiert] [...] ihm will sie auf die Spur kommen, ihm lauscht sie, über Alltag und alltägliches Leben entwickelt sie Theorien und denkt sich Methoden aus, es zu erkunden.“²⁵¹ Dabei erscheint nebensächlich, ob „sie sich ‚humanistisch‘ nennt oder von Verhalten redet, ob sie in der Klinik oder im Betrieb zu Hause ist, ob sie sich um schulische oder um soziale Belange kümmert – die Nähe zum ‚Allzumenschlichen‘ zeichnet heute den guten Psychologen aus, den an der Hochschule wie den in der Erziehungsberatungsstelle oder im Betrieb.“²⁵²

Die konstituierende Bedeutung der Alltäglichkeit des Menschen als Legitimationsfeld sieht Rexilius im gesellschaftlichen Auftrag der Psychologie als *Intervention* und *Prävention* begründet. Im akuten Bedarf des Alltags glaubt die Psychologie „wirklich und endlich der Substanz der Seele – oder des Psychischen oder des Verhaltens – habhaft geworden zu sein.“²⁵³

Dabei ist es nicht der Alltag, sondern der historische Prozess,

„der die gesellschaftlichen Kontrollmechanismen hervorgebracht hat, die sich schließlich von Überwachungs- und Disziplinierungsinstrumenten außerhalb des einzelnen Menschen in Verfahren der Selbstkontrolle verwandelt haben, die perfekter funktionieren als jede äußere Gewalt [...] Der ‚durchblickende‘ Psychologe kann dabei seinen eigenen Beitrag – zuerst als Angehöriger einer bestimmten Profession, dann aber auch als Individuum – an der Überwachung und Disziplinierung des Alltags erkennen, wie er sich etwa in Verfahren der ‚Protoprofessionalisierung‘ und der ‚Populärsynthesen‘ wissenschaftlicher Einsichten niederschlägt, die der Selbstkontrolle des einzelnen ‚fachlich‘ gesicherte Stütze sind und zugleich einen Schleier über sie legen, indem sie ihr den Charakter wissenschaftlicher Legitimität verleihen [...]. Auf diesem Weg ‚nach innen‘ oder ‚nach hinten‘ kann es dem Psychologen gelingen, das Alltägliche als etwas ‚Zugerichtetes‘ zu verstehen und Subjekt und Objekt dieser Bearbeitungsform individuellen Lebens auseinanderzuhalten zu lernen.“²⁵⁴

²⁵¹ Rexilius 1986, S.13

²⁵² Rexilius 1986, S.13

²⁵³ Rexilius 1986, S.13

²⁵⁴ Rexilius 1986, S.13

Rexilius zeigt auf, das sich die äußeren Kontrollmechanismen im Laufe der Zeit zu Kontrollmechanismen im Inneren entwickelt haben und expliziert Störungen demgemäß als nicht mehr einwandfrei funktionierende innere Kontrolle, die durch die Psychologie als „helfende Instanz“ korrigiert wird. So mutieren die psychologischen Institutionen folgerichtig zu Organen sozialer und damit gesellschaftlicher Kontrolle²⁵⁵.

„Das Alltägliche gibt so den Blick auf seine tieferen Schichten frei: auf den Kolonisationsprozeß des Klienten wie auf den psychologischen Kolonisator. Dabei entgeht dem Psychologen in der Regel nicht nur dieses strukturelle ‚Innenleben‘ seiner therapeutischen, diagnostischen o.ä. Manipulationen; im fällt darüber hinaus kaum auf, daß seine Dienste erst gefragt sind, wenn innere Kolonisation nicht hinreichend erfolgreich gewesen ist, also im Sozialisationsprozeß eingeübte Selbstkontrolle versagt hat. [...] [Der] ‚gesunde‘ und ‚normale‘, nicht zur psychologischen Klientel gehörende Mitmensch ist der, dessen polizeilicher Homunkulus sich in ihm geräuschlos etabliert hat und seinen kontrollierenden Pflichten von dort her störungsfrei nachkommt. Versagt der ‚innere Aufseher‘, tritt der Psychologe auf den Plan, ihn zur Ordnung zur rufen. Prävention verlagert den fachmännischen Eingriff nur um einige Schritte nach vorn.“²⁵⁶

3.2.1.3 Die Machbarkeit des Individuums

Damit zeigt sich nun die nichttherapeutische psychologische Intervention und Einflussnahme, wie sie vor allem in Form psychologischer Beratung praktiziert wird, als logische Folge ihrer gesellschaftlichen Funktionen, durch die sie sich selbst wiederum legitimiert.²⁵⁷

Die Entstehung des heute als evident zu betrachtenden gesellschaftlichen Bedarfes geht, wie bereits angedeutet, zurück auf die soziokulturellen Zusammenhänge, die den Aufstieg des Bürgertums zur bestimmenden Klasse begleiteten.

Innerhalb der feudalistischen Herrschafts- und Gesellschaftsstrukturen war die „unkultivierte“ gewissermaßen „naturverbundene“ Seite des Menschen über äußere

²⁵⁵ Rexilius 1986, S.16

²⁵⁶ Rexilius 1986, S.17

²⁵⁷ In diesem Zusammenhang sei auch auf die weiterführenden Veröffentlichungen Sonntags zu einer „historischen Psychologie“ (vgl. Sonntag 1990; Sonntag & Jüttemann 1993; Sonntag 1999), deren Aufnahme an dieser Stelle jedoch zu weit führen würde.

Unterdrückungsstrukturen seitens der herrschenden Klasse unter Kontrolle gehalten worden. Als sich die Machtformen mit dem Aufstieg des Bürgertums grundlegend änderten, sah man sich unvermittelt einer Bedrohung gegenüber, die aufgrund der frühen Versprechungen und Postulate der Aufklärung bereits überwunden geglaubt worden war:

„Auflösung und Zerfall scheinen als Schicksal animalischer wie sozialer Organismen zu drohen, wenn es der Natur auf der einen, der Politik auf der anderen Seite nicht gelingt, einen entsprechenden evolutiven Zuwachs ihrer strukturell-funktionalen Differenzierung zu erreichen.“²⁵⁸

Die Unteilbarkeit der Natur, des Bewusstseins und konsequenterweise auch der Gesellschaft kann nicht mehr als philosophische und damit wissenschaftliche Tatsache gesehen werden, die als Garant für die Stabilität bestehender Systeme erhalten könnte. Sowohl von biologischen Organismen als auch von menschlichen Gesellschaften kann am Ende des 19. Jahrhunderts angenommen werden, dass sie umso labiler sind, je komplexer sich ihr Aufbau darstellt. So droht die Politik letztlich an der Komplexität des Individuums und den aus ihr resultierenden soziokulturellen Strukturen zu scheitern, wenn es nicht gelingt, der Gesellschaft eine Art evolutives Strukturelement hinzuzufügen, das geeignet erscheint, die Gesellschaft hin zur nächsten Stufe ihres evolutionären Seins zu transformieren und damit ihre Stabilität und ihr Fortbestehen innerhalb der gegebenen Strukturen zu sichern.²⁵⁹

Da sich jedoch in den gesellschaftlichen Strukturen die Verwirklichung der wirtschaftlichen und politischen Bedürfnisse des Bürgertums genauestens widerspiegelte, es in dieser Hinsicht also gewissermaßen nichts hinzuzufügen gab, richtete sich die Aufmerksamkeit stattdessen auf eine bewusste Gestaltung des Individuums, in dessen Inneres sich die vormals äußeren Kontrollfunktionen verlagern sollten.

„Zwischen 1759 (als auch das Wort *normal* aufkommt) und 1834 (als das Wort *normalisé* in Gebrauch kommt) hat eine normative Klasse die Macht erobert, die Funktion der gesellschaftlichen Normen gleichzusetzen mit dem Gebrauch, den

²⁵⁸ Sonntag 1988, S.2

²⁵⁹ vgl. Sonntag 1988, S.1 f.

sie selbst von diesen – inhaltlich einzig durch sie bestimmten – Normen machte, und hat damit ein schönes Beispiel ideologischen Scheins geliefert.“²⁶⁰

Damit erklärt sich nun also eine politische Gewünschtheit, nicht aber die gesellschaftliche Nachfrage, die mit dieser Gewünschtheit einhergehen muss, damit sich die Kontrollfunktionen in den einzelnen Individuen realisieren können.

Die Menschen, die in dieser Zeit lebten, waren mit dramatischen gesellschaftlichen Veränderungen konfrontiert, die direkten Einfluss auf die Bedeutung und Linearität ihrer individuellen Lebens- und Erfahrungsgeschichten ausübten.

„Die individuelle Erfahrung [...] zählt immer weniger [...]. Sie löst ihren gesellschaftlichen Kurswert auf: im Trommelfeuer der Zeitungsmeldungen der neuen Entdeckungen und Erfindungen, des Maschinenzeitalters und der fortschreitenden Industrialisierung, der ökonomischen Krise und politischen Parolen, der in jedem neuen Augenblick sich verändernden Straßenzüge, Gebäude, Arbeitsplätze, industriellen Landschaften, der atemlos pulsierenden und gefräßig wachsenden Städte. [...] ‚Zerfallen ist die Identität der Erfahrung, das in sich kontinuierliche und artikulierte Leben‘“²⁶¹

So beraubt die technische Weiterentwicklung das einzelne Individuum der ursprünglichen – geschichtlichen und erfahrungsbezogenen – Bedeutung seiner Individualität und stellt ihm umgekehrt eine Technik zur Verfügung, die die entstandene Lücke füllen soll.

Geburtshelfer dieser Technik ist Sigmund Freud, der das gegebene Potential erkennt und mittels einer psychologischen Technik dem Einzelnen ermöglichen will, sich die verlorene Identität in seinem Innern neu zu erschaffen.

„Das ärztliche Handwerk vermag dem Bewusstseinsstrom der freien Assoziationen und der verstreuten Erinnerungsspuren eine Richtung zu geben, die zur Architektonik ganzen Lebens führt, die von ihrem zeitweiligen Ende herkonstruiert zu werden vermag. [...] die Symptome [,] die Trümmer, welche am Platz von alten Geschichten stehen und in denen sich eine klinische Moral um einen traumatischen Gestus rankt. Das neurotische Symptom wird zum ‚Ideogramm einer Erzählung‘, als Verweis auf die ‚ganze Geschichte‘, die rekonstruiert werden kann durch das ärztliche Handwerk [...] dieses ärztliche

²⁶⁰ Canguilhem 1974, S.169

²⁶¹ Sonntag 1988, S.38

Handwerk der Erzählung arbeitet im ‚Innenraum‘, und nur dort. Es verleiht ihm, mitten im täglichen Leben, eine Realität.“²⁶²

Mit der Begründung der Psychotherapie als praktische Interventionsform einer medizinisch legitimierten orthopsychothetischen Wissenschaft gibt Freud damit den Weg frei für alle späteren Formen der Psychotherapie ebenso wie der psychologischen Beratung. Ihre Vertreter

„formulieren gesetzesförmige Aussagen von hypothetischem Charakter, betten diese Aussagen in theoretische Begründungszusammenhänge ein, arbeiten an der Formalisierung ihrer Theorien und Modelle, prüfen ihre theoretischen Annahmen mit Hilfe von Erwartungen über möglichst objektive und reliable Beobachtungs- und Meßergebnisse, unternehmen Erklärungen und Vorhersagen von Ereignissen mittels deduktiver Erklärungs- und Prognosemodelle oder als induktiv-statistische Ereigniserklärungen und halten das Experiment für ihr wichtigstes Erkenntnismittel“²⁶³

Psychotherapeut und psychologischer Berater zielen darauf ab, hinter dem Alltag liegende Strukturen aufzudecken, die den anhand von Alltagsbeobachtungen entworfenen und zu Gesetzen postulierten psychologischen Modellen entsprechen. So beeinflusst der Psychologe direkt das Denken seines Klienten und ermöglicht es ihm, sich selbst anhand vorgegebener Kriterien, Bewertungen und Reduktionismen ein neues Bild seiner Erfahrungen zu machen und damit sich selbst eine neue, normgerechte Identität zu erschaffen, die mit den Theorien des Psychologen im Einklang steht.

„Offensichtlich sind bei hinreichender Kunstfertigkeit der Hersteller und Anwender solche Theorien nicht falsifizierbar, weil von vornherein jedes ‚Verhalten‘ der Individuen nur ihre Bestätigung liefern kann oder weil Trivialitäten des Alltags in pseudowissenschaftliche Formelsprache gebracht und zu ‚Gesetzen‘ hochgepuscht werden. Sie bilden eine Sonderform der sich selbst erfüllenden Prophezeiung, die schon vor ihrem Aussprechen sich erfüllt hat. Man kann sie niemals im herkömmlichen wissenschaftstheoretischen Sinne ‚überprüfen‘, denn es steht immer schon fest, dass sie zutreffen werden.“

²⁶² Sonntag 1988, S.43 f.

²⁶³ Herrmann 1979, S.17 f.

So wie Intelligenz in diesem Sinne das ist, was der Intelligenztest misst, weil der Intelligenztest diese Intelligenz erst „macht“, so ist im selben Sinne der Mensch das Machbare, auf dem die der Therapie oder Beratung zugrunde liegende psychologische Theorie basiert.

Basierend auf der Machbarkeit des Individuums stellt die Psychologie funktionale Mängel ab und hilft, Kosten, die im zwischenmenschlichen Umgang entstehen, zu reduzieren. Sie will psychische Leiden mindern, Menschen entspannen und in Krisen restabilisieren und letzten Endes Normalität schaffen.²⁶⁴

Mit der Frage einer Abgrenzung psychologischer Therapie von psychologischer Beratung hat sich unter anderem Rehtien²⁶⁵ befasst. Dabei zeigt er auf, dass hierzu unterschiedliche und zum Teil auch durchaus gegensätzliche Meinungen vorherrschen, die die verschiedensten Varianten von völliger Gleichsetzung bis hin zur völligen Unterschiedlichkeit beider Ansätze umfassen.

Der Versuch zwischen Beratung und Therapie zu unterscheiden macht sich nach Rehtien entweder bezüglich des „Auftretens bestimmter Merkmale oder durch den Ausprägungsgrad solcher Merkmale“²⁶⁶ fest. In diesem Zusammenhang nennt er fünf Kriterien die sich in der Literatur immer wieder finden lassen.

„In der Literatur werden Sie vor allen Dingen die folgenden Kriterien finden:

- Beratung tendiert eher als Psychotherapie dahin, sich auf instrumentelles Verhalten, auf Rollenprobleme, auf spezifische Situationen, auf zu treffende Entscheidungen, auf Handlungen, die auszuführen sind, zu beziehen.
- Die Ziele der Beratung sind begrenzter (was nicht ‚weniger wichtig‘ bedeutet) als die der Therapie.
- Berater haben in der Regel eine andere, weniger langdauernde und weniger die Grundlagen betreffende Ausbildung.
- Gegenstand der Interaktion in der Beratung ist eher das Gegenwärtige als das Vergangene, als die ‚Geschichte des Problems‘.
- Berater haben in erster Linie mit sogenannten ‚Normalen‘ zu tun.“²⁶⁷

²⁶⁴ vgl. Brückner 1982, S.24

²⁶⁵ Rehtien 1988

²⁶⁶ Rehtien 1988, S.32 f.

²⁶⁷ Rehtien 1988, S.33

Selbst wenn eine gewisse Ambivalenz „auch innerhalb der verschiedenen therapeutischen / beraterischen Schulen“ zu finden ist, „läßt sich feststellen, daß die Art der therapeutischen Richtung einen Einfluß hat“.²⁶⁸

So neigen klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie und Verhaltenstherapie dazu, entweder keine oder zumindest keine grundlegenden Unterschiede zu treffen, tendieren Psychoanalyse und Gestaltberatung allgemein zu einer deutlichen Differenzierung.

So hat nach Rehtien das folgende Zitat von 1953 seit damals nicht an Bedeutung verloren, auch wenn die Neigung, hinsichtlich der Unterscheidung von psychologischer Beratung und Therapie von „fließenden Übergängen“ auszugehen deutlich zugenommen hat. Zu berücksichtigen sind nach Rehtien zudem immer auch der Zweck und der Kontext des Verständnisses von Beratung beziehungsweise Therapie.

- „1. Beratung und Therapie können nicht klar unterschieden werden.
2. Berater tun das, was Psychotherapeuten als Therapie bezeichnen.
3. Psychotherapeuten tun das, was Berater als Beratung bezeichnen.
4. Trotzdem handelt es sich um verschiedene Dinge.“²⁶⁹

Dabei kommt der Unterscheidung von Psychotherapie und Beratung insbesondere große berufspolitische Bedeutung zu. Während Psychotherapie als Heiltätigkeit strengen gesetzlichen Regelungen unterliegt, ist der Bereich der Beratung, der sowohl psychologische als auch psychosoziale Beratung umfasst, gesetzlich kaum reglementiert. Dementsprechend kann es nur im Interesse der psychologischen Disziplin liegen, hinsichtlich ihrer Auffassung von professioneller Beratung eine wenn schon nicht therapeutische so doch zumindest therapeutisch orientierte Ausbildung zugrunde zu legen, um sich gegenüber einer drohenden Konkurrenz aus nichtpsychologischen Kreisen abzusichern. So liegt es folgerichtig nahe, dass sich wichtige Schulen der psychologischen Beratung auch eng mit den entsprechenden therapeutischen Schulen assoziieren lassen.

„Nimmt man die Eigenständigkeit und theoretische Fundierung als Kriterium und berücksichtigt man dazu die Verbreitung, die ein Ansatz im deutschsprachigen Raum gefunden hat, so lassen sich vier bedeutsame Ansätze unterscheiden, auf

²⁶⁸ Rehtien 1988, S.33

²⁶⁹ Hahn zitiert nach Rehtien 1988, S.34

deren Grundlage auch Konzeptionen zur *Beratung* beruhen. Allerdings liegen diese z.T. in unterschiedlichen Ausformungen vor. Dabei handelt es sich um *psychoanalytisch fundierte Ansätze*, um den *klientenzentrierten Ansatz*, um *verhaltenstherapeutische Ansätze* sowie um den *Ansatz der integrativen Gestaltberatung*.²⁷⁰

Bei diesen Konzepten jedoch zeigt sich deutlich, dass sie „entweder aus einer Therapieform entwickelt [wurden] oder sogar mit ihr identisch“²⁷¹ sind.

„Der wesentliche Unterschied zwischen den verschiedenen Ansätzen liegt in der Auffassung vom Wesen psychischer Probleme. [...] Alle Unterschiede in der Konzeption des beraterischen / therapeutischen Prozesses [...] leitet sich davon ab.“²⁷²

Damit behalten aber die Grundlagen, die bezüglich der Psychotherapie im Fünf-Ebenen-Modell beleuchtet wurden, auch für die psychologische Beratung ihre Bedeutung. Und selbst wenn die Psychologie von einer defizitorientierten zu einer ressourcenorientierten Perspektive zu wechseln versucht, wird doch immer ihr Ziel bleiben mit Hilfe der Ressourcen die Defizite zu beseitigen, da sich ein psychologischer Ressourcenbegriff letztlich nur an einer nomologischen Umkehrung des Defizitbegriffs aufhängen kann und so kann und soll letztlich nur Schumacher in seiner Schlussfolgerung zugestimmt werden:

„Jenseits allen berufsstandspolitischen Ausdiskutierens und Zuordnens der jeweiligen Kompetenzbereiche [...] [muss] eine Abgrenzung der Beratung von Therapie unter einer anderen als der psychologischen Perspektive geschehen“²⁷³

²⁷⁰ Rehtien 1988, S.60

²⁷¹ Rehtien 1988, S.61

²⁷² Rehtien 1988, S.61

²⁷³ Schumacher 1995, S.114

3.2.2 Pädagogische Beratung

3.2.2.1 Pädagogik als Beratungswissenschaft

Zwick weist darauf hin, dass Beratung erstmals von Mollenhauer in den siebziger Jahren des zwanziger Jahrhunderts ausführlich als pädagogisches Handlungsfeld expliziert wurde und etwa seit Anfang der neunziger Jahre von Huschke-Rhein auf systemischer Grundlage als genuin pädagogische Wissenschaftsdisziplin ihre konkrete Verortung findet.

Die vorrangigen Gründe für ein Verständnis der Pädagogik als Beratungswissenschaft finden sich im gesellschaftlichen Wandel, aber auch im Wandel des Wissenschaftsverständnisses. Im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels mit seinen Konsequenzen (beispielsweise der Enttraditionalisierung) wird Bildung und Lernen zu einem lebenslangen Prozess und Beratung damit zu einer Bildungsmaßnahme eines sich zunehmend komplexer zeigenden Alltags. Demgegenüber führt der Wandel des Wissenschaftsverständnisses, im Zusammenhang mit der Etablierung der systemtheoretischen Perspektive, zu der Schlussfolgerung, dass jegliche Hilfestellung und Förderung zur Autopoiesis (Selbstorganisation) als pädagogisches Handeln zu bewerten ist.²⁷⁴

„Pädagogik [ist zu sehen] als Analyse der Rahmen- und Strukturelemente menschlicher Lebensgestaltung durch Eruiierung der Bedingungen und Möglichkeiten auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zur Intervention im Hinblick auf eine Optimierung der Lebensmöglichkeiten. [...] Ausgangspunkt der Pädagogik [ist] nicht eine ‚Idee Mensch‘, sondern das sein Leben in einer konkreten Umgebung selbst gestaltende Individuum. Rahmen und Struktur sowie Bedingungen und Möglichkeiten werden durch das Individuum und seine Umgebung in transaktionaler Form strukturiert. Und diese Elemente, sowohl seitens des Individuums als auch seitens seiner sozialen, ökonomischen, ökologischen und kulturell-geistigen Umwelt, gilt es wiederum zu eruiieren, um Lebensmöglichkeiten zu optimieren.“²⁷⁵

²⁷⁴ vgl. Zwick 2004, S.85

²⁷⁵ Zwick 2004, S.77

3.2.2.2 Der Mensch als bildsames und mündiges Individuum

Dieser Punkt bezieht sich nun dezidiert auf den Gegenstand der Pädagogik, der im Wesentlichen mit den Begriffen Erziehung und Bildung umrissen werden kann.

So sieht die pädagogische Anthropologie den Menschen nicht als psychophysische Zweiheit, sondern als mit seinem soziokulturellen Umfeld vernetzte Einheit und in diesem Sinne als bildsames, mündiges, soziales und geschichtliches Wesen, dass seine Bestimmung nicht anhand der Beobachtung seines eigenen Verhaltens oder der Beobachtung des Verhaltens anderer Menschen, sondern letztlich nur aus der Reflexion seiner eigenen Individualität und Sozialität heraus finden kann.

Damit kann der Mensch insbesondere aus den Erkenntnissen empirischer und qualitativer Studien zwar wichtige Informationsgewinne erzielen, darf jedoch nicht dem Irrtum verfallen, sich über wissenschaftliche Studien selbst mess- und in diesem Sinne letztlich definierbar machen zu wollen.

Damit kommt der Sichtweise des Menschen in der Beratung gewissermaßen metatheoretische Bedeutung zu, worauf jedoch bewusst erst an späterer Stelle näherer Bezug genommen werden wird, da die metatheoretischen Implikationen des systemischen Denkens im Hinblick auf Coaching im ersten Teil des Kapitels zur theoretischen Grundlegung des Coachingbegriffes als Grundform individuumszentrierter pädagogischer Beratung noch differenziert dargestellt werden sollen.

3.2.2.3 Beratung als Interventionsform einer systemischen Pädagogik

Das Charakteristische der pädagogischen Beratung soll hier nun, in inhaltlicher Anlehnung an Zwick²⁷⁶, nicht in Gegenüberstellung zur psychologischen Beratung dargestellt werden, da diese, wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, letztlich ihrer wissenschaftlichen Grundlegung entbehrt und somit nicht direkt mit dem Beratungsansatz der Pädagogik verglichen werden kann. Zudem weist Zwick ausdrücklich darauf hin, „dass Beratung unabhängig von jeglicher Therapie in einem

²⁷⁶ Zwick 2004, S.84 ff.

pädagogischen Handlungsfeld ihren Anfang nahm²⁷⁷ und so auch in dieser Hinsicht keine genuine Nähe zur psychologischen Disziplin aufweisen kann.

Zunächst muss es sich bei der Beratung um einen Kommunikationsprozess handeln, den Zwick unter Bezugnahme auf Ungeheuer²⁷⁸ als reziproken, zirkulären Prozess expliziert. Jeder Kommunikationspartner

„ist Element in der Wirklichkeit des anderen. Beide Partner sind sich gegenseitig Wahrnehmungsobjekt und -subjekt. Kommunikation ist damit eine Sozialhandlung, sie ist reziprok und zirkulär. Der jeweilige Sprecher erweckt einen Eindruck beim Hörer und dieser Eindruck ist wiederum von der Subjektivität des Hörers abhängig bzw. mitbedingt. Wie etwas wahr- und aufgenommen wird, hängt, so Ungeheuer, von der subjektiven Welttheorie ab. Und diese sozial geprägte subjektive Welttheorie umfasst individuelle Einstellungen, Motive und Erwartungen ebenso wie Lebenserfahrung, Denkstil und Selbstbild des Einzelnen.“²⁷⁹

Aufbauend auf diesem systemisch basierten Verständnis von Kommunikation, stellt Zwick die wesentlichen Aspekte eines Verständnisses von Beratung als pädagogischer Intervention in einem Überblick dar, auf dem im Folgenden Bezug genommen wird. Zwick verweist auf drei grundlegende Aspekte von Beratung:

1. Aspekt: Pädagogische Beratung als Gestaltung von Lernprozessen

- Lernen ist zu sehen als autonomer und eigendynamischer Strukturbildungsprozess
- Eigendynamik und -aktivität des Individuums ermöglichen die eigenverantwortliche Gestaltung des eigenen Lebens und der eigenen Lebensumwelt. Das Individuum ist daher in der Lage, Veränderungen in seinem Leben selbst herbeizuführen.

2. Aspekt: Im Mittelpunkt pädagogischer Beratung steht die Ressourcen-Aktivierung

- Pädagogische Beratung zielt darauf ab, Ressourcen zu erhalten und zu stärken
- Pädagogische Beratung ist hinsichtlich ihrer grundsätzlichen Ausrichtung individuumszentriert
- Pädagogische Beratung geht von der Bildsamkeit des Menschen aus

²⁷⁷ Zwick 2004, S.85

²⁷⁸ vgl. Ungeheuer 1972; vgl. Ungeheuer 1977

²⁷⁹ Zwick 2004, S.89

- Pädagogische Beratung basiert damit auf anderen theoretischen Prämissen als Ansätze, die auf der nomothetischen Verifikation von Defiziten und Störungen beruhen

3. Aspekt: Pädagogische Beratung berücksichtigt die Vernetztheit im Umfeld

- Hinsichtlich des Umfeldes ist in der pädagogischen Beratung vor allem die Eruierung belastender und unterstützender Funktionen von zentraler Bedeutung. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, muss der beratende Pädagoge auch über die entsprechenden Kompetenzen und Qualifikationen verfügen,

„z.B. fundierte systemische Kenntnisse und evtl. auch eine systemische Ausbildung, ein Interventionsinventar für die Leitung von Gruppen, für die Moderation, Organisations- und Teamentwicklung. Kenntnisse des sozialen Kontextes und typischer Problemsituationen bestimmter sozialer Gruppen, Kooperationsbereitschaft und Fähigkeiten zur interdisziplinären Zusammenarbeit mit verschiedenen Beratungsdiensten sowie zuständigen Institutionen“²⁸⁰

Ziel der pädagogischen Beratung ist die Hilfe zur Selbsthilfe, die neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten eröffnet und nicht mit rezeptartigen Handlungsanweisungen verwechselt werden darf. Lernprozesse werden durch den Berater ausgelöst und angeleitet, die das Ziel eines Fähigkeitszuwachses seitens des Klienten verfolgen.

Der Klient soll unterstützt werden, um zu erreichen, dass er selbst (wieder) in der Lage ist, sein Problem zu bestimmen, für ihn erreichbare Ziele zu definieren, reflektierte Entscheidungen zu treffen, zielgerichtete Handlungspläne zu entwerfen, seine individuellen Ressourcen aufzudecken und zu nutzen und schließlich die von ihm selbst eingeleiteten Handlungen auf ihre Effektivität hin zu überprüfen.²⁸¹

Beratung wird in diesem Sinne zu einer besonderen zwischenmenschlichen „Interaktionsform, die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, sachkundig und methodisch geschult durchgeführt wird.“²⁸²

Sie basiert nach Zwick auf drei Basisvariablen, die als Grundkompetenzen des Beraters über das Gelingen der Beratung (mit)entscheiden²⁸³:

²⁸⁰ Krause 2003, S.28

²⁸¹ vgl. Krause 2003, S.28

²⁸² Mutzeck 1996, S.7

²⁸³ Zwick 2004, S.89

- Akzeptanz:

Achtung und Anerkennung des anderen.

Es ist von personaler Symmetrie auszugehen; der Klient bestimmt, was und wie viel er berichtet. Die „Erwartung“ oder „Einforderung“ von Offenheit ist damit grundsätzlich ausgeschlossen.

- Empathie:

Die Fähigkeit des Beraters, sich in Situation und Gefühlslage eines anderen hineinversetzen zu können und so seine Perspektive zu erfassen und das innere Bezugssystem des anderen wahrnehmen und verstehen zu können.

- Kongruenz:

Die Echtheit der Person, wobei eine klare Definition des Begriffes nicht möglich sein kann, sondern sich an spezifischen Merkmalen zeigt. „Die Äußerungen der Person entsprechen ihrem Fühlen und Denken, sie gibt sich nicht anders, als sie wirklich ist. Sie spielt keine Rolle, gibt sich nicht amtlich, professionell und routinemäßig. Und v.a. lebt sie auch nicht hinter einer Fassade, sie ist nicht unehrlich zu sich und ist sie selbst“²⁸⁴

Professionelle Beratung (problembezogene und fachkundige) wird dann möglich, wenn die drei Basisvariablen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz mit fachlicher Kompetenz verbunden werden. Hierzu sind seitens des Beraters diagnostische Fähigkeiten erforderlich, die sein beraterisches Handeln mitbestimmen jedoch die Gleichberechtigung zwischen Berater und Klient nicht beeinträchtigen dürfen.

„Die Gründe liegen auf der Hand: Kein Mensch möchte ‚durchleuchtet‘ und ‚durchschaut‘ werden, ohne dafür einen Auftrag erteilt zu haben. Man erlebt ein solches Verhalten als Eingriff in die Intimsphäre und geht automatisch auf Distanz. Zudem haben viele Personen die Erfahrung gemacht, dass der diagnostische Blick mit der sozialen Funktion von Klassifizierung, Etikettierung und Selektion gekoppelt ist in den Kategorien:

- gesund – krank
- geeignet – ungeeignet
- normal – abweichend etc.“²⁸⁵

²⁸⁴ Zwick 2004, S.90 f.

²⁸⁵ Fittkau 2003, S.91

Bezüglich seiner Diagnostik und damit seiner Beurteilungsfähigkeit hinsichtlich der Situation des Klienten, muss der Berater auf theoretisches Wissen zugreifen können:

„Theorien ermöglichen, wie bereits dargelegt, Forschungsergebnisse zu einzelnen Bereichen und Fragestellungen sinnvoll zu ordnen und zu erklären, potentielle Entwicklungen zu prognostizieren und konkrete Situationen neu zu deuten. Da sie keine Abbildung von Wirklichkeit sind, gibt es auch nicht ‚die‘ Theorie. Unterschiedliche Theorien geben vielmehr unterschiedliche Erklärungen und Prognosen. [...] Theoretisches Wissen auf diesem Gebiet stellt damit die Interpretationsfolie dar, auf deren Hintergrund Problemsituationen und -konstellationen differenziert erkannt, verstanden und analysiert und Einzelinformationen und -erkenntnisse sachadäquat verbunden werden können“²⁸⁶

Eine ressourcenorientierte pädagogische Beratungsdiagnostik muss ihr Augenmerk auf problembezogene und entwicklungsorientierte Inhalte richten und als wesentliches Strukturelement den Aspekt der Prozessualität beinhalten, sich somit also auf Problemanalyse, Zielbestimmung und die Frage der Realisierungsmöglichkeiten richten.

Die Definition pädagogischer Diagnostik bedeutet daher in diesem Sinne „die Analyse konkreter Einzelfälle auf dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden technologischen Regeln und anderer darauf bezogener Wissensgrundlagen der Pädagogik“²⁸⁷, wobei die Bezugnahme auf „technologische Regeln“ hier im Sinne einer Methodenkompetenz des professionellen Pädagogen zu verstehen ist.

In diesem Zusammenhang kommt den Forschungsergebnissen der sowohl qualitativen wie auch empirischen Forschung prinzipielle Praxisrelevanz zu, wenn es um die Grundlegung einer pädagogischen Diagnostik geht.

„Testverfahren, Befragungen, Explorationsgespräche, qualitative Interviews wie auch teilnehmende Beobachtung, Biographieforschung, Einzelfallstudien oder Hermeneutik und Phänomenologie als und unvoreingenommenes Wahrnehmen und Verstehen innerer und äußerer Erscheinungsformen können, um einige Beispiele zu nennen, als Methoden professioneller Diagnostik fungieren.“²⁸⁸

²⁸⁶ Zwick 2004, S.92

²⁸⁷ Westmeyer 1982, S.15

²⁸⁸ Zwick 2004, S.94

Aufbauend auf einer diagnostischen Grundlage, muss denn auch die Beratung als eine Form der pädagogischen Intervention angesehen und dementsprechend bewertet werden.

Nach Zwick ist die Beratung aus dem Blickwinkel der Intervention als Vermittlungsprozess zwischen gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und individuellen Handlungskompetenzen zu sehen, wobei unter Handlungskompetenz die hinreichende Verfügbarkeit situationsadäquater und effektiver Handlungsweisen für spezifische Lebenssituationen verstanden werden soll.

Ziel einer Beratungsintervention ist damit der Aufbau, die Stabilisierung und gegebenenfalls Wiederherstellung individueller Handlungskompetenzen, wobei zeitliche und kulturelle Bedingtheiten ebenso wie die Frage der situativen Angemessenheit berücksichtigt werden müssen.

„Person und Situation sind nicht für sich bestehende Größen in einem unidirektionalen Ursache-Wirkungs-Verhältnis. Vielmehr besteht ein bidirektionales Verhältnis, durch das jedes mechanistische Sozialisationsmodell überwunden wird. Dadurch erfolgt eine Ein- und Rückbindung an reflexiv – handlungstheoretische Ansätze. Sozial-strukturelle Konstellationen werden ebenso berücksichtigt und reflektiert wie die Faktoren selbstreflexiver Definition der eigenen Lebenssituation.“²⁸⁹

²⁸⁹ Zwick 2004, S.98

4 THEORETISCHE GRUNDLEGUNG

Im folgenden Kapitel soll nun, aufbauend auf dem Verortungsansatz der vorangegangenen Ausführungen, der Frage nachgegangen werden, wie eine theoretische Grundlegung von Coaching als Perspektive individuumszentrierter pädagogischer Beratung im Sinne des von Schumacher dargelegten Fünf-Ebenen-Modells²⁹⁰ zu erfolgen hat.

Hierzu soll angemerkt werden, dass die folgenden Ausführungen zwar auf bestehenden Konzepten zur Beratung aufbauen, diese jedoch um wesentliche Aspekte erweitern und dabei insbesondere die Eigenständigkeit eines pädagogischen Ansatzes der Beratung hinsichtlich Theoriebezug, Zielsetzung und Umsetzung in den Vordergrund stellen.

Wesentliche Vorarbeiten hinsichtlich der Frage eines Praxismodells systemisch basierter pädagogischer Beratung wurden vor allem von Bernd Schumacher²⁹¹ und Rolf Huschke-Rhein²⁹² geleistet, deren Ausführungen sich jedoch nicht auf einen spezifischen Coachingbegriff, sondern vor allem auf einen, mit ersterem zwar eng assoziierten aber – wie aufgezeigt – doch hinsichtlich der Grundperspektive zu unterscheidenden Supervisionsbegriff beziehen.

Zudem muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass selbst Schumacher sein eigenes Fünf-Ebenen-Modell²⁹³ zur pädagogischen Beratung lediglich andeutet, nicht aber konsequent und umfassend ausarbeitet und so letztlich nur Ansatzpunkte und kein vollständiges Konzept zu liefern vermag. Andererseits verfolgt Huschke-Rhein bei der Ausarbeitung seines Supervisionskonzeptes nicht durchgehend eine genuin systemisch-pädagogische Perspektive, sondern sieht in Beratung und Therapie letztlich ein gemeinsames Praxisfeld einer systemisch-ökologischen Metatheorie.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich damit einerseits auf bestehende Beratungskonzepte, stellen jedoch andererseits zugleich ein Gegenmodell zu ebendiesen Ansätzen dar, da es sich nicht um einfache Übertragungen aus bestehenden Forschungen zur Supervision handelt. Vielmehr wird die folgende Ausarbeitung darauf abzielen, auf Grundlage des in Kapitel 3 dargelegten formalen Coachingbegriffes,

²⁹⁰ Siehe Kapitel 3.1.1.3

²⁹¹ Schumacher 1995

²⁹² Huschke-Rhein 2003

²⁹³ in seiner Abgrenzung zur Psychotherapie führt er dieses Modell deutlich detaillierter aus

einen eigenständigen Ansatz darzulegen, in dem die mit der Beratungssituation im Coaching verbundenen Spezifika voll und ganz berücksichtigt werden.

4.1 Meta-Ebene: Erkenntnistheoretische und anthropologische Implikationen

4.1.1 Interdisziplinäre Zugänge zum systemischen Denken

Nachdem in Kapitel 3 aufgezeigt wurde, dass die individuumszentrierte Beratung in den Interventionsbereich der Pädagogik zu verorten ist, soll die Frage nach einer übergreifenden Meta-Theorie, die einem Verständnis von Intervention zugrunde gelegt werden kann und somit geeignet erscheint, Coaching auf Grundlage des aktuellen Standes der wissenschaftlichen Forschung zu verifizieren, mit der systemtheoretischen Betrachtungsweise beantwortet werden.

Bis heute orientieren sich die Naturwissenschaften wesentlich am Ideal des 19. Jahrhunderts, wonach ihr Hauptaugenmerk auf Gesetzmäßigkeiten innerhalb beobachtbarer Vorgänge gerichtet ist, die zu allgemeingültigen Aussagen und schließlich über das Ursache-Wirkungs-Prinzip (Kausalitätsprinzip) zu einem eindeutigen und gesicherten Wissen führen sollen. Im Zuge neuerer naturwissenschaftlicher Erkenntnissen²⁹⁴ und der sich seit den 30er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelnden systemtheoretischen Betrachtungsweise wurde jedoch augenscheinlich, dass der Glaube an unabänderliche Naturgesetzmäßigkeiten und die einfachen Kausalverbindungen des Maschinenmodells sich nicht aufrecht erhalten lassen.²⁹⁵

„Durch sie [Chaosphysik, Relativitätstheorie und Quantentheorie; Anm. d. Verf.] wird der Ausgangspunkt der klassischen Physik, die klassische Mechanik, in ihren Grundlagen in Frage gestellt. Diese operiert mit einer Vielheit von Entitäten, d.h. mit Körper, Kräften, Raum und Zeit und versucht, die Kräfte auf eine definierende Eigenschaft der Körper, ihre Undurchdringlichkeit, zurückzuführen.

²⁹⁴ vor allem aus den Bereichen der Chaosphysik, sowie im Zusammenhang mit Relativitätstheorie und Quantentheorie

²⁹⁵ vgl. Tschamler 2001, S.110

Jetzt hingegen werden Kräfte als Felder, d.h. als dynamische Kontinua erwiesen und Raum- und Zeitmessungen werden, so die spezielle Relativitätstheorie, als vom Bewegungszustand der Objekte abhängig gedacht. Die klassischen Paradigmen: die Forderung der Existenz von objektiven Parametern, die Postulate der Entscheidbarkeit, der Wiederholbarkeit und die Annahme, der Zustand zu einer Zeit würde bei fester Umgebung den Zustand zu einer späteren Zeit determinieren, werden nun in ihren Grundlagen aufgehoben.²⁹⁶

Die Frage nach Naturgesetzmäßigkeiten kann die Systemtheorie nicht mehr basierend auf der Annahme geschlossener Systeme beantworten. Statt dessen muss von der Erkenntnis ausgegangen werden, dass natürliche Systeme energetisch offene Systeme sein müssen, da die Ordnung innerhalb eines Systems nur aufrechterhalten werden kann, wenn das System in der Lage ist, Energie an die Umwelt abzugeben. In einem offenen System, in dem die Abläufe – anders als in einem geschlossenen System – nicht als reversibel betrachtet werden können, werden jedoch Naturgesetze nicht länger Gewissheiten, sondern nur noch Möglichkeiten zum Ausdruck bringen.²⁹⁷

„Insbesondere ist die Zukunft nicht in der Vergangenheit enthalten. Auch in der Physik können wir – wie in der Soziologie – lediglich verschiedene mögliche ‚Szenarios‘ vorhersagen.“²⁹⁸

Das systemische Paradigma entspricht damit also einer neuen Perspektive des Denkens, das als „systemisches“ Denken und damit als eine Art dynamischen und vernetzten Denkens betrachtet werden kann, das sich „von Ansätzen, denen es um die Zergliederung und Isolation von Elementen geht (Atomismus), die Elemente auf noch grundlegendere zurückführen wollen (Reduktionismus), die eine unmittelbar gegebene, eindeutige Realität annehmen (naiver Realismus) und die sich auf eine geradlinige kausale Abhängigkeit zwischen Variablen beschränken (lineares, dualistisches Denken)“²⁹⁹ abgrenzt.

Die innere Komplexität dieser Perspektive lässt eine einheitliche Definition kaum realisierbar erscheinen, was auch die weitgehend unabhängige Entwicklung der

²⁹⁶ Zwick 2004, S.59 f.; vgl. hierzu auch Weizsäcker 2002

²⁹⁷ Zwick 2004, S.61

²⁹⁸ Prigogine 1982, S.18; der Moskauer Ilya Prigogine erhielt 1977 für seinen Nachweis, dass einfache anorganische Moleküle sich spontan zu einem höheren Komplexitätsgrad selbstorganisieren können, den Nobelpreis für Chemie.

²⁹⁹ Schiepek 1986, S.33

Systemtheorie in den unterschiedlichen Disziplinen sowie ihre spezifischen Einflüsse aus Physik, Chemie, Mathematik, Biologie, Kybernetik, Soziologie und Geisteswissenschaften widerspiegeln.³⁰⁰

„Das Systemdenken ist von seinen Anfängen her ein interdisziplinäres Projekt. Es entstammt unterschiedlichen Disziplinen, z.B.: Informationstheorie, Kybernetik, Nachrichtentechnik; Physik: Astrophysik (kosmologische Physik), Atomphysik (Quantentheorie), Synergetik (Laserstrahl-Technik); Chemie (Theorie der dissipativen Strukturen); Mathematik: Allgemeine dynamische Systemtheorie; Biologie: Ökologieforschung; Chaosforschung; Evolutionstheorie; Soziologie: Kommunikationstheorien, Organisationstheorien; Ökopsychologie; Konstruktivismus.“³⁰¹

In der gegenwärtigen Literatur zur Geschichte der Systemtheorie³⁰² wird immer wieder auf die ersten Ansätze Ludwig von Bertalanffys verwiesen, der um 1930 den Begriff der „allgemeinen Systemlehre“ etabliert und damit eine neue Denkweise begründet. Seinen Ausgangspunkt bildet die Biologie als eigenständige Wissenschaft vom Leben, die sich Anfang des 19. Jahrhunderts im Bereich der Spannweite von Vitalismus und Mechanismus bewegt und von der der Neo-Vitalismus den Einbezug der Lebenskraft zur Erklärungsbildung fordert. Die sich hieraus ergebenden Probleme sieht Bertalanffy durch die Systemlehre gelöst, die die bis dato als unwissenschaftlich geltenden Kategorien des Vitalismus oder auch des Metaphysischen wissenschaftlich zugänglich machen soll.³⁰³

„Die allgemeine Systemtheorie kann als Wissenschaft von der Ganzheit und ganzheitlichen Wesenheiten angesehen werden, die bisher, d.h. unter dem mechanistischen Vorurteil, als unwissenschaftlich, vitalistisch oder meta-physisch ausgeschlossen wurden. Im Rahmen der allgemeinen Systemtheorie werden die Aspekte wissenschaftlich zugänglich.“³⁰⁴

Damit soll über das System eine Synthese von Finalität (dem wozu des Vitalismus) und Kausalität (dem warum und wie des Mechanismus) erreicht werden. Über die

³⁰⁰ vgl. Zwick 2004, S.55

³⁰¹ Huschke-Rhein 2003, S.14

³⁰² Hier muss explizit darauf verwiesen werden, dass die im Zusammenhang mit dem Neukantianismus (z.B. von Natorp 1921) unternommenen Anstrengungen, die zentrale Bedeutung der Relationen hervorzuheben, bis heute aus der systemtheoretischen Diskussion weitestgehend ausgeblendet werden

³⁰³ vgl. Zwick 2004, S.56

³⁰⁴ Bertalanffy 1970, S.124

Biophysik des Fließgleichgewichts kommt Bertalanffy zur Definition eines offenen Systems, das sich in materieller Wechselwirkung mit seiner Umwelt befindet und dabei zum Beispiel seine materiellen Bestandteile auf- und abbaut oder auch ein- und ausführt. Weiter beschäftigt ihn auch die Frage der Selbstorganisation und damit die selbstregulative Erhaltung der Teile eines Systems bezüglich ihres Austauschverhältnisses zu ihrer komplexen Umwelt.³⁰⁵

Die Systemtheorie weist große inhaltliche Parallelen zum Konzept der Kybernetik auf, das sich mit dem Bereich der Steuer- und Regelungs- sowie der Nachrichtentheorie beschäftigt und Zwick zufolge erstmals durch den Mathematiker Norbert Wiener unter diesem Begriff geführt wird.³⁰⁶

Erst mit der Etablierung der Kybernetik erlangt die systemtheoretische Betrachtungsweise in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts größere Aufmerksamkeit. So zeigt Flechtner in seiner Veröffentlichung „Grundbegriffe der Kybernetik“³⁰⁷ auf, dass die Bestandteile eines Systems über Relationen interaktiv vernetzt sind und es der Systemtheorie obliegt, diese Relationen bezüglich ihrer Art und Eigenschaften näher zu spezifizieren. Dabei wird zwischen unterschiedlichen Systemen differenziert, so z.B. zwischen natürlichen und künstlichen, offenen und geschlossenen, dynamischen und statischen.³⁰⁸

Die Kybernetik entwickelte sich im Laufe der Zeit von einer Kybernetik 1. Ordnung zur Kybernetik 2. Ordnung bis hin zur Kybernetik 3. Ordnung. Tschamler fasst wesentliche Aspekte dieser Entwicklung kurz zusammen:

„Das einfachste kybernetische System zeigt sich als Kommunikationssystem. Diese im zweiten Weltkrieg beginnende Kybernetik I beginnt mit dem sogenannten Blocksystem, das noch sehr linear erscheint. Ein Sender sendet eine Nachricht, die encodiert werden muß (Beispiel Morsealphabet), um durch einen Kanal zum Empfänger zu gelangen, der aber ihren Sinn durch Decodierung erfährt. Wenn man auf diesem Weg viele Störquellen annimmt, die ein [sic.] lineare Übertragung unmöglich machen, muß man zusätzliche Komponenten einschalten, damit die Wahrscheinlichkeit größer wird, daß die Nachricht den Empfänger erreicht. Die erste Möglichkeit liegt in der Redundanz, d.h. der Inhalt der Nachricht wird immer wieder in gleicher oder ähnlicher Codierung wiederholt.

³⁰⁵ vgl. Zwick 2004, S.57

³⁰⁶ vgl. Zwick 2004, S.57

³⁰⁷ Flechtner 1968

³⁰⁸ vgl. Flechtner 1968, S.228

Um aber zu wissen, welche Inhalte der Nachricht bereits angekommen sind, bedarf es der Rückmeldung, die als Rückkopplung bezeichnet wird. Der Prozeß der Nachrichtenübertragung ist erst dann abgeschlossen, wenn der Empfänger die ihm zuge dachte Nachricht erhalten hat. Die Nachricht wird als Information bezeichnet und kann in sog. ‚Bytes‘ angegeben werden. Daraus entwickelt sich die Informationstheorie, die auch dem Computer zu Grunde liegt. Seither verbindet sich mit der Systemtheorie auch die Informationstheorie und findet ihre Anwendung in den verschiedenen Wissensbereichen. [...] Aus diesen an die negative Rückkopplung noch gebundenen Systemen entwickelte sich die Kybernetik II mit der Einbeziehung einer positiven Rückkopplung, um schließlich in die heute noch umstrittene Kybernetik III einzumünden, in der es um selbstreferentielle Systeme geht. Damit aber erfolgte eine optimale Nähe zu menschlichen Entscheidungs- und Handlungssystemen. In der Weiterentwicklung dieser einfachen Anfänge stehen komplexe Systemmodelle“³⁰⁹

Zwick geht insbesondere auf die Kybernetik 1. und 2. Ordnung näher ein und stellt die beiden Ansätze inhaltlich gegenüber. So wird deutlich, dass lebende Systeme der Kybernetik 2. Ordnung folgen und sich erst aus dieser eine systemtheoretische Betrachtung ergeben kann.³¹⁰

Die Kybernetik 1. Ordnung beschäftigt sich bildlich gesprochen mit der Betrachtung der „trivialen Maschine“ (beispielsweise eines Süßigkeitenautomaten), also dem beobachteten System, das als unabhängig vom Beobachter existierend angesehen wird und so eine Trennung von Subjekt und Objekt beinhaltet. Wird nun Geld in den Automaten eingeworfen (Input bzw. Ursache), folgt in einem „Prozeß der Informationsspeicherung und -verarbeitung sowie der Kontrolle und Regelung“³¹¹ linear ein reaktiver Output (Wirkung), in diesem Beispiel in Form der Ausgabe einer standardisierten Nahrungsmittelleinheit. Dieser Vorgang zeigt sich als vergangenheitstunabhängig, analytisch bestimmbar und damit vorhersagbar.

Die weiterentwickelte Form der Kybernetik 2. Ordnung, befasst sich hingegen bereits mit der „nicht-trivialen Maschine“ (z.B. einem Süßigkeitenautomat mit ‚Gefühlsleben‘, funktional vergleichbar mit einem Angestellten in der Essensausgabe einer Mensa, der von Vorerfahrungen geprägt wäre). Das beobachtende System (der Beobachter), bestimmt dann Form und Inhalt der Beobachtung insofern mit, als sich die

³⁰⁹ Tschamler 2001, S.115 f.

³¹⁰ Zwick 2004, S.59

³¹¹ Zwick 2004, S.58

„Transformationsregeln“ in Abhängigkeit von inneren Zuständen (hier das Gefühlsleben) verändern können. Es wäre dann Abhängigkeit von der Gefühlslage, die durch das Umfeld mitbestimmt wird, nicht mehr sicher, dass die Maschine oder der Angestellte die Nahrungsmittel bzw. auch die Menge des Nahrungsmittels ausgibt, die bestellt wurde. So erweisen sich in logischer Konsequenz „nicht-triviale Maschinen“ als vergangenheitsabhängig, analytisch nicht bestimmbar und damit nicht vorhersagbar.

Wie Huschke-Rhein aufzeigt liegt die Bedeutung des Systemdenkens

„...in der Beobachtung und Beschreibung unterschiedlicher Wirklichkeiten nach gemeinsamen Merkmalen der Systemstruktur und -organisation. Während eine kybernetische Richtung mehr nach den Möglichkeiten effektiver Systemsteuerung fragte und dies auch als pädagogisches Projekt verstand und versteht, führt die biologische, die physikalische und die chemische Grundlagenforschung zum Paradigma der ‚Selbstorganisation‘ lebender Systeme, die von der evolutionären Selbstorganisation materieller Systeme bis zur Selbstorganisation psychischer und geistiger Systeme reicht. Damit gewinnt der Systemansatz auch für die Geistes- und Sozialwissenschaften eine neue Relevanz. Der Konstruktivismus macht darauf aufmerksam, daß die Rede von ‚Systemen‘ grundsätzlich ein Konstrukt des Beobachters darstellt; damit wird ein gewisser Objektivismus des Systemgedankens aus der Anfangsphase relativiert. Andererseits bleibt die Frage nach dem realen Substrat unserer Konstruktionen gerade für soziale, psychische, biologische, medizinische und schließlich auch für pädagogische Systeme weiterhin offen und bedeutsam“³¹²

Erste Ansätze einer praktischen Umsetzung kybernetischen Denkens finden sich beispielsweise im kommunikationstheoretischen Ansatz der Paolo-Alto-Schule vor allem durch die Forschungen Batesons³¹³ und Watzlawicks³¹⁴, denen es mittels der Unterscheidung zwischen Inhalts- und Beziehungsebene und der Herausstellung ihrer Bedeutung für den Kommunikationsprozess gelungen ist, die Sichtweise der Gesamtkomplexität auf diese beiden wesentlichen Strukturen hin zu vereinfachen. Weit deutlicher wird das systemische Denken jedoch in Niklas Luhmanns‘ soziologischen Abhandlungen, der die Systemtheorie auf soziale Phänomene überträgt

³¹² Huschke-Rhein 2003, S.14

³¹³ vgl. z.B. Bateson 1999

³¹⁴ vgl. z.B. Watzlawick, Beavin & Jackson 2003; Watzlawick 2003; Watzlawick 2002b; Watzlawick 1990

und eine komplexe Sicht der Wirklichkeit aufzeigt³¹⁵. Der Soziologe Jonas³¹⁶ sieht jedoch in Luhmanns‘ Ansatz das individuelle Handeln in der Bedeutungslosigkeit verschwinden³¹⁷ und fordert demzufolge:

„Wünschenswert erscheint eine ‚realistische‘ Verwendung eines Systemmodells auf der Basis einer Theorie des individuellen und kollektiven Handelns. ‚Realistisch‘ soll hier heißen, daß die Systemanalyse auf die realen Wechselwirkungen gesellschaftlicher Akteure begrenzt wird“³¹⁸

In diesem Sinne fordert auch Jürgen Kriz³¹⁹ eine personenzentrierte Systemtheorie, die ihren Blick auf den Menschen, sein Erleben und seine Interaktionen richtet, dabei jedoch die Vernetzung mit soziologischen, physiologischen/biologischen Sichtweisen und so weiter nicht außer acht lässt. Schumacher³²⁰ und Huschke-Rhein³²¹ führen den personenzentrierten Ansatz schließlich unter einer pädagogischen Perspektive weiter und gehen in ihren Entwürfen von einer handlungswissenschaftlichen Betrachtung aus. Auch wenn das systemtheoretische Paradigma letztlich nicht alle Probleme auf einmal zu lösen vermag und mit seiner Anwendung durchaus auch einige Widersprüche verbunden sind³²² so ist es nicht nur die breite Rezeption im sozialwissenschaftlichen Bereich, die für die metatheoretische Bedeutung der Systemtheorie für die Pädagogik spricht, sondern insbesondere auch die zunehmende Einbeziehung von „Prinzipien systemischen Denkens wie Holismus und Verbundenheit der Elemente, Prozess- und Zielorientierung, Offenheit lebender Systeme, Nichtlinearität, Zirkularität und Rekursivität, Selbstorganisation / Autopoiesis, Synergetik und Selbstreferenz“³²³ in pädagogischen Abhandlungen spricht für ihre grundlegende Relevanz.

Doch auch und gerade im Hinblick auf die Abgrenzung der Pädagogik vom psychologischen Paradigma einer Trennung von Geist und Körper erweist sich die Systemtheorie als adäquater Weg.

³¹⁵ vgl. u.a. Luhmann 2002

³¹⁶ vgl. Jonas 1992

³¹⁷ zur pädagogischen Kritik an Luhmanns ‚eindimensionaler‘, ‚latenter‘ Anthropologie siehe auch Meinberg 1984, S. 253 ff.

³¹⁸ Jonas 1992, S.324 f.

³¹⁹ vgl. Kriz 1999

³²⁰ Schumacher 1995

³²¹ Huschke-Rhein 2003

³²² vgl. Zwick 2004, S.62

³²³ Zwick 2004, S.62

„Diese Überwindung dualistischen Denkens erfordert ein systemisches Denken. Hier wird die System-Umwelt-Beziehung zentral, so dass die Geist/Seele-Körper-Problematik dabei irrelevant wird. Dementsprechend können unter systemischen Paradigma Körper-Seele-Geist ohne einen naiven Begriffsrealismus betrachtet werden und Erklärungsmodelle werden nicht zu Sachgesetzhlichkeiten hypostasiert.“³²⁴

Die systemtheoretische Betrachtungsweise ermöglicht im Gegensatz zur funktional-dualistischen Perspektive die Beachtung der Individualität und Ganzheitlichkeit des Menschen unter Berücksichtigung seiner Umweltbeziehungen und seiner Geschichtlichkeit. Damit zeigt sich die Affinität zum pädagogischen Denken und die Nähe zu einem pädagogischen Menschenbild, in dem die Vielfalt der Beziehungen, soziokulturellen Verflechtungen und biographischen Entwicklungen als konstitutiv gesehen werden.

„Da das Ganze mehr ist, als die Summe seiner Einzelteile, wird durch die Einbeziehung des systemischen Denkens ein erster Schritt in die Richtung einer – nicht nur begrifflichen, sondern sachlichen – ganzheitlichen Erfassung realisiert.“³²⁵

4.1.2 Aspekte einer systemischen Perspektive

„Systeme ‚reduzieren‘ die interne und externe ‚Komplexität‘, indem sie durch ‚Selektion‘ von ‚kontingenten‘ Möglichkeiten ‚Anschlüsse‘ schaffen, die zu einem zeitweiligen Gleichgewichtszustand (‚Homöostase‘) des Systems führen. Dabei operieren sie auf der Basis von ‚Zirkularität‘ und ‚Rekursion‘, also nicht durch lineare Kausalitäten, sondern durch ‚kreiskausale‘ oder auch ‚nichtlineare‘ Prozeduren, oft im Grenzbereich chaotischer Phasenräume. ‚Selbstreferenz‘ (‚Selbstbezüglichkeit‘) bedeutet, daß ein autopoietisches System jede eingehende Information operational zunächst auf seinen internen Zustand beziehen muß und auf Anschlußfähigkeit hin prüft. Es reagiert also nicht als Input-Output-Maschine. Es kann also seine Umwelt nur nach Maßgabe seiner internen Struktur wahrnehmen, nicht ‚direkt‘ oder ‚an sich‘ und nicht einmal ‚objektiv‘ oder ‚allgemeingültig‘“³²⁶

³²⁴ Zwick 2004, S.64

³²⁵ Zwick 2004, S.65

³²⁶ Huschke-Rhein 2003, S.14 f.

Traditionell bezeichnet ein System eine Gesamtmenge, die aus Einzelementen besteht, die zueinander in Relationen stehen.³²⁷ Grundeigenschaft des Systems ist die Komplexität, auf die sich alle weiteren systemtheoretischen Grundbegriffe direkt oder indirekt beziehen. Aufgrund der zentralen Bedeutung der Komplexität bezeichnet Willke (1987) diesen Begriff auch als „Angelpunkt“³²⁸ des systemischen Denkens.

Um sich dem Systembegriff in seiner heutigen Tragweite zu nähern, führt Huschke-Rhein fünf Bedeutungen des Komplexitätsbegriffs auf, wobei nicht mehr nur die Elemente, sondern auch und vor allem ihre Beziehungen zueinander ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden³²⁹:

1. Komplexität kann als Menge der *realisierten* Relationen definiert werden. (wie z.B. in der kybernetischen Systemlehre)
2. Komplexität kann als Menge der *möglichen* Relationen definiert werden. (wie z.B. in der soziologischen Systemtheorie Luhmanns)
3. Die Komplexität der Umwelt ist immer wesentlich höher als die Systemkomplexität. Um vom System betrachtet werden zu können, muss sie daher zunächst durch das System reduziert werden. (was z.B. Luhmanns Sicht sozialer Systeme entspricht)
4. Komplexität bedeutet die Differenz zwischen realisierten und möglichen Relationen
5. Eine Komplexität stellt sich als „*strukturierte*“ bzw. „*organisierte*“ Gesamtmenge von Einzelementen dar.

In einer näheren Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Komplexität weist Schumacher auf drei wesentliche Aspekte hin, die für die vorliegende Untersuchung zentral erscheinen. Demnach ist Komplexität charakterisiert durch

„den Grad der Vielschichtigkeit, Vernetzung und Folgelastigkeit eines Entscheidungsfeldes [...], wobei Vielschichtigkeit den Grad funktionaler Differenzierung und die Zahl relevanter Referenzebenen meint; Vernetzung ist Form und Maß der wechselseitigen Abhängigkeit zwischen Teilen beziehungsweise zwischen Teil und Ganzem [...]; Folgelastigkeit verweist auf die historische Dimension von Entscheidungen, auf durch sie in Gang gesetzte, zukunfts offene Folgeprozesse; Entscheidungsfeld meint schließlich den situativen

³²⁷ vgl. Bertalanffy 1972, S.18

³²⁸ Willke 1987, S.10

³²⁹ vgl. Huschke-Rhein 2003, S.205 ff.

Raum, innerhalb dessen die funktionale Differenzierung oder Selektion an Bedeutung gewinnt.“³³⁰

Um diese definatorischen Ansätze besser verstehen zu können, soll der Einstieg in nähere Erläuterungen nun über eine Sichtweise Luhmanns erfolgen.

Luhmann interpretiert in seinem soziologischen Entwurf einer Systemtheorie Komplexität grundsätzlich als die Bestimmung *aller möglichen* Relationen der Elemente eines Systems, wobei „es stets mehr Möglichkeiten gibt, als aktualisiert werden können“³³¹. Hieraus ergibt sich, dass Luhmanns Begriff der Komplexität den Ausschluss der nicht zum System gehörigen *Möglichkeiten* und damit den „*Selektionszwang*“³³² bereits impliziert.

Aus dem Selektionszwang ergibt sich wiederum der Begriff der *Kontingenz*, der nach Luhmann das „Auch-anders-möglich-Sein‘ des Seienden bezeichnet“³³³. Damit deutet die Kontingenz auf die Nicht-„Notwendigkeit“ oder Nicht-„Unmöglichkeit“ und somit auch auf die „Beliebigkeit“ oder „Zufälligkeit“ eines lebenden Systems hin, dass immer auch eine andere Wahl treffen kann, als von ihm erwartet wird.³³⁴

Ebenfalls in diesem Sinne versteht Huschke-Rhein unter Selektionszwang „die nicht-notwendige (,kontingente‘) Aktualisierung von Möglichkeiten und die Nicht-Wahl (Negation) anderer Möglichkeiten (= ‚Anschluß‘ anschlussfähiger Elemente und ‚Ausschluß‘ anderer durch Negation)“ und damit „die ‚Reduktion von Komplexität‘“³³⁵.

Nach Huschke-Rheins Auffassung dienen Systeme der Re-Konstruktion von Realität und zeigen damit ihre Bedeutung für unser Wirklichkeitsverständnis auf. In der Wirklichkeit existieren an und für sich keine Systeme; erst die eigene Entscheidung, eine Grenze zu setzen oder auch eine operationale Unterscheidung zu fällen, lässt ein System entstehen, bei dem – nach welchen Kriterien auch immer – entschieden wurde, was Teil des Systems sein soll und was nicht.

Um dieses Verständnis von Systemkonstruktion nachvollziehbar zu machen, vertritt Huschke-Rhein eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Realität und

³³⁰ Schumacher 1995, S.15 f.

³³¹ Luhmann 1972, S.31

³³² Luhmann 1972, S.31

³³³ Luhmann 1975, S.171

³³⁴ Luhmann 1975, S.171

³³⁵ Huschke-Rhein 1992, S.65

Wirklichkeit. Diese Unterscheidung erklärt er durch die Perspektive der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, derzufolge Realität für den Menschen nicht direkt zugänglich ist, sondern lediglich über sensorische und kognitive Organisationen auf ihn „ein-wirkt“ und ihm die real existierende Welt als „Wirk-lichkeit“ erscheinen lässt. „Wie die Welt ‚real‘, ‚an sich‘ oder ‚trans-phänomenal‘ ist, können wir nicht wissen; nur die uns erscheinende Welt kennen wir als ‚Wirklichkeit‘.“³³⁶

Damit ist das, was von der Realität erfahrbar ist, immer auch abhängig vom Beobachter und seinem aktuellen und geschichtlichen Kontext. Das, was wahrgenommen wird, wird durch die individuelle Perspektive in Bedeutungszusammenhänge gesetzt und damit mitdefiniert.

Die aktive Rolle des Beobachters bei der Kreation seines eigenen Systems spiegelt sich auch im Verständnis einer internen autonomen *Selbstorganisation* lebender und sozialer Systeme wieder.

Synonym hierzu wird auch der Begriff der Autopoiesis³³⁷ verwendet, der von den Biologen Maturana und Varela³³⁸ im Zuge eines Definitionsversuches für die eigenständige Organisation lebender Systeme geprägt wurde und sich damit gegen die evolutionäre Anpassungstheorie richtet.

Unter diesem Begriff ist die Fähigkeit von Organismen zu verstehen, durch eigene, interne Operationen und Prozesse ihre eigenen Elemente und Bestandteile (z.B. Organe und Zellen) zu produzieren und aufrechtzuerhalten. Durch diese Fähigkeit des Organismus grenzt er sich zu seiner Umwelt als autonome Einheit ab.

„Alle lebenden Systeme organisieren ihr Verhältnis zur Umwelt nicht durch Anpassung, sondern durch Selbstorganisation. Dabei operieren sie insofern ‚autonom‘, als sie durch ihre Struktur selbst ihre Umweltbeziehungen organisieren.

Lebende Systeme sind ‚operational geschlossen‘, aber ‚energetisch offen‘, d.h. sie sind ihrer Umwelt gegenüber für die Aufnahme von *Informationen, Energien und Materie* offen, aber die Maßstäbe für die Verarbeitung setzen sie selbst.“³³⁹

³³⁶ Huschke-Rhein 2003, S.210

³³⁷ im weitesten Sinne zu übersetzen als Selbstherstellung

³³⁸ Maturana & Varela 1992

³³⁹ Huschke-Rhein 2003, S.14

Ein System muss, um überleben zu können, sich hinsichtlich seiner Veränderungen an den Veränderungen des Milieus bzw. Umfeldes orientieren und sich an diese ankoppeln; jedoch kann sich das System weitestgehend frei entscheiden, in welchen Einzelfällen und auf welche Weise es auf das Umfeld genau reagiert, welche Wahl es also hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Organisationsvarianten trifft. Ebenso kann das Milieu in diesem Sinne selbst entscheiden, auf welche Veränderungen des Systems hin es wiederum neue Veränderungen produziert.

Huschke-Rhein bezieht dieses gegenseitige Verhältnis von sich verändernden Relationen und aktiven Selektionen nun direkt auf den pädagogischen Kontext, in dem „Lernen und Bildung [damit] als anthropologische Selbstkonstruktion verstanden werden“³⁴⁰ müssen.

Bereits aus biologisch-neurologischer Perspektive kann Lernen als eine Form struktureller Kopplung zwischen dem menschlichen Nervensystem einerseits und den Impulsen, die über die Sinnesorgane (und damit vor allem von außen) in das Nervensystem eingespeist werden andererseits betrachtet werden. Doch letztlich wird nur eine Auswahl der eintreffenden Reize überhaupt als Auslöser für interne Strukturveränderungen zum Zuge kommen. Aus einer selektierten und damit reduzierten Menge von Wahrnehmungsimpulsen, mit denen das operational geschlossene Nervensystem arbeitet, werden komplexe und immer wieder erweiterbare kognitive Strukturen aufgebaut. Lernen ist also unter

„systemischer Perspektive [...] eine Systembeziehung, und zwar diejenige Tätigkeit, die ein lebendes System investieren muß, um seine Autopoiesis (seine Selbstorganisation) in einer *Umwelt* fortsetzen zu können. Lernsysteme sind eine Form der Zwischensysteme (Intersysteme), die mithelfen, das Verhältnis zwischen der Autopoiesis des Systems und seiner Umwelt verträglich zu regulieren. *Kurz: Lernsysteme dienen der kompatiblen Konstruktion der Umweltbeziehungen von autopoietischen Systemen.* Besonders die höheren Lebewesen brauchen das Lernen als eine spezifische Systembeziehung, um die Fortsetzung ihrer Autopoiesis in einer hochkomplexen, aber vorweg nicht hinreichend bekannten Umwelt zu ermöglichen.“³⁴¹

³⁴⁰ Huschke-Rhein 2003, S.13

³⁴¹ Huschke-Rhein 2003, S.118

Um nun im Detail verstehen zu können, was eine Betrachtung des Menschen als autopoietisches bzw. selbstregulatives System in der Praxis bedeutet, ist es nun abschließend noch erforderlich, drei wesentliche Operationsmomente des autopoietischen Geschehens näher zu beleuchten: Zirkularität, Rekursivität und Selbstreferenz.

So bedeutet *Zirkularität* das Gegenmodell zur linearen Kausalverkettung, in diesem Sinne also, dass jedes Element eines Systems zugleich als Ursache und Wirkung zu sehen ist. Bei der Interaktion zweier Systeme betrifft dies den Begriff der *Reziprozität* (Wechselseitigkeit), was beispielsweise im zwischenmenschlichen Erleben bedeuten kann, dass in einem Streit zwischen zwei Personen das Verhalten der einen Person immer zugleich Reaktion auf das Verhalten der anderen Person und im selben Moment Ursache für eben dieses Verhalten der anderen Person sein kann.

„Diese Zirkularität, diese Verkettung von Handlung und Erfahrung, diese Untrennbarkeit einer bestimmten Art zu sein von der Art, wie die Welt uns erscheint, sagt uns, daß *jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt* [...] dies alles kann in dem Aphorismus zusammengefasst werden: *Jedes Tun ist erkennen, und jedes Erkennen ist Tun*“³⁴²

Demgegenüber handelt es sich bei Rekursivität um das Zurückwirken des Ergebnisses eines Prozesses auf den Prozess selbst.

Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass ein lebendes System auf einen Input hin mit einer Veränderung seiner selbst reagieren kann und damit nicht allein auf den Input sondern zugleich auf sich selbst (d.h. auf die eigene Veränderung) reagiert. Jeder Zustand eines Systems ist damit für die Hervorbringung des jeweils nächsten von konstitutiver Bedeutung³⁴³.

Im diesem Zusammenhang sind dann auch die Begriffe *Anschlussfähigkeit* und *Emergenz* von wesentlicher Bedeutung. Während unter Anschlussfähigkeit³⁴⁴ zu verstehen ist, dass die verschiedenen Zustände eines Systems gewissermaßen kompatibel sein müssen, um ineinander übergehen zu können, stellt Emergenz den

³⁴² Maturana & Varela 1992, S.31 f.

³⁴³ vgl. Roth 1987, S.241

³⁴⁴ Im Zusammenhang mit kommunikativen Prozessen steht die Anschlussfähigkeit für die Eigenschaft von Wirklichkeitsbeschreibungen, von den anderen Mitgliedern einer Kommunikationsgemeinschaft als sinnvoll bzw. möglich akzeptiert zu werden; dies sind Beschreibungen, die in das Weltbild der Gemeinschaft passen

Gegenbegriff hierzu dar, der besagt, dass fortwährende Veränderungen der Zustände des Systems zu einem Zustand führen können, der nicht aus den vorherigen Systemzuständen ableitbar ist und in diesem Sinne einen Bruch darstellt. In pädagogischen Kontexten kann sich dies als Lebenskrise, drastische Lebensveränderung oder Neuorientierung darstellen. Damit kann Emergenz auch als charakteristische Eigenschaft von Systemen aufgefasst werden, neue Eigenschaften zu zeigen, die nicht aus den Eigenschaften der Komponenten des Systems abgeleitet werden können, sondern auf der Struktur der Kopplung dieser Komponenten beruhen. Schließlich bedeutet der Begriff der *Selbstreferenz*, der unbedingt von den Begriffen der Autopoiesis und der Selbstorganisation zu differenzieren ist, dass eingehende Daten operational auf den jeweiligen Systemzustand bezogen werden, was ermöglicht, dass durch das selektive Anschließen anschlussfähiger Daten aus dem jeweiligen Systemkontext neue Möglichkeiten kreiert werden. Damit impliziert Selbstreferentialität, dass sich ein System bei seiner Selbstorganisation an seinem jeweiligen Zustand orientiert.

Im Kontext der Pädagogik bedeutet dies, dass ein Individuum als autopoietisches System jede eingehende Information zunächst auf sich selbst, seine Organisation und damit seinen internen Zustand beziehen wird. Es steuert sich selbst, indem es alle eingehenden Informationen auf Anschlussfähigkeit hin überprüft und so automatisch sowohl an- als auch ausschließt.³⁴⁵

In diesem Sinne fasst auch Roth die Selbstreferentialität als zentrale Eigenschaft des Gehirns in wenigen Sätzen zusammen:

„Das Gehirn läßt sich als ein funktional und semantisch selbstreferenzielles oder selbst-explikatives System auffassen. Unter funktionaler Selbstreferentialität eines Systems verstehe ich die Eigenschaft, mit den eigenen Zuständen rekursiv oder zirkulär zu interagieren, so daß jeder Zustand aus der Interaktion früherer Zustände resultiert. Selbstreferentielle Systeme sind in ihren Zustandssequenzen selbstbestimmt oder autonom. Ihre Zustandssequenzen sind nicht von außen steuerbar. Wichtig ist, daß Selbstreferentialität nicht Isoliertheit bedeutet: selbstreferentielle Systeme sind i.a.R. durchaus von außen beeinflussbar oder modulierbar. Die Wirkungen dieses Einflusses, seine Quantität und Qualität, sind aber vollständig durch das selbstreferentielle System bestimmt. D.h. ob ein

³⁴⁵ vgl. Huschke-Rhein 2003, S.202

externes Ereignis überhaupt auf das System einwirken kann und, wenn ja, in welcher Weise und Stärke, legt das System fest“³⁴⁶

4.1.3 Implikationen einer systemischen Pädagogik

Doch was bedeutet nun die systemtheoretische Betrachtungsweise der Wirklichkeit für eine pädagogische Wissenschaft, die sich ihrem Gegenstand aus der metatheoretischen Perspektive des Systems nähern will?

Aufgrund des gegenwärtigen Wissenschaftsstandes ist die Vorstellung von Bedingtheit und damit von Objektivität nicht mehr aufrecht zu erhalten und muss der Vorstellung von nur mehr existierenden Möglichkeiten weichen. Indem „Erkennen Tun ist“³⁴⁷ zeigt sich die Unmöglichkeit, des „objektiven“ Beobachters, der im Erkennen das Erkannte bereits zu etwas macht, was es nicht war, bevor es erkannt wurde. Aus der Selbstreferenzialität des Beobachters ergeben sich Selektions-, und Bewertungskriterien, die das Wahrgenommene mitdefinieren und eine allgemeingültige Sicht der Dinge von vorneherein ausschließen. Damit bringt Erkennen eine vom Erkennenden selbst erzeugte Welt hervor, die nicht objektiv sein kann.

Dies bedeutet letztlich, dass der andere nie auf dieselbe Weise verstanden werden kann, wie er sich selbst versteht³⁴⁸. Dieses Postulat ist mit einer Anthropologie verknüpft, das den Menschen auf der Grundlage des Autopoiesis-Theorems als ein lebendes System begreift. Als lebendes System erweist sich der Mensch zum einen als strukturell und damit operational geschlossen und in diesem Sinne als sich

³⁴⁶ Roth 1987, S.240 f.

³⁴⁷ Maturana & Varela 1992, S.31 f.

Nach Maturana und Varela erfolgt Erkennen über logische Operationen des Verstandes, die eine Einheit von Strukturen (hierunter verstehen sie die Elemente und ihre Relationen) und Organisationen konstituieren. Durch die Beschreibung einer Form der Organisation bilden sie eine Klasse von Objekten, die durch ihre Organisation von andern unterschieden werden. (vgl. Maturana & Varela 1992, S.50 ff.)

„Die Tatsache, daß wir beim Aufzeigen oder Unterscheiden eines Objekts implizit oder explizit dessen Organisation anerkennen, ist insofern universell, als wir diesen Akt andauernd als einen grundlegend kognitiven Akt vollziehen. Er besteht in nicht mehr und nicht weniger als im Erzeugen von Klassen jedweder Art. So ist die Klasse der Stühle durch die Relation definiert, denen etwas entsprechen muß, damit ich es als Stuhl klassifiziere“ (Maturana & Varela 1992, S.50)

³⁴⁸ vgl. hierzu unter anderem Wittenbecher 1999, die sich mit dem Phänomen bzw. Paradox des „Verstehen ohne zu Verstehen“ im Vergleichender Differenz zur Hermeneutik näher befasst.

eigenständig organisierend und strukturierend, zum anderen aber auch als in energetischer Hinsicht nach außen offen.

Die operationale Geschlossenheit des Menschen macht einen direkten Zugriff auf ihn durch einen anderen Menschen unmöglich. Instruktionen werden nicht direkt in ein anderes Gehirn transferiert oder an dieses angeschlossen, stattdessen läuft das Anschließen von Informationen nach den Kriterien desjenigen ab, der diese Informationen erhält. Nur durch Störungen der Organisation des Systems können positive Umorganisationen des Systems initiiert werden, wobei diese immer nur über strukturelle Kopplung ausgetauscht werden können. Wesentliche Grundlage dieses Austausches ist die Sprache als gemeinsames Symbolsystem. „Damit konstituieren nun die daran teilnehmenden, autonomen Mitglieder die darin ablaufende Kommunikation und das gemeinsame Teilen eines Sinnzusammenhangs [...] das, was ‚Beratung‘ genannt werden kann.“³⁴⁹

Die energetische Offenheit des „Systems Mensch“ bedingt, dass der Mensch aus systemischer Perspektive nicht als ein sich aus sich selbst konstituierendes Wesen betrachtet werden kann. Stattdessen muss sich das Augenmerk auf die Vernetztheit des Menschen in spezifische „strukturelle, politische und ökonomische Lebensbedingungen“³⁵⁰, also seine Eingebundenheit in sein gesamtes soziokulturelles Umfeld, das er als geschichtliches Wesen selbst mitgestaltet und von dem er andererseits wesentlich geprägt wird, richten. Die Einbindung des Menschen in seinen kollektiven geschichtlichen, kulturellen, gesellschaftlichen und zudem in seinem individuellen biographischen Kontext zeigt auf, dass die individuelle Lebensweise des Menschen gewissermaßen ein strukturelles Phänomen des Systems Gesellschaft darstellt, ein System im System, wobei beide im selbstreferentiellen Austausch miteinander stehen und sich basierend auf ihrer Selbstorganisation immer auch gegenseitig bedingen.

„Person und Situation sind nicht für sich bestehende Größen in einem unidirektionalen Ursache-Wirkungs-Verhältnis. Vielmehr besteht ein bidirektionales Verhältnis, durch das jedes mechanistische Sozialisationsmodell überwunden wird. Dadurch erfolgt eine Ein- und Rückbindung an reflexiv – handlungstheoretische Ansätze. Sozialstrukturelle Konstellationen werden

³⁴⁹ Schumacher 1995, S.117

³⁵⁰ Zwick 2004, S.68

ebenso berücksichtigt und reflektiert wie die Faktoren selbstreflexiver Definition der eigenen Lebenssituation“³⁵¹

Der Erziehungs- und Bildungsprozess kann somit als ein Geschehen beschrieben werden, das sich *gleichzeitig* aus

1. der *Individuellen Ebene* (diese umfasst die subjektive Befindlichkeiten und bezieht sich damit auf Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen des Individuums)
2. der *kollektiven Ebene* (diese umfasst die soziokulturellen Ausformungen, von denen das Individuum betroffen ist)
3. der *interaktiven Ebene* (diese bezieht sich auf das konkrete Verhalten in den unterschiedlichen Kontexten der Wirklichkeit)

konstituiert.

Die Möglichkeiten, die sich im Leben eröffnen, entstehen damit innerhalb eines reziproken Prozesses zwischen Individuum und spezifischen Bedingungs- und Einflussfaktoren (Bildung, Lebensweise, Lebenslage, Lebenswelt/Kultur, Lebensalter usf.), die aufgrund der enthaltenen biographischen Elemente immer auch aus sozialisationstheoretischer Perspektive betrachtet werden müssen. Diese drei Ebenen dürfen daher nicht als unabhängig von einander wirkende Komponenten verstanden werden, sondern müssen, wollen sie dem lebendem System Mensch gerecht werden, als konstitutive Einheit angesehen werden.³⁵²

„Körperliche und seelische Prozesse können [...] [nicht] verobjektiviert und entbiographisiert betrachtet werden. Das Erleben körperlicher, seelischer und geistiger Prozesse [...] und das damit verbundene Erleben von Belastungen und die Einschätzung individueller Bewältigungskapazitäten müssen vielmehr in der individuellen Struktur reflektiert werden.“³⁵³

Mit dem Theorem der Selbstorganisation (Autopoiesis) schließt die Systemtheorie an die „*Grundpostulate der modernen Pädagogik*“³⁵⁴ an, die von der Erziehung des Menschen zu Autonomie, Mündigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung ausgehen. Dies kann jedoch nicht durch direkte instruktive Intervention geschehen, weshalb auch den Kontextbedingungen der Lebenswelten besondere Bedeutung

³⁵¹ Zwick 2004, S.98

³⁵² vgl. Zwick 2004, S.67 ff.

³⁵³ Zwick 2004, S.71

³⁵⁴ Huschke-Rhein 2003, S.15

zukommt. „diese Kontexte, einschließlich der darin tätigen Personen, sind das Anregungspotential für die Selbstorganisation“³⁵⁵.

Lernen und Bildung kann damit „als anthropologische Selbstkonstruktion verstanden werden“³⁵⁶. Ziel der Erziehung und Bildung ist die Förderung der internen Fähigkeiten zur Selbstorganisation. Hauptaufgabe der Pädagogik ist in diesem Sinne die Organisation erziehungs- und bildungsrelevanter Kontexte.³⁵⁷

Indem Erziehung, Lernen und Bildung sich als lebenslanger Prozess über „Phasen der Abbrüche, der Turbulenzen und der Neukonstruktion“³⁵⁸ erstreckt, wird die Pädagogik zur „Lebensbegleitungswissenschaft“³⁵⁹. Nicht-erwartbare, nicht-lineare Zeitabschnitte, die durch Brüche, Krisen und chaotische Lebenselemente geprägt sind, sind im systemischen Verständnis wesentliches Element menschlicher Entwicklung, das gewissermaßen als (Selbst-)Bildungsgeschehen letztlich immer wieder zu einem höheren Niveau der Selbstorganisation und damit auch zur Erweiterung der Selbstkompetenzen führt.

Nach Huschke-Rhein sind dabei alle Aufgaben und Inhalte wie „Führung, Lernen, Sozialisation, Bildung, moralische Erziehung, Stärkung des Selbst usw.“ aus systemischer Sicht „als Organisation konsultativer, also beratender Tätigkeiten und Aufgaben zu verstehen“.³⁶⁰ Im Hinblick auf das Selbstorganisationstheorem („Autopoiesis-Theorem“) resultiert hieraus, dass „jede Hilfe, die mit dem Ziel gegeben wird, die Fähigkeit der Selbstorganisation zu optimieren, [...] als eine pädagogische Tätigkeit klassifiziert werden“³⁶¹ kann.

Die konsultative Beratung wird somit als genuin pädagogische Aufgabe zu einer Orientierungshilfe in einer zunehmend komplexer, unüberschaubarer und unsicherer werdenden gesellschaftlichen Umwelt, in der es nicht einfach darum gehen kann, das Individuum, das diese Komplexität anzupassen, sondern vielmehr insbesondere darum, seine eigene Fähigkeit, die (gesellschaftliche) Umwelt zu verändern, zu stärken.

³⁵⁵ Huschke-Rhein 2003, S.15

³⁵⁶ Huschke-Rhein 2003, S.13

³⁵⁷ Huschke-Rhein 2003, S.13

³⁵⁸ Huschke-Rhein 2003, S.23

³⁵⁹ Huschke-Rhein 2003, S.23

³⁶⁰ Huschke-Rhein 2003, S.25

³⁶¹ Huschke-Rhein 2003, S.25

4.2 Theorien-Ebene: Beratungs- und Kommunikationstheoretische Implikationen

4.2.1 Ansätze einer theoretischen Grundlegung von Beratung

Wie Krause aufzeigt begann die Entstehungsgeschichte von Beratung in den zwanziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts, die von der Einrichtung von Beratungsstellen und Sonderdiensten und zudem vom Bedarf nach Zusatzqualifikationen einzelner Berufsgruppen begleitet war. Trotzdem sich die damals eingeleitete Entwicklung bis heute bereits über mehr als achtzig Jahre hinweg erstreckt, weist Krause unter Rückbezug auf Nestmann³⁶² darauf hin, dass derzeit noch keine „eigenständige konzeptionelle Identität“³⁶³ der Beratung existiert. Auch wenn sich in der Praxis eine Vielfalt verschiedenster Beratungsformen und Angebote herausgebildet haben und gegenwärtige Bestrebungen versuchen „Beratung als professionelle Hilfeleistung für Rat Suchende zu definieren und sie neben der Psychotherapie als selbstständige Disziplin zu begründen“³⁶⁴, zeigt nach Krause die überwiegende Beratungsliteratur weiterhin Unklarheiten über die Abgrenzung zu weiteren Hilfeleistungen und deren spezifischen Aufgaben auf, wobei sie sich auf unterschiedliche Verortungsversuche von Beratung bezieht.³⁶⁵

So ordnet Mollenhauer³⁶⁶ die Beratung in die Pädagogik ein, Bommert und Plessen³⁶⁷ setzen sie mit der Psychotherapie gleich, Cohen³⁶⁸ betrachtet sie als weniger professionelle Hilfe als die Therapie und Dietrich³⁶⁹ verortet sie als ein Mittelding zwischen Erziehung und Therapie.

Schumacher hält fest, dass in der Beratungsliteratur bis heute ganz selbstverständlich eine psychologische Ausbildung als Grundvoraussetzung zur Beratung postuliert wird, was selbst in pädagogischen Beratungsbereichen wie der Erziehungsberatung kaum

³⁶² Nestmann 1997

³⁶³ Krause 2003, S.15

³⁶⁴ Krause 2003, S.15 f. (Krause verweist hier u.a. auf Dewe & Scherr 1989, Nestmann 1997, Sickendiek, Engel & Nestmann 2002)

³⁶⁵ vgl. Krause 2003, S.16

³⁶⁶ vgl. Mollenhauer 1965, S.35

³⁶⁷ vgl. Bommert & Plessen 1978

³⁶⁸ vgl. Cohen 1990

³⁶⁹ vgl. Dietrich 1991

hinterfragt wird. Aus dieser Setzung ergeben sich für Schumacher diverse Konsequenzen:

- „– Deklassierung nicht psychologischer Tätigkeiten als reine Zuarbeitungsdienste [...]
- Die Herabwürdigung von Nicht-Psychologen [...]
- Die Zuordnung der Beratung in das Teilgebiet der ‚Klinischen Psychologie‘ [...]
- Die Verwendung medizinischer Modelle, konsequenterweise einhergehend mit Pathologisierungen [...]
- Die Gleichsetzung von Therapie und Beratung [...]³⁷⁰

Da, wie bereits aufgezeigt wurde³⁷¹, eine Gleichsetzung von Therapie und Beratung aus wissenschaftlicher Perspektive nicht haltbar sein kann, muss auch der wissenschaftssystematischen Einordnung, die Krause vornimmt, deutlich widersprochen werden. Krauses Ansatz, die pädagogische Beratung mit Verweis auf Beck³⁷² in die Pädagogische Psychologie zu verorten, die Krause als „angewandte Wissenschaft für die Begründung von Beratung“³⁷³ bezeichnet, kann einer näheren Verifikation – wie bereits aufgezeigt wurde – keinesfalls standhalten.

Nicht ganz zu unrecht weist Krause jedoch bezüglich der pädagogischen Beratung darauf hin, dass die „Kennzeichnung und wissenschaftliche Reflexion von Beratung als Feld pädagogischen Handelns“³⁷⁴ noch am Anfang steht.

Erste Ansätze einer theoretischen Grundlegung pädagogischer Beratung finden sich vor allem bei Mollenhauer³⁷⁵, Schumacher³⁷⁶, Huschke-Rhein³⁷⁷ und Fittkau³⁷⁸.

Schumacher stützt sich in seinen Ausführungen zur pädagogischen Beratung auf das Beratungsverständnis Mollenhauers, der als erster die Beratung aus pädagogischer Sicht differenziert reflektierte. In seinem Ansatz zeigt Mollenhauer unter anderem die Bedingungen beraterischer Tätigkeit auf, die Schumacher in einem ausführlichen Zitat

³⁷⁰ Schumacher 1995, S.114

³⁷¹ siehe Kapitel 3

³⁷² vgl. u.a. Beck 1991, S.40

³⁷³ Krause 2003, S.19

³⁷⁴ Krause 2003, S.24 f.

³⁷⁵ Mollenhauer 1993

³⁷⁶ Schumacher 1995

³⁷⁷ Huschke-Rhein 2003

³⁷⁸ insbesondere Fittkau 2003

anführt, um aufzuzeigen, dass Mollenhauer in ihm ein „Programm beraterischer Tätigkeit entwirft“³⁷⁹, dass von der Meta- bis zur Handlungsebene reicht.

Um die Einbindung einer grundlegenden Beratungstheorie in das hier vorgestellte Coachingverständnis darzulegen, sollen auch hier die Ausführungen Mollenhauers einschließlich der Anmerkungen Schumachers zunächst wörtlich wiedergegeben werden:

„Die Beratung beginnt mit einer Frage. Zu einem ‚fruchtbaren Moment‘ wird dieser Beginn aber nur, wenn es sich auch in der Tat um eine Frage des Ratsuchenden handelt, wenn er von sich aus in der Tat ein Ratsuchender ist. (...) (Damit ist) eine Beratungssituation eine Ernstsituation. (...) Für den Ratsuchenden bedeutet sie die Vorbereitung einer Entscheidung. Er will aus einer Aporie heraus. Bestimmte Erziehungsmittel können hier keine Anwendung mehr finden, denn der Befragte ist nicht als Erzieher angesprochen, sondern als jemand, der sich im Geflecht der persönlichen und gesellschaftlichen Existenz besser auskennt; man will ihn nicht nur etwas fragen, sondern ihm möglicherweise auch etwas sagen; man erwartet, daß er zuhört und aus besserer Übersicht (hier erschiene mir das Wort ‚Außensicht‘ angebrachter, A.d.V.) eine Antwort gibt. Man erwartet nicht, erzogen zu werden, keine Anweisungen, keine Vorschriften. In dieser Offenheit liegt die Fruchtbarkeit der Situation. Eine Beratung ist nicht nur eine Auskunft. Zwar genießt auch sie den Vorzug rationaler Distanz, sie verbindet damit aber den Nachteil, daß der Ratsuchende als zugleich Ratloser sich in einer Abhängigkeit befindet, in die er, im unglücklichen Fall, noch tiefer hineingeraten kann, die aber, soll die Situation pädagogisch, d.h. im Hinblick auf eine Veränderung fruchtbar werden, aufgehoben werden muß. Der Rat hat deshalb zunächst auch keine Verbindlichkeit; die Antwort des Beratenden ist allenfalls Beispiel, nicht Vorbild, das zur Nachahmung oder Befolgung auffordert. Insofern liegt der pädagogische Sinn der Beratungssituation gerade darin, daß sie die Selbsttätigkeit, Produktivität, die Phantasie des Ratsuchenden anspricht und erregt, daß sie ihn instand setzt, selbst auf einen Ausweg zu verfallen, bzw. die erteilte Antwort nun als gleichsam selbst vollzogene zu akzeptieren oder auch sie zu verwerfen. Eine Beratung, die ein Nein des Ratsuchenden nicht duldet oder ihm diese Möglichkeit nicht beständig ernsthaft zugesteht, verfehlt damit ihren Bildungssinn. Darin erschöpft sich aber noch nicht der Wert der Beratung. Wichtiger noch als die Erregung der Selbsttätigkeit, Produktivität und Phantasie ist die Tatsache, daß sie ausschließlich im Medium der Sprache, als Gespräch vollzogen wird und damit der Möglichkeit nach auch immer Mitteilung ist, Information. (...) Solche Information kann überhaupt nicht in systematischen Kursen gegeben werden,

³⁷⁹ Schumacher 1995, S.116

sondern nur von Fall zu Fall, in direkter Hinsicht auf die konkrete Lebens-(und Arbeits-, A.d.V.)situation, aus der die Frage erwächst, welche die Beratung herbeiführt. (...) Die entscheidende Funktion der Beratung endlich liegt darin, daß sie kritische Aufklärung sein kann. Das Gespräch schafft Distanz, es ermöglicht, das Besprochene objektivierend zu betrachten, es ermöglicht ein rationales Verhalten zu sich selbst und zu den Bedingungen der eigenen Existenz. In der Beratung werden nicht nur Antworten gegeben, sondern zugleich neue Fragen formuliert; die rationale Erhellung eines Problems wird so weit wie möglich versucht, um eine Entscheidung vorzubereiten, die, von Vorurteilen und Verfestigung frei, nach dem Abwägen der vernünftig entscheidbaren Momente getroffen werden kann³⁸⁰

Vergleicht man diese Bedingung der Beratung mit der systemischen Sichtweise, wird deutlich, dass, wie auch Schumacher festhält, bereits „eine in weiten Strecken ausformulierte Theorie verbunden mit einer gleichsam operationalisierten Technik vorhanden“³⁸¹ ist, die in der Lage ist, diese Bedingungen zu erfüllen und damit diese Sichtweise von Beratung in die Praxis zu bringen. Besonders differenziert hat sich Rolf Huschke-Rhein mit einer solchen Sichtweise einer systemisch-pädagogischen Beratungspraxis intensiv auseinandergesetzt. Nach seiner Überzeugung ergeben sich

„drei Eckpfeiler als (vorläufige) Kriterien für den systemischen Beratungsprozeß [...]:

- (1) Erstens der Rahmen: die Interaktionsbeziehung zwischen dem Beratungssystem und dem Klientensystem als notwendige Voraussetzung des Beratungs-[...]prozesses,
- (2) zweitens das Ziel des Prozesses: die Förderung der Selbstorganisation des Klientensystem. Dazwischen nun liegen
- (3) drittens die Methoden und Techniken der systemischen Beratung [...]“³⁸²

Ausgangspunkt des Beratungsprozesses ist für Huschke-Rhein die als positiv empfundene Beziehungsqualität zwischen dem Beratersystem und dem Klientensystem. Da Beratungsprozesse Interaktionsprozesse sind kann – in Anlehnung an Watzlawicks Ausführungen, dass nicht nicht kommuniziert werden kann, da „selbst Unsinn, Schweigen, Absonderung, Regungslosigkeit (Haltungsschweigen) oder irgendeine andere Form der Verneinung oder Vermeidung von Kommunikation selbst

³⁸⁰ Mollenhauer 1964 zitiert nach Schumacher 1995, S.115 f.

³⁸¹ Schumacher 1995, S.116

³⁸² Huschke-Rhein 2003, S.51

eine Kommunikation ist [...]“³⁸³ – formuliert werden, dass nicht nicht interagiert werden kann. Huschke-Rhein führt hierzu aus:

„Beratungsprozesse sind Systemprozesse und Systemprozesse sind ‚dynamische‘ Prozesse, d.h. sie spielen in der Zeit und entwickeln sich als Transformationsprozesse. [...] In jeder Beratung entwickelt sich eine Beziehung, auch wenn ich mich zurückhalte oder gar meine, ich bräuchte gar keine Beziehung für die Beratungstätigkeit. Jede Interaktion führt zu einem neuen Interaktionssystem, das sich wiederum selbstorganisiert, eigene Muster und Glaubenssätze bildet, gegenseitig Impulse gibt und sich auf die eine oder andere Weise zirkulär beeinflusst [...].“³⁸⁴

In diesem Zusammenhang erhält die Akzeptanz des Klientensystems und damit seiner Autopoiesis zentrale Bedeutung für die Beratung, da erst durch die echt gemeinte Akzeptanz eine vertrauensvolle Beziehung begründet wird. Damit wird die positiv empfundene Beziehung zu einer Voraussetzung des Erfolgs der Beratung, wie Huschke-Rhein jedoch feststellt kann der Erfolg nicht einfach als das *direkte* Resultat dieser Beziehung betrachtet werden.³⁸⁵

Ziel der Beratung ist die Förderung der Selbstorganisation. Nach dem Autopoiesis-Theorem ist, wie bereits verdeutlicht, eine direkte Einflussnahme auf den Klienten nicht möglich. Stattdessen können dem Klienten Angebote gemacht werden, die er selbst dann auf die ihm gemäße Weise auf sich rückbeziehen (Selbstreferenz) und diese damit nicht *direkt* zu seiner Selbstregulation, sondern vielmehr *indirekt bei der Verbesserung* seiner Selbstregulation für sich nutzen kann.

Der Klient wird damit nicht vor die Wahl gestellt, ob er die über wissenschaftliche Studien ermittelte „Wahrheit“ des Beraters akzeptieren und dessen Anweisungen folgen leisten will, ob er sich gegen die Sichtweise des Beraters richtet, um dann – vielleicht Jahre später – auf anderem Wege „einsichtig“ zu werden, oder ob doch lieber unwissend und lebensunfähig bleiben will; statt dessen bedeutet die nichttherapeutische Beratung eine echte Gleichberechtigung zwischen Berater und Klient, in der der Klient dem Berater immer die eigene Erfahrung, das eigene Wissen und die alleinige Selbstregulation voraus hat, während der Berater dem Klienten die –

³⁸³ Watzlawick, Beavin & Jackson 2003, S.52

³⁸⁴ Huschke-Rhein 2003, S.55

³⁸⁵ vgl. Huschke-Rhein 2003, S.54 ff.

immer begrenzte – Sichtweise seines professionellen Wissens und seiner spezifischen Sichtweise sowie seine eigenen Erfahrungen zu Verfügung stellt. Dies bedeutet dann aber, dass die Haltung des Beraters nicht aus der des Wissens sondern lediglich aus der der Neugierde resultieren kann³⁸⁶.

Erst nach dem Aufbau einer vertrauensvollen und auf gegenseitiger Akzeptanz basierenden Beziehung, die immer als eng mit der „*wertschätzenden Haltung*“³⁸⁷ des Beraters verknüpft gesehen werden muss, kann eine Methodologie des Coachings überhaupt greifen. Und auch wenn Methoden die zwischenmenschliche Beziehung (z.B. gegenseitige Akzeptanz) zwischen Berater und Klient nicht ersetzen können (Klienten merken genau, ob sie akzeptiert werden oder nicht), kommt ihnen in der Beratung ein wichtiger Stellenwert zu. Die Methoden des Coachings sind dabei immer auch und vor allem Teil eines Prozesses der Kommunikation und Interaktion, auf den nun im Folgenden hinsichtlich der Implikationen einer systemtheoretischen Sichtweise von Kommunikation näher eingegangen werden soll.

4.2.2 Die Kommunikation aus Modellperspektive

Will man sich der Kommunikation im Coaching anhand einer modellierten Darstellung annähern, so scheint es sinnvoll, bei traditionellen Darstellungen der Kommunikation zu beginnen. Das bekannteste und wohl meistverwendete Kommunikationsmodell ist das Sender-Empfänger-Modell, das einer technisch-funktionalen und damit zielgerichteten, linear verlaufenden Informationsvermittlung gleichkommt. Diese Vorstellung von Kommunikation geht davon aus, dass der Sender aktiv eine Information an den Empfänger übermittel (schriftlich oder mündlich) und dieser die Information passiv so empfängt wie der Sender sie übermittelt hat. Der Sender bestimmt die Mitteilung, und nur diese kann der Empfänger erhalten, vorausgesetzt dass keine Störvariablen diesen Prozess beeinträchtigen.

Dieses Kommunikationsmodell entspricht somit dem einfachen kybernetischen Modell 1.Ordnung und unterliegt dem linearen Kausalitätsprinzip von Ursache und Wirkung, das der zwischenmenschlichen Kommunikation jedoch kaum gerecht wird.

³⁸⁶ vgl. Rotthaus 1990, S.60

³⁸⁷ Huschke-Rhein 2003, S.55

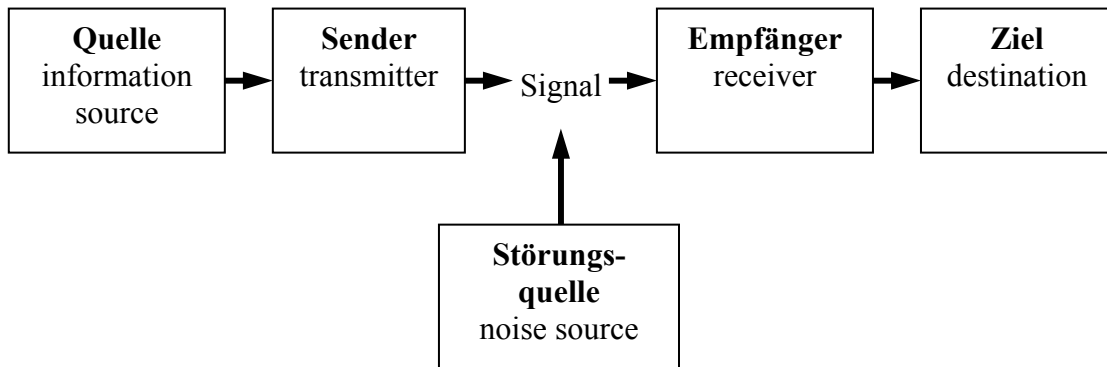


Abbildung 6: Dyadisches Kommunikationsmodell nach Shannon und Weaver³⁸⁸

Einen Schritt weiter geht bereits McCroskey, der den Aspekt der Wechselseitigkeit und Gleichzeitigkeit innerhalb der Kommunikation berücksichtigt und einem Verständnis von individueller „Decodierung“ der Botschaften Rechnung trägt.

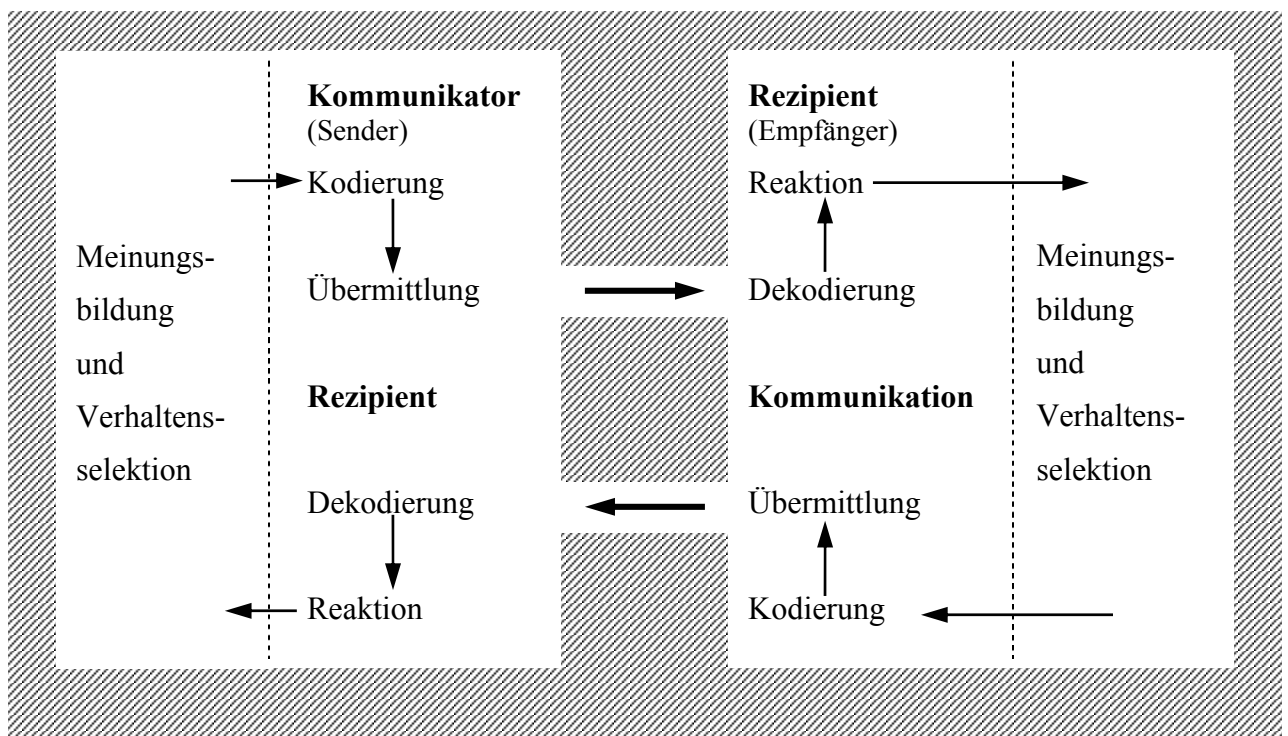


Abbildung 7: Modelldarstellung der Kommunikation nach McCroskey³⁸⁹

³⁸⁸ Shannon & Weaver 1962, S.7

³⁸⁹ vgl. Rechten 1988, S.21

Neuere kommunikationstheoretische Ansätze beschreiben den Kommunikationsprozess zunehmend differenzierter als im systemischen Sinne reziproken und zirkulären Prozess, was, wie Zwick aufzeigt, in Deutschland bereits seit 1972 von Ungeheuer³⁹⁰ thematisiert wird.

„Beide Kommunikationspartner, so Ungeheuer, stehen nicht getrennt nebeneinander, sondern jeder ist Element in der Wirklichkeit des anderen. Beide Partner sind sich gegenseitig Wahrnehmungsobjekt und -subjekt. Kommunikation ist damit eine Sozialhandlung, sie ist reziprok und zirkulär. Der jeweilige Sprecher erweckt einen Eindruck beim Hörer und dieser Eindruck ist wiederum von der Subjektivität des Hörers abhängig bzw. mitbedingt. Wie etwas wahr- und aufgenommen wird, hängt, so Ungeheuer, von der subjektiven Welttheorie ab. Und diese sozial geprägte subjektive Welttheorie umfasst individuelle Einstellungen, Motive und Erwartungen ebenso wie Lebenserfahrung, Denkstil und Selbstbild des Einzelnen. Zirkularität und Reziprozität der Kommunikation sind nun ebenso wie die Aktivität des Hörers für den Prozess einer Beratung von grundsätzlicher Relevanz.“³⁹¹

Backhausen & Thommen stellen nun die Kommunikation als System der Intervention und Invention dar und sehen die Botschaft eines Senders als Versuch beim Empfänger ‚dazwischenzukommen‘ (d.h. zu intervenieren) um dadurch „*Aufmerksamkeit zu erregen*“³⁹².

Soll eine Kommunikation erfolgreich verlaufen, müssen nach Backhausen & Thommen drei Aspekte im Umgang mit dieser Botschaft vom Empfänger gewährleistet sein, für den die Botschaft anfangs lediglich eine Veränderung seines Wahrnehmungsfeldes darstellt³⁹³:

1. Er muss die Veränderung als Unterschied, die für *ihn* einen Unterschied macht wahrnehmen, auf dessen Grundlage er dann entscheidet, ob er die angebotene Botschaft bei sich „dazwischenkommen“ lässt.
2. Nimmt er die Veränderung als für ihn relevant an, muss er sie als *Symbol* oder *Zeichen* interpretieren.

³⁹⁰ Ungeheuer gilt als Begründer der sozialwissenschaftlichen Kommunikationswissenschaft in der BRD

³⁹¹ Zwick 2004, S.89

³⁹² Backhausen & Thommen 2003, S.108

³⁹³ vgl. Backhausen & Thommen 2003, S.108 ff.

„Eine Unterscheidung in der Wahrnehmung muss als eine Unterscheidung interpretiert werden, die nicht für sich steht, sondern auf etwas anderes verweist, sie muss als eine Unterscheidung 2. Ordnung interpretiert werden, die auf Unterscheidungen statt Unterschiedenes verweist.“³⁹⁴ Symbole oder Zeichen stehen nicht für sich selbst, sondern erhalten ihre Bedeutung erst in ihrem Gebrauch durch die Kommunikationspartner, die so ihre Handlungen koordinieren (z.B. sprachliche Zeichen). Um den Symbolen und Zeichen eine Bedeutung zuschreiben zu können, muss der Empfänger jedoch die Regeln ihres Gebrauchs kennen.

3. Interpretiert der Empfänger die Veränderungen in seinem Wahrnehmungsbereich als Symbol oder Zeichen, muss er sie nun deuten.

Nach Backhausen & Thommen sind dabei zwei Rahmenbedingungen

„in ihrer häufig widersprüchlichen Vieldeutigkeit gegeneinander abzuwägen:

- *Die gemeinsame bzw. unterschiedliche Wahrnehmungssituation:* Phänomene, die beide Partner wahrnehmen können, verbinden, auch wenn jeder zunächst seine eigenen Unterschiede kreieren muss.
- *Die ‚inneren Landkarten‘ der Beteiligten:* jeder der Kommunikationspartner hat entsprechend seiner einzigartigen Geschichte und seinen Interessen seine eigenen Wirklichkeitskonstruktionen, die in der inneren Landkarte repräsentiert sind und den anderen zunächst nicht bekannt sind.“³⁹⁵

Aus der „Innensicht“ wird diese individuelle „innere Landkarte“ zur „Blaupause der Wirklichkeit“ und damit zur Interpretationsvorlage jeder Wahrnehmung. „*Dies ist das!*“

Aus der „Außensicht“ hingegen werden sowohl die jeweils getroffenen Selektionen als auch weitere Möglichkeiten (Kontingenzen) erkennbar.

Zwei Individuen können dann gut miteinander kommunizieren, wenn sie ähnliche „innere Landkarten“ und damit ähnliche Wirklichkeiten beziehungsweise Bedeutungssysteme konstruiert haben. Bei ähnlicher Interpretation eines gemeinsam beobachteten Phänomens können sie sich gegenseitig Informationen geben.

³⁹⁴ Backhausen & Thommen 2003, S.108

³⁹⁵ Backhausen & Thommen 2003, S.109

Backhausen & Thommen verstehen unter inneren Landkarten ein „Netz von *Beschreibungen von Wirklichkeitskonstruktionen*, die als ‚äußere Wirklichkeiten‘ betrachtet werden, sowie von *Anweisungen*, wie Unterschiede im Wahrnehmungserleben zu beachten oder zu vernachlässigen sind. Eine brauchbare Landkarte enthält vor allem Beschreibungen von ‚weichen‘ Wirklichkeiten, die ihrerseits bestimmte ‚harte‘ Wirklichkeiten voraussetzen.“³⁹⁶

Dementsprechend erreicht eine Nachricht nicht einfach den Empfänger, um von ihm als invarianter Input in sein System integriert zu werden, vielmehr muss die Nachricht aufgrund der inneren Landkarte des Empfängers erst als schöpferische Antwort des Systems auf die Nachricht „erfunden“ werden, weshalb Backhausen & Thommen hier den Begriff der *Invention* (im Sinne von Erfindung) verwenden. Damit ist der Empfänger nicht mehr nur passiver Abnehmer, sondern aktiver Schöpfer der – aufgrund des Anstoßes von Außen – im eigenen System aktiv generierten Nachricht.

„Dies wird mit dem Satz beschrieben: *Die Bedeutung einer Botschaft ist die Reaktion des Empfängers*. In diesem Sinne formuliert WATZLAWICK sein bekanntes Gesetz: *Man kann nicht nicht kommunizieren!* Ob eine Botschaft gesendet wurde, also ein Zeichen und nicht nur ein Signal, entscheidet ausschließlich der Empfänger.“³⁹⁷

Damit bedingen sich lebende Systeme insofern wechselseitig, als sie sich gegenseitig interpretieren und damit gleichzeitig die Interpretation des anderen „anstoßen“. Diese Zirkularität wird damit zu einem rekursiven Prozess, indem ein Ereignis des Prozesses auf diesen wieder zurückwirkt. Dieser Prozess gewinnt entweder eine stabile Dynamik (Zugehörigkeit) oder bewirkt eine Beendigung der Kommunikation (Ausschluss). Konstanz zwischen sich ständig verändernden Systemen und verändernder Umwelt (z.B. Situationen, Prozessmuster, Dynamiken) lässt sich „nur als gemeinsamer ‚Tanz‘ [...] verstehen, als ein durch Rückkopplung erzeugtes emergentes Phänomen“³⁹⁸

³⁹⁶ Backhausen & Thommen 2003, S.109

³⁹⁷ Backhausen & Thommen 2003, S.110

³⁹⁸ Backhausen & Thommen 2003, S.110

Dabei bedeutet Emergenz³⁹⁹ im Zusammenhang mit der Kommunikation, dass ein System aufgrund der kommunikativen Interaktion einen neuen und anderen Systemzustand erlangt hat, der eine neue Eigenschaft des Gesamtsystems darstellt und nicht durch die Eigenschaften der Einzelelemente abgeleitet werden kann.

So wird die systemische Perspektive von Kommunikation der Komplexität lebender Systeme wesentlich mehr gerecht, als es das einfache Sender-Empfänger-Modell zu leisten im Stande war. Warum die veralteten Modelle sich dennoch so lange halten konnten, erklären sich Backhausen & Thommen auf recht aufschlussreiche Weise:

„Die Antwort ist, eigentlich hat es nie wirklich funktioniert. Doch immer dann, wenn ein stabiler dynamischer Zustand sich eingependelt hat und die Umwelt relativ konstant bleibt, kann das Post-Modell als Näherungsmodell funktionieren. Da die Umweltdynamik zum großen Teil Resultat der Systemdynamiken ist, bedeutet dies, dass in diesem Fall die beteiligten Systeme relativ vorhersagbar agieren und den rekursiven Prozess stabilisieren. In solchen Phasen verzichten die beteiligten lebenden Systeme weitgehend auf die Inanspruchnahme ihrer Nicht-Trivialität. Der Grund ist, dass sie es als ein ‚gutes Geschäft‘ betrachten. Das die Voraussetzung einer konstanten Umwelt inzwischen in dramatischer Weise nicht mehr zutrifft, ist weit geteilte Überzeugung. Genau das erfordert den vorgeschlagenen Paradigmenwechsel“⁴⁰⁰

4.2.3 Coaching als interaktionaler Kommunikationsprozess

Bei einer Auseinandersetzung mit den systemtheoretischen Implikationen der Coaching-Kommunikation kann es nicht um eine umfassende Verhältnisbestimmung von systemtheoretischer und kommunikationstheoretischer Forschung gehen, die über die thematisch bedingten Grenzen der vorliegenden Arbeit zwangsläufig hinausgehen müssten.⁴⁰¹ Vielmehr soll an dieser Stelle aufgezeigt werden, welche Grundlegenden Aspekte und Implikationen bei der Betrachtung des Coachinggeschehens als Kommunikationsgeschehen aus systemischer Perspektive berücksichtigt werden müssen, was die folgenden Ausführungen verdeutlichen sollen.

³⁹⁹ wörtlich: „Herausströmen“, „Herauspringen“

⁴⁰⁰ Backhausen & Thommen 2003, S.111

⁴⁰¹ eine übergreifende Darstellung zur Frage der Kommunikation aus pädagogischer Sicht bietet beispielsweise Retter 2002

Zunächst soll von einer allgemeinen Definition des Coachingbegriffes nach Backhausen & Thommen ausgegangen werden:

„*Coaching ist eine spezifische Form von Beratung. Unter Beratung allgemein verstehen wir eine Situation, wo ein Partner ein Anliegen hat und in einem Gespräch mit einem anderen versucht, neue Möglichkeiten für den Umgang mit diesem Anliegen zu entwickeln.*“⁴⁰²

Um dies näher zu differenzieren, treffen Backhausen & Thommen eine Unterscheidung zwischen harter und weicher Wirklichkeit. Demnach bezieht sich „*Expertenberatung* [...] auf die *harte Wirklichkeit*, für die deutliche und klare *vorschreibende Regeln* existieren oder entwickelt werden können“⁴⁰³, z.B. Steuerberatung, technische Beratung, juristische Beratung, die in der vorliegenden Arbeit gemäß Kapitel 3.1.2.1 als primär sachbezogene Beratung zu klassifizieren ist. Coaching als individuumszentrierte Form der Beratung, findet demgegenüber in der *weichen Wirklichkeit* statt. Dabei geht es um Systeme

„die sich in ihren Reaktionen verändern, die lernen, indem sie sich ein Bild von der Welt machen und aufgrund dessen reagieren. [...] Konstruiert ein System in seinem Bild der Welt auch ein Bild von dem Weltbild anderer Systeme, mit denen es in Interaktion tritt, und reagiert es auf das vermutete Bild der anderen, dann entsteht eine Rückkopplung 2. Ordnung: nicht mehr nur Handlungen sind netzwerkartig verkoppelt, sondern auch die diesen Handlungen zugrunde liegenden Beschreibungen von Wirklichkeit. Durch diese *Kybernetik 2. Ordnung* werden unter bestimmten Bedingungen neue Wirklichkeiten gemeinsam erschaffen. Diese sind dynamisch erzeugt und voneinander abhängig“⁴⁰⁴

Damit geht es im Coaching nicht primär um die Vermittlung von Faktenwissen, sondern um das Ausloten der Veränderungsmöglichkeiten bei der Konstruktion von Wirklichkeit und damit gewissermaßen ein „Spielen“ mit der Kontingenz:

„Coaching ist die Suche nach alternativen Wirklichkeitskonstruktionen, einschließlich der Reflexion von Chancen und Risiken dieser alternativen Möglichkeiten im Denken und Handeln.“⁴⁰⁵

⁴⁰² Backhausen & Thommen 2003, S.104

⁴⁰³ Backhausen & Thommen 2003, S.104

⁴⁰⁴ Backhausen & Thommen 2003, S.33

⁴⁰⁵ Backhausen & Thommen 2003, S.105

Die Stärke des Coachings besteht nun gerade darin, dass es sich nicht um sachbezogene Expertenberatung, sondern um Prozessberatung handelt. Der Coachee beobachtet die Welt und der Coach beobachtet – wenn auch keinesfalls im Sinne eines objektiven Beobachters – nicht nur die Welt, sondern vor allem die Beobachtung des Coachees und eruiert auf diese Weise Kriterien seiner Wirklichkeitsselektion und Wirklichkeitskonstruktion.

Damit ist Coaching ein kommunikativer, interaktionaler Vorgang, in dem es darum geht, dass Coach und Coachee Strukturen⁴⁰⁶ und Redundanzen⁴⁰⁷ kreieren, die erfolgreiches Handeln ermöglichen. Dabei erzeugen in der Kommunikation artikuliert Beschreibungen, die auf Unterscheidungen und Verknüpfungen beruhen, Redundanz. Die Beschreibungen sind dabei jedoch immer nur mögliche Beschreibungen, die immer auch anders getroffen werden können (Kontingenz).

„Für einen Urwaldbewohner und für einen Großstadtmenchen sind ihre jeweiligen vertrauten Bereiche durch bewährte Unterscheidungen hinreichend redundant und durch einige daraus abgeleitete Regeln auch hinreichend in ihrer Dynamik strukturiert und damit vorhersehbar. In der jeweils anderen ‚Welt‘ funktionieren diese Regeln aber nicht. Stattdessen erscheint jede Situation einmalig und neu. Es steht kein Repertoire an brauchbaren Unterscheidungen zur Verfügung, die als Basis einer Ordnung des Chaos dienen könnten. In beiden Fällen scheint zielorientiertes Handeln für den jeweils Fremden schwierig bis unmöglich.“⁴⁰⁸

An diese Überlegungen knüpft sich nun wiederum direkt die Luhmannsche Sicht sozialer Systeme an, die dieser als autopoietische Kommunikationssysteme identifiziert. Autopoietische Kommunikationssysteme konstituieren sich aus rekursiv miteinander verknüpften Kommunikationen, an die sich immer wieder neue Kommunikationen anschließen. Werden nun in diesem Sinne alle sozialen Phänomene als kommunikative Phänomene klassifiziert, so werden schließlich autopoietische Kommunikationssysteme durch das Aufrechterhalten sozialer Interaktionalität aufrechterhalten. Da die Personen, aus denen sich ein Soziales System zusammensetzt als autopoietische Systeme auf der Basis ihrer eigenen Organisation operieren, ergibt

⁴⁰⁶ hier zu verstehen als Zusammenhänge

⁴⁰⁷ Redundanz meint hier das Maß für die Ordnung in einem Prozess, dass insbesondere durch Wiederholung von Teilaspekten erzeugt wird

⁴⁰⁸ Backhausen & Thommen 2003, S.105

sich in der Begegnung zweier Personen das Problem der doppelten Kontingenz. Dadurch, dass sich zwei Menschen gegenseitig als selbstreferenziell operierende Einheiten ansehen und behandeln, ergibt sich für beide die Notwendigkeit das eigene Verhalten mit dem Verhalten des anderen abzustimmen. Dabei wird eben dieses Verhalten des jeweils anderen immer als eine von mehreren potentiellen Möglichkeiten gesehen, für das sich der andere im jeweiligen Fall entschieden hat, ohne dass die Kriterien der Entscheidung in einem umfassenden Sinne offensichtlich sein können.

„Der Begriff der ‚doppelten Kontingenz‘ bezeichnet einen selbstreferentiellen Zirkel, der nur dadurch entsteht, dass Alter sich am Verhalten Ego’s auszurichten versucht, während Ego sein Verhalten an Alter’s Verhalten anschließen möchte.“⁴⁰⁹

Dabei findet der Kontakt zwischen Alter und Ego immer über strukturelle Kopplungen⁴¹⁰ statt, über die Perturbationen⁴¹¹ beim jeweils anderen bewirkt werden können, auf die dieser mit einer Neuorganisation seines Systems reagiert, die wiederum neue Möglichkeiten der strukturellen Kopplung hervorbringen können.

4.3 Interventionstheoretische Ebene: Coaching als individuumszentrierte pädagogische Intervention

4.3.1 Die Paradoxie von Problem, Anlass, Auftrag und Zielsetzung

Betrachtet man die typische Ausgangssituation eines Coachings, so besteht diese darin, dass der Klient gegenüber dem Berater sein Anliegen formuliert, aufgrund dessen er sich veranlasst gesehen hat, das Coaching in Anspruch zu nehmen. Dieses Anliegen wird in der Mehrzahl der Fälle in der Formulierung eines Problems oder eines Problemkomplexes bestehen, dessen Ursache nun beseitigt werden soll. Dabei sieht sich der Klient ohne fremde Hilfe entweder außer Stande, die Ursache zu eruieren oder

⁴⁰⁹ Pfeffer 2001, S.7

⁴¹⁰ also basierend auf der Anschlussfähigkeit der beiden Systeme

⁴¹¹ Perturbation = Störung, Verwirrung

er glaubt die Ursache des Problems zu kennen, weiß aber nicht, warum er nicht in der Lage ist, das Problem selbst zu lösen.

In beiden Fällen besteht das Anliegen des Klienten üblicherweise darin, einen linear-kausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang aufzudecken. Während er im ersteren Fall die Ursache des Problems sucht, sucht er im zweiten Fall die Ursache seiner mangelnden Lösungskompetenz, jeweils mit dem Ziel der Beseitigung der angenommenen Störungsursache, was jedoch, wie in den vergangenen Kapiteln deutlich aufgezeigt wurde, der tatsächlichen Vernetztheit lebender Systeme keinesfalls gerecht werden kann.

Im Sinne des systemischen Paradigmas ist das, was im Alltag als Problem oder Problemkomplex bezeichnet wird, als eine Konstruktion anzusehen, die sich einerseits negativ auf die Selbstorganisation des Systems auswirkt, die andererseits jedoch gleichzeitig die Funktion erfüllt, die Selbstorganisation des Systems aufrecht zu erhalten, wenn auch auf eine für den Klienten faktisch unbefriedigende Weise.

Damit ist das Problem also konstitutiver Teil der Selbstorganisation und somit muss innerhalb dieser Selbstorganisation eine Veränderung bewirkt werden, die zur Veränderung der vom Klienten unerwünschten Konstellation führt.

Auf diese Selbstorganisation kann jedoch gemäß dem systemtheoretischen Paradigma kein direkter Einfluss genommen werden, weshalb es nicht einfach das Ziel des Coachings sein kann, die zweckmäßigste Form der Manipulation zu eruieren und diese durchzuführen.

Der Coach ist durch den Coachee sowohl mit Gründen konfrontiert, aus denen der Ist-Zustand geändert werden soll, als auch mit Gründen, die für die Beibehaltung des Ist-Zustandes sprechen. Dabei zielt der Coachee mit der Inanspruchnahme der Beratung implizit oder explizit auf das Erreichen eines – mehr oder weniger bewussten und differenzierten – Soll-Zustandes ab. Dieser stellt dabei immer ein Arrangement innerhalb der bestehenden operationalen Vorgaben des Systems dar und konstituiert sich damit sowohl im Wechselspiel der Argumente des Für und Wider des Ist-Zustandes als auch des Für und Wider des Soll-Zustandes.

Damit kann eine Lösungsvorstellung des Coachees zwar immer ein Hinweis auf dessen Sicht des Problems sein und damit auf die Kriterien seiner

Wirklichkeitskonstruktion, nicht aber ein direkter Ansatzpunkt zur Verbesserung der Situation, in der sich der Coachee befindet.

Im Rahmen der Intervention ist es nun die Aufgabe des Coachs, Veränderungen beim Coachee anzustoßen, die den Coachee zu einer aktiven Neuorganisation veranlassen und auf diese Weise zu einer Stabilisierung seiner Organisation führen. Dies wird der Coach vor allem dadurch erreichen, dass er Elemente der Organisation des Coachees „in-Frage-stellt“, also einen Anknüpfungspunkt bei ihm findet, über den er ihm das Vorhandensein eines Unterschiedes zu seiner bisherigen Wirklichkeitskonstruktion vermittelt und damit eine Perturbation bei ihm auslöst, die zu einer Um- bzw. Neuorganisation führen kann.

Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass der Coach gleichzeitig immer seiner eigenen Selbstorganisation ebensoviel Aufmerksamkeit widmet wie dem Auslösen von Perturbationen beim Coachee. Nur auf diese Weise ist der Coach überhaupt in der Lage, in einen Kreislauf der gegenseitigen Erkenntnisgewinnung mit dem Coachee einzutreten. Und nur ein solcher Kreislauf wird es ihm letztlich ermöglichen, seine eigene Organisation so lange zu modifizieren, bis diese einen geeigneten Anknüpfungspunkt für die Anschlussfähigkeit zum Coachee bietet, über die eine aktive Umorganisation der Selbstorganisation des Coachees initiiert werden kann, die wiederum zur „Lösung“ des Problems führt. So kann der Coachee darin unterstützt werden, sich selbst in die Lage zu versetzen, aufgrund einer Veränderung seiner selektiven Wahrnehmung der Wirklichkeit seine Handlungsfähigkeit zu erweitern und die für ihn angemessenen – „inneren“ oder „äußeren“ – Veränderungen seiner Lebenssituation vorzunehmen.

Hierin ist auch der eigentliche Grund für die Gleichrangigkeit von Coach und Coachee im Coachinggespräch zu finden. Die Veränderungen, die der Coach an seiner eigenen Organisation vornehmen muss, um dem Coachee überhaupt dabei unterstützen zu können, seine Selbstorganisation positiv zu verändern und zu stabilisieren, mögen zwar unter Umständen quantitativ geringfügiger erscheinen, als die Veränderungen, die der Coachee vornimmt, doch sind sie qualitativ als absolut gleichwertig anzusehen. Denn je mehr ein Coach in der Lage ist, im Rahmen des Coachings vom Coachee zu lernen, umso besser wird er in der Lage sein, seiner beratenden Funktion im Sinne der Interessen des Coachees gerecht zu werden.

Im Übrigen ist hervorzuheben, dass die Umorganisation der Faktoren der Wirklichkeitskonstruktion durch den Coachee nicht zwangsläufig zur Folge haben muss, dass er in Zukunft mit einer zuvor als belastend empfundenen Situation besser zurechtkommt. Genauso gut kann die Folge sein, dass der Coachee entscheidet, äußere Veränderungen vorzunehmen, wie beispielsweise eine Kündigung, um die belastende Situation zu beseitigen. Dabei ist jede getroffene Entscheidung immer allein auf die Erkenntnisleistung des Coachees zurückzuführen, den der Coach zwar bei seiner Kompetenzentwicklung unterstützen, nicht aber in seiner Kompetenzbildung beeinflussen kann.

Allgemeines Ziel des Coachings kann damit nicht ein Anpassen an die Gegebenheiten sein, sondern immer nur eine Kompetenzsteigerung, durch die der Coachee in die Lage versetzt wird – entsprechend seiner individuellen Bedürfnisse – seine eigene Lebenssituation selbst frei zu gestalten.

4.3.2 Anlässe und Ziele von Coaching

Grundsätzlich kann postuliert werden, dass ein Anlass für ein Coaching vorliegt, wenn eine Diskrepanz zwischen Handlungskompetenzen und Handlungsanforderungen auftritt, die der zukünftige Coachee nicht alleine bewältigen kann.

Dabei soll hier zwischen zwei Grundperspektiven unterschieden werden: Entweder der Coachee betrachtet seine gegebene Situation als problematisch und will von dieser wegkommen, also seine beeinträchtigte Handlungsfähigkeit wieder aufbauen, oder aber er hat ein Ziel, auf das er zugehen möchte, und will seine diesbezüglichen Handlungskompetenzen mit Hilfe des Coachs erweitern.

In beiden Fällen kann damit als grundsätzliches Ziel im Coaching eine Kompetenzerweiterung postuliert werden, die ihren Ausdruck immer in einer erweiterten Handlungsfähigkeit finden muss.

Typische Anlässe, aufgrund derer ein Coaching sinnvoll sein kann, sind dementsprechend:

- Schwierigkeiten mit Belastungssituationen zurechtkommen
- Entscheidungsschwierigkeiten (beruflich oder privat)
- Schwierigkeiten, Ziele zu setzen und die eigene Zukunft zu planen

- Schwierigkeiten, die eigenen Ziele in die Praxis umzusetzen
- Zwischenmenschliche Konfliktsituationen aller Art
- Kompetenzdefizite aller Art (Führungskompetenz, kommunikative Kompetenz,...)

Andererseits kann ein Coaching auch aus „positiven“ Gründen in Anspruch genommen werden:

- Suche nach Unterstützung bei der Entfaltung neuer Ressourcen und Fähigkeiten, um das eigene Leben freier gestalten zu können
- Unterstützung und Begleitung beim effektiveren und erfolgreicherem Umgang mit neuen Projekten (beruflich oder privat)

Dabei muss – im Sinne der in Kapitel 3 erfolgten formalen Verortung des Coachingbegriffes – immer vom Coach als Spezialist für individuumszentrierte Kompetenzentwicklung ausgegangen werden und nicht als einem auf ein oder mehrere Sachthemen spezialisierten Fachberater.

Fachwissen kann für den Coach zwar unter Umständen von situationsbedingter Bedeutung sein, jedoch muss Coaching als Prozessberatung immer auf der konkreten Beratungskompetenz des Coachs basieren, der in der Lage sein muss, die Handlungskompetenzen seines Klienten mit Fokus auf dessen individuelle, personale und auch soziale Kompetenzen zu erweitern.

4.3.3 Qualifikationen und Kompetenzen des Coachs

Den näheren Ausführungen zur Frage der notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen eines Coachs aus pädagogischer Perspektive, soll hier ein bereits zuvor angeführtes Zitat zum Grundverständnis pädagogischer Wissenschaft noch einmal vorangestellt werden.

„Pädagogik [ist zu sehen] als Analyse der Rahmen- und Strukturelemente menschlicher Lebensgestaltung durch Eruierung der Bedingungen und Möglichkeiten auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zur Intervention im Hinblick auf eine Optimierung der Lebensmöglichkeiten. [...] Ausgangspunkt der Pädagogik [ist] nicht eine ‚Idee Mensch‘, sondern das sein Leben in einer konkreten Umgebung selbst gestaltende Individuum. Rahmen und Struktur sowie Bedingungen und Möglichkeiten werden durch das Individuum und seine

Umgebung in transaktionaler Form strukturiert. Und diese Elemente, sowohl seitens des Individuums als auch seitens seiner sozialen, ökonomischen, ökologischen und kulturell-geistigen Umwelt, gilt es wiederum zu eruieren, um Lebensmöglichkeiten zu optimieren.“⁴¹²

In diesen Ausführungen deuten sich bereits direkte Schlussfolgerungen für das Kompetenz- und Qualifikationsprofil eines Coachs ab, die im Folgenden nun in Anlehnung an die Erläuterungen Zwick's zur pädagogischen Beratung⁴¹³ und in spezifischer Weiterführung im Hinblick auf die Coaching-Praxis dargestellt werden sollen.

4.3.3.1 Professionelles Handeln

Im Mittelpunkt eines Coachings ist als bestimmendes Element das professionelle Handeln des Coachs festzumachen.

Die Professionalität dieses Handeln ergibt sich aus der spezifischen Reflexionsfähigkeit des Coachs, der in der Lage sein muss, den gesellschaftlichen Kontext zu analysieren, die konkrete Situation zu diagnostizieren und sich selbst als Person mit seiner Individualität und spezifischen Rolle im Coachinggeschehen zu reflektieren.

Dabei bedeutet die Gesellschaftsanalyse, den Kontext der spezifischen Situation des Coachees nicht einfach als gegebene Tatsache hinzunehmen, sondern bewusst zu hinterfragen und im Hinblick auf Entstehung und Bedeutung für den Coachee als geschichtliches Individuum zu explizieren. Nur so kann eine Zielsetzung innerhalb der Coachingintervention erfolgen, die sich nicht an gesellschaftlichen Vorgaben, sondern explizit an der gegenseitigen Eingebundenheit von Individuum und Gesellschaft orientiert. Bezogen auf den beruflichen Kontext kann dies zum einen die Verhältnisbestimmung organisationaler Interessen und individueller beruflicher Ziele betreffen, zum anderen aber auch die Frage, wie Karrierevorstellungen innerhalb einer gegebenen Unternehmenshierarchie und -kultur erreicht werden können, ohne dass dabei auf unethische Maßnahmen zurückgegriffen werden muss. Nur über die

⁴¹² Zwick 2004, S.77

⁴¹³ vgl. Zwick 2004, S.77 ff.

Gesellschaftsanalyse kann erreicht werden, dass der Coachee nicht einfach vor die Wahl gestellt wird, auf welche Art und Weise er sich der Gesellschaft anpassen will, sondern statt dessen tatsächlich in die Lage versetzt wird, im Bewusstsein der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eigenständige und umfassend reflektierte Entscheidungen für sein eigenes Leben zu fällen.

Demgegenüber bedeutet die Fähigkeit des Coachs zur Situationsdiagnose, eine Situation – vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Betrachtung und Einschätzung – bezüglich ihrer spezifischen Strukturiertheit und den damit verbundenen Bedingungen und Möglichkeiten zu erfassen, wobei sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Sichtweisen Berücksichtigung finden müssen. Im Hinblick auf die Coachingintervention bedeutet dies nun, dass der Coach eruieren muss, aus welchen wesentlichen Elementen sich die Situation des Coachees konstituiert, was also an äußeren Einflüssen und individuellen Eigenschaften und Handlungen des Coachees zur Situation geführt hat und diese aufrecht erhält. Dies schließt wesentlich die Selektionskriterien der Wirklichkeitskonstruktion des Coachees mit ein. Diese müssen mit Bezug auf ihre Funktionalität und dabei vor allem hinsichtlich ihrer aktuellen und geschichtlichen Vernetztheit mit dem sozio-kulturellen und individuellen Kontext hinterfragt werden.

Der Aspekt der Selbstreflexion des Coachs wird schließlich deshalb von entscheidender Bedeutung sein, da, aufgrund der engen Interaktion zwischen Coach und Coachee als zwei selbstreferenzielle autopoietische Systeme, im professionellen Handlungskontext des Coachings die Persönlichkeit und Individualität des Coachs als (mit-)entscheidender Faktor zum Erreichen der Coaching-Ziele beitragen muss.

Coaching-Kompetenz bedeutet dann in diesem Zusammenhang, dass der Coach in der Lage ist, das zur Verfügung stehende Wissen über Individuum und Kontext vor dem Hintergrund einer wissenschaftlichen Perspektive zum verfügbaren pädagogischen Fachwissen in ein Verhältnis zu setzen und basierend auf dieser Synthese das eigene professionelle Handeln zum Zweck einer ziel- und situationsangemessenen Durchsetzung der Interessen des Coachees einzusetzen. Dabei ist der Aspekt der wissenschaftlichen Perspektive von zentraler Bedeutung, da er das Moment einer intersubjektiven Überprüfbarkeit des dem professionellen Handeln zugrundegelegten Fachwissens beinhaltet und damit auch dem Coachee die Möglichkeit bietet, das

Handeln des Coachs zu hinterfragen, was erst eine echte Vertrauensbasis im professionellen Verhältnis von Coach und Coachee ermöglicht.

Damit werden innerhalb des Coachings Problemsituationen analysiert und ressourcen- und lösungsorientierte Handlungsoptionen und -konzepte erarbeitet, die einer methodischen Kontrolle unterliegen, wie im folgenden Kapitel anhand eines einfachen Phasenmodells noch differenzierter dargestellt werden soll.

4.3.3.2 Pädagogische Diagnostik

Nach Nieke orientieren sich die meisten Handlungstheorien formal an den folgenden fünf Phasen:

- „(1) Bestimmung des Ziels;
- (2) Diagnose der Handlungssituation
- (3) Festlegung eines Handlungsplanes, durch virtuelles Durchspielen mehrerer Alternativen und begründete Entscheidung für eine von ihnen;
- (4) Aktion, Tun, Durchführung der Handlung durch Aktualisierung eingeübter Handlungsmuster;
- (5) Evaluation, Überprüfung des Handlungserfolgs.“⁴¹⁴

Der Coach muss dabei über die notwendigen Kompetenzen verfügen, den Coachee hinsichtlich der in den jeweiligen Phasen anzusetzenden Maßnahmen unterstützend zu begleiten.

Um zusammen mit dem Coachee Ziele festlegen, sowie über die notwendigen Maßnahmen entscheiden und diese auf die spezifische Situation des Coachees abstimmen zu können, muss der Coach auf das Mittel einer pädagogischen Diagnostik zurückgreifen, die auf seiner im vorangegangenen Kapitel differenzierten Fähigkeit zum professionellen Handeln und den damit verbundenen Analyse- und Reflexionsfähigkeiten basieren muss.

Die zweite Voraussetzung für pädagogische Diagnosefähigkeit stellt die pädagogische Wissenskompetenz dar, also die Verfügbarkeit pädagogischer Theorie, mit der das praktische Handeln abgestimmt werden kann.

⁴¹⁴ vgl. Nieke 2002, S.22 f.

„Bezüglich des theoretischen Wissens ist vorab darauf zu verweisen, dass Theorien keine Abbildungen, Beschreibungen oder Modelle der Wirklichkeit sind, deren Wahrheit oder Falschheit durch empirische Forschung nachgewiesen werden könnte. Zu betonen ist hingegen, dass Theorien aus einer Vielzahl von Hypothesen, von grundsätzlich überprüfbar Annahmen bestehen, die sich miteinander nach den Regeln der Logik verbinden lassen. Damit ermöglichen es Theorien, Forschungsergebnisse zu spezifischen Bereichen und Fragestellungen sinnvoll zu ordnen und zu erklären, potentielle Entwicklungen zu prognostizieren und konkrete Situationen neu zu deuten. Als sachlich logische Konsequenz dessen, dass Theorien keine Abbildungen von Wirklichkeit sind, kann es ‚die‘ Theorie nicht geben. Unterschiedliche Theorien geben vielmehr unterschiedliche Erklärungen und Prognosen. Sie betrachten das gleiche Phänomen, das gleiche Problemfeld, die gleiche Fragestellung aus unterschiedlichen Perspektiven.“⁴¹⁵

Dem Coach muss sein theoretisches Wissen als Strukturierungs- und Interpretationshilfe dienen, die es ihm ermöglicht, Problemsituationen und genutzte wie ungenutzte Ressourcen, also das gesamte Spektrum der Einzelinformationen, in einen strategischen Handlungsplan umzusetzen; all dies mit dem Ziel einer Problemlösung sowie einer Kompetenzerweiterung seitens des Coachees.

4.3.3.3 Pädagogik als Basisqualifikation

Aufgrund der dargestellten Bedeutung der Fähigkeit eines Coachs zur pädagogischen Diagnostik, kann damit nun auch die Frage beantwortet werden, wie ein Qualifikationsprofil eines professionellen Coachs aussehen könnte, dass ein hohes Beratungsniveau zumindest wahrscheinlich macht.

- Pädagogik-Studium mit Schwerpunkten in den Bereichen
 - Pädagogische Anthropologie
 - Systemtheorie und systemische Pädagogik
 - Gesellschaftliche Bedingungen von Erziehung und Bildung
 - Historische Entwicklung von Individuum und Gesellschaft
 - Wissenschaftstheorie und Philosophie
 - Bildungstheorie
 - Qualitative Forschungsmethoden

⁴¹⁵ Zwick 2004, S.81

- Pädagogische Beratung (einschließlich Pädagogischer Diagnostik)
- Optional weitere spezifische Schwerpunkte je nach dem Tätigkeitsfeld, in dem Coaching praktiziert wird (z.B. Gesundheitspädagogik)
- Allgemeinbildung und sowohl Interesse als auch Verständnis für wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge
- Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die verschiedenen Kontexte, in denen Coaching stattfindet (soweit dies für das Coaching förderlich und zweckdienlich ist) einzuarbeiten
- Praxisausbildung in pädagogischer Beratung mit dem Schwerpunkt Coaching (und zusätzlich als Zweitschwerpunkt ggf. Supervision)

4.4 Praxeologische Ebene: Rahmenbedingungen, Ablaufmerkmale, Methodologie

Befasst man sich nun mit der Frage, wie – basierend auf der dargelegten theoretischen Grundlegung – eine methodische Praxis von Coaching aussehen kann, muss diesbezüglich zunächst festgehalten werden, dass die existierende Literatur hierzu nur in sehr geringen Umfang Wesentliches beizutragen vermag.

Die wenigen Autoren, bei denen von einer tatsächlichen Umsetzung systemisch-pädagogischen Denkens gesprochen werden kann und die sich hinsichtlich der dargestellten theoretischen Grundlegung als hilfreich erwiesen haben, lassen sich zu einer Betrachtung einer systemisch basierten Methodologie des Coaching nur in äußerst begrenztem Maße heranziehen.

Während beispielsweise Huschke-Rhein in seinen theoretischen Darlegungen wesentliche Grundlagen aufarbeitet, ist seine Darstellung der Praxis geprägt von der Überzeugung, dass die Übergänge zwischen Psychotherapie und Beratung als fließend angesehen werden müssen und eine klare Abgrenzung nicht möglich ist. Zwar ist dies prinzipiell vor dem Hintergrund zu sehen, dass Huschke-Rheins Darstellung einer systemischen Therapie kaum als spezifisch „psychologisch“ bezeichnet werden kann und durchaus die Frage berechtigt erscheint, ob ein klassisches Psychologiestudium auch nur im Entferntesten geeignet sein wird, auf die von Huschke-Rhein geforderte systemisch-therapeutische Praxis vorzubereiten. Doch erscheint es an dieser Stelle

aufgrund der dargestellten Gegenstandsproblematik der Psychologie als wissenschaftstheoretisch fragwürdig, ohne detailgenaue und kritische Betrachtung von einer Überschneidung pädagogischer und psychologischer Handlungsfelder auszugehen.⁴¹⁶

Doch auch eine weitere Problematik wird bei Huschke-Rhein offensichtlich, die in gleicher Weise auch Schumachers Ansatz zur pädagogischen Beratung betrifft. Beide Autoren konzentrieren sich explizit auf den Supervisionskontext, wohingegen Coaching, wie bereits in der formalen Verortung aufgezeigt wurde, andere Schwerpunkte setzt und so – aller Überschneidungsbereiche zum Trotz – als eigenständiges Konzept aufgefasst und behandelt werden muss.

Während die Supervision als wesentlichen Bestandteil und gewissermaßen „Roten Faden“ ihrer Praxis die Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ für sich in Anspruch nehmen kann, muss im Rahmen eines Coachings dieser „Rote Faden“ anders generiert werden, da sich das Coaching weniger an spezifischen Kontexten und realen Situationen, als vielmehr an den spezifischen Entwicklungsmöglichkeiten einer Person und lediglich an ausgewählten und im Gespräch bewusst thematisierten, häufig auch fiktiven Situationen festmachen wird.

Lediglich der Coaching-Ansatz Backhausens & Thommens kann hier hinsichtlich seines Theorie-Praxis-Bezuges als mit der in der vorliegenden Untersuchung getroffenen systemischen Grundlegung weitestgehend übereinstimmend bezeichnet werden. Doch dieser Ansatz basiert nicht auf einer pädagogischen Perspektive und so kann der Aspekt der professionellen Beratungskompetenz auf Grundlage eines pädagogischen Menschenbildes und Theoriebezugs, dem aufgrund der vorangegangenen Ausführungen wesentliche Bedeutung zukommt, nicht in ihm enthalten sein. Dies bedeutet letztlich, dass Backhausen & Thommen zwar wertvolle Anregungen für eine praktische Umsetzung von Coaching liefern können, dass diese Anregungen jedoch

⁴¹⁶ Dass Psychotherapie als i.d.R. planvoller, manipulativ-anpassungsversierter Eingriff in die Wirklichkeit eines Menschen auch vor dem Hintergrund einer systemischen Metatheorie nicht unhinterfragt bleiben darf, zeigt unter anderem das Buch „Therapieschäden“ (Märtens & Petzold 2002), das sich mit Risiken und Nebenwirkungen der verschiedenen Therapieformen sowie der diese Therapien praktizierenden Psychologen ausführlich befasst und dabei aufzeigt, dass kritische Reflektion der Methoden und Ergebnisse auch im Bereich der systemischen (oder als systemisch bezeichneten) Psychotherapie bis dato alles andere als selbstverständlich ist (vgl. insbesondere Märtens & Petzold 2002, S.216 ff.)

immer erst unter dem Blickwinkel einer pädagogischen Zielsetzung eine für die vorliegende Untersuchung adäquate Ausformulierung und Erweiterung finden können. So zeigt es sich als erforderlich, im folgenden Teil der Analyse hinsichtlich einer Herausarbeitung der Strukturen methodischer Coaching-Praxis eigene Wege zu gehen. Sinnvolle Anregungen sollen, soweit vorhanden, zwar aufgegriffen, jedoch bewusst und gezielt auf eine pädagogische Betrachtungsweise hin expliziert und weitergeführt werden. Dabei ist zu betonen, dass die diesbezügliche Darstellung nicht lehrbuchartig erfolgen soll, sondern vielmehr darauf abzielen wird, die wesentlichen Grundzüge pädagogischer Coachingarbeit als theoriegeleitetes pädagogisches Handeln herauszuarbeiten.

4.4.1 Zum phasischen Ablauf des Coachings

Um den planvollen Ablauf eines Coachings auf sinnvolle Art und Weise nachzeichnen zu können, muss deutlich gemacht werden, dass es sich bei einer „Methodologie des Coaching“ nicht um eine „Rezeptsammlung des Coaching“ handeln kann, bei der die einzelnen „standardisierten“ Praktiken immer dann zum Einsatz kommen, wenn es die Situation gerade erfordert und so eklektizistisch den Corpus der Beratung formen. Vielmehr muss zunächst Backhausen & Thommen vom Grundsatz her zugestimmt werden, wenn sie in diesem Zusammenhang deutlich machen:

„Aus der beschriebenen systemisch-konstruktivistischen Grundhaltung ergibt sich für die Struktur und den Ablauf von Beratungs- und Coachingprozessen ein Know-how, das man als *systemische Beratungsexpertise* bezeichnen kann. Wie nicht anders zu erwarten, betrifft dieses Wissen den Aufbau solcher Prozesse und weniger den Inhalt.“⁴¹⁷

In diesem Sinne muss bei der Betrachtung des Ablaufs eines Coachings einerseits davon ausgegangen werden, dass dieser auf einer logischen Struktur basiert, den der Coach aufgrund seiner systemisch-pädagogischen Wissenskompetenz und seiner Fähigkeit zur Diagnostik zu erfassen in der Lage ist, andererseits kann – wie bereits im Kapitel zur interventionstheoretischen Ebene dargestellt – von einem phasischen

⁴¹⁷ Backhausen & Thommen 2003, S.157

Ablauf im Coachingprozess ausgegangen werden, den Backhausen & Thommen in einer bildlichen Darstellung präsentieren, die sich explizit auf die konkrete Situation im Coaching bezieht und die an dieser Stelle nur geringfügig modifiziert wiedergegeben werden soll.

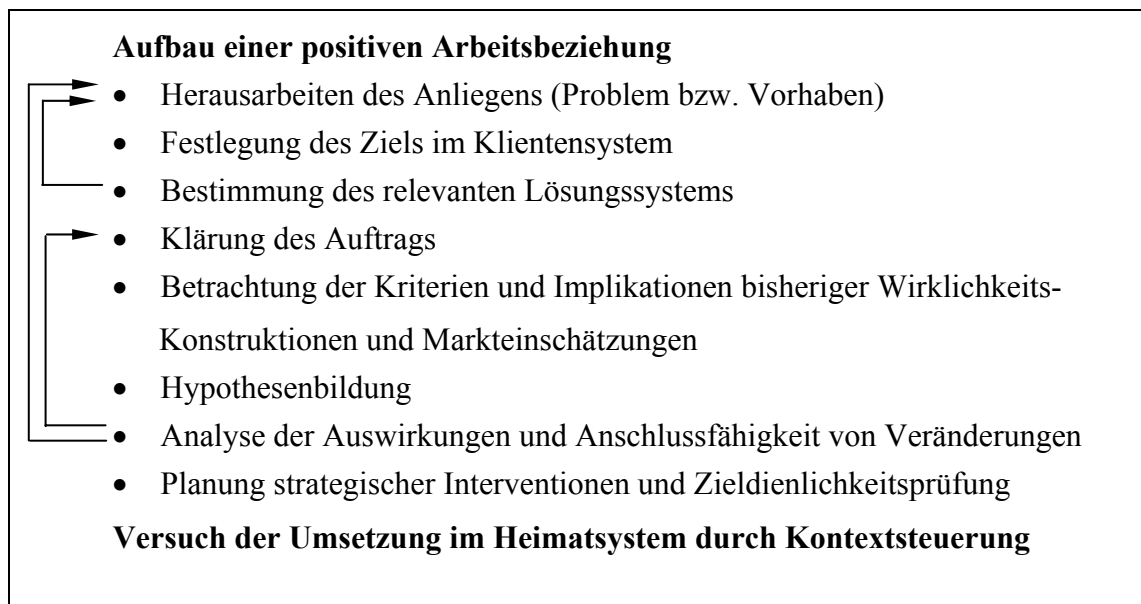


Abbildung 8: Überblick über die logische Struktur der Prozessphasen⁴¹⁸

In der Realität beinhaltet der Coachingprozess als wesentliches Grundmoment immer zyklische Abläufe, deren Hauptrückkopplungspunkte in der vorangestellten Abbildung durch Pfeile verdeutlicht werden.

Um aufzuzeigen, welche Themenbereiche den einzelnen Phasen inhaltlich zugeordnet werden müssen, sollen sie nun im Folgenden zunächst differenzierter dargestellt werden.

Um eine positive Arbeitsbeziehung aufzubauen, müssen Coach und Coachee zu einer weitestgehenden Übereinstimmung hinsichtlich einer Sicht des Coachings als auf den Coachee ausgerichtete Intervention kommen. Die gemeinsame Interaktion zwischen Coach und Coachee muss also von beiden Seiten als Coaching und damit Beratung verstanden werden, die dazu dienen soll, basierend auf der Zusammenarbeit von Coach und Coachee die Kompetenzen des Coachees zu erweitern und seine

⁴¹⁸ vgl. Backhausen & Thommen 2003, S.158

Handlungsmöglichkeiten in spezifischen wie unspezifischen Kontexten zu verbessern. Hier muss auch das Selbstverständnis des Coachs als Pädagoge zum Ausdruck kommen, der nicht auf „technische“ Manipulationen, sondern auf Ressourcenentfaltung und individuelle Förderung des bildsamen Coachees abzielt. Hier muss auch deutlich gemacht werden, dass der Coach nicht als Fachmann für das Leben und den beruflichen Kontext des Coachees zu betrachten ist, sondern vielmehr als Lernender, dessen Aufgabe es nicht sein kann, Erfahrungen des anderen in Frage zu stellen, sondern vielmehr dessen Grenzen und Beschränkungen.

Um dies zu erreichen, erscheint es sinnvoll, einige grundsätzliche Fragen zu klären, die hier in gewisser Anlehnung an Backhausen & Thommen⁴¹⁹ aufgeführt werden sollen, über deren Ansatz jedoch deutlich hinausgegangen werden wird. Im Übrigen bedeutet „klären“ hier nicht einfach „stellen“. Die aufgeführten Fragen dürfen nicht einfach im Sinne einer homöopathischen Anamnese abgehandelt werden, sondern weisen auf Aspekte hin, die relevant sein können aber nicht müssen. Die eigentliche Gesprächsführung muss damit immer auf der professionellen Beratungskompetenz und den diagnostischen Fähigkeiten des Beraters basieren, während allgemeine Auflistungen bestenfalls allgemeine Anhaltspunkte liefern können.

1. Aufbau einer positiven Arbeitsbeziehung

- Zustandekommen des Kontaktes
 - Wie und warum kommt der Coachee gerade zu diesem Coach?
 - Warum gerade zum jetzigen Zeitpunkt?
 - Welche grundsätzlichen Erwartungen sind an das Coaching und an den Coach geknüpft?
 - Gibt es andere Personen, die an den Ergebnissen des Coachings interessiert sind und aus welchen (möglichen) Gründen?
 - Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für das Verhältnis zwischen Coach und Coachee und für die Coachingarbeit? Bestehen Abhängigkeiten, Verpflichtungen oder Interessenskonflikte, die das Coaching beeinträchtigen könnten?
- Sicht des Coaches durch den Coachee zu diesem Zeitpunkt

⁴¹⁹ vgl. Backhausen & Thommen 2003, S.159 f.

- Was versteht der Coachee unter einem Coach?
- Welches Image schreibt er dem Coach zu?
- Bestehen – wie auch immer geartete – Verknüpfungen oder Verflechtungen zwischen Coachee und Coach beziehungsweise deren beruflichem und privatem Umfeld?
- Einstellungen und Vorerfahrungen des Coachees
 - Was darf oder muss der Coach tun, was sollte er auf keinem Fall tun? In welcher Hinsicht darf der Coach gerade diesem Coachee nicht zu nahe treten? Wie kann der Coachee seine Sichtweisen und Meinungen vermitteln, ohne dass diese als Kritik missverstanden werden?
 - Muss zwischen implizitem und explizitem Auftrag unterschieden werden?
 - Sind besondere Komplikationen im Umgang mit dem Coachee zu erwarten, die bereits vorab berücksichtigt werden müssen? Müssen „Fettnäpfchen“ vermieden werden, die bereits im Vorhinein erkannt werden können?
- Wertschätzende Haltung
 - Erscheint es angemessen, dem Coachee bewusst zu signalisieren, dass man seine Situation versteht und seinen Wunsch und seine Bereitschaft nach Veränderung positiv bewertet?
 - Erscheint es angemessen, den Coachee auf seine bisherigen Leistungen hinsichtlich des Zurechtkommens mit seiner Situation oder auf seine zu diesem Zeitpunkt bereits erkennbaren Ressourcen hinzuweisen?
- Abklärung von Rahmenbedingungen
 - Der Coach muss dem Coachee vermitteln, welche Möglichkeiten und Grenzen das Coaching beinhaltet
 - Der Coachee muss dem Coach seine Ziele und Wünsche und daraus folgernd auch seine Vorstellungen vom konkreten Auftrag des Coachings vermitteln

Der bewusste Aufbau einer positiven Arbeitsbeziehung wird nur möglich sein, wenn diese auf Authentizität, Akzeptanz und Empathie basiert. Der Versuch, den Coachee durch besonders „verständnisvolles“ Verhalten zu manipulieren wird sich zwangsläufig negativ auf die Arbeitsbeziehung auswirken müssen. Authentizität, Akzeptanz und Empathie sind in diesem Sinne als Haltungen zu sehen, die nicht durch ein bewusstes „Verhalten“ „simuliert“ oder „herbeigeführt“ werden können, sondern den Coachee

nur als die ungespielte und ehrliche Umsetzung einer professionellen Beratungspraxis erreichen können.

2. Herausarbeiten des Anliegens

- Handelt es sich um ein Problem oder Vorhaben?
 - Will der Coachee in erster Linie eine Problemkonstellation loswerden oder sich vor allem neue Möglichkeiten eröffnen?
 - Wie beschreibt der Coachee selbst sein Problem/Anliegen und wie wird dieses seiner Ansicht nach von anderen Personen seines Umfeldes gesehen?
 - In welchen relevanten Punkten unterscheiden sich die Beschreibungen voneinander?
- Wie erklärt sich der Coachee seinen gegenwärtigen Zustand?
 - Wer definiert wen, was, wo, wann, warum, mit wem als Problem beziehungsweise als Lösung?
 - Welche Eigenschaftszuschreibungen sind damit verbunden und auf welche Aspekte richtet der Coachee vornehmlich seine Aufmerksamkeit?
 - Welche Arten von Erklärungen werden verwendet (selbst- oder fremdverantwortlich, gut oder böse, gesund oder krank, Schuld, Pech, Weltlage,...) und in welchem Verhältnis stehen diese zueinander?
 - Wann und wo treten Probleme auf und wann und wo bestehen die Probleme nicht? Wie hängen die unterschiedlichen Teile des Problems zusammen?
 - Wo beziehen sich Probleme auf sachliche oder „materielle“ Defizite und wo geht es um Aspekte, die vor allem personale und soziale Kompetenzen betreffen?
 - Wie hängen die erkannten Schlüsselvariablen zusammen?
- Welche Bedeutung kommt der Biographie und dem soziokulturellen Umfeld zu?
 - Welche konstitutiven Elemente ergeben sich aus der Biographie des Coachees?
 - In welchem Verhältnis steht das Problem oder Anliegen zum soziokulturellen und damit gesellschaftlichen Umfeld?
- Welche weiteren Konsequenzen ergeben sich aus dem gegenwärtigen Zustand?
 - Wer ist durch das Problem auf welche Weise betroffen oder belastet?

- Was wird weiter passieren, wenn sich nichts ändert? Wie würde dann die Situation in einem Jahr aussehen?
- Welche Wege gäbe es, dem Problem aus dem Weg zu gehen (Kündigung, ...)?
- Wäre eine solche Vermeidung des Problems unter Umständen sogar eine Lösung?
- Was ermöglicht der gegenwärtige Zustand?
 - Gibt es Gründe, den gegenwärtigen Zustand aufrecht zu erhalten?
 - Welche Personen profitieren von dem Problemzustand?
 - Wer ist in der Lage, Veränderungen zu verhindern?
 - Welche Schlussfolgerungen können hieraus gezogen werden?

Die methodische Annäherung kann in der Phase des Herausarbeitens des Anliegens vor allem durch Fragetechniken und damit auch zirkuläres Fragen, dass als typisch-systemische Methode an späterer Stelle noch genauer ausgeführt werden wird, erfolgen. Zentral ist hierbei, dass sich der Coach einerseits von seinem theoretischen Wissen, andererseits aber auch vor allem von seiner Empathiefähigkeit und seiner Intuition leiten lässt. Nur so wird es ihm möglich sein die richtigen Fragen zum richtigen Zeitpunkt zu stellen.

3. Festlegen des Zielraums für das Kundensystem

- Was soll erreicht, was verändert, was erhalten werden?
 - Welche wichtigen Ziele können herausgearbeitet werden?
 - Welche Gründe sprechen für die Erreichung des Ziels und welche dagegen?
 - Wer hat ein Interesse daran, dass die Ziele erreicht werden und wer nicht?
 - Gab es in der Vergangenheit bereits Lösungsversuche und zu welchen Ergebnissen haben diese warum geführt?
- Was soll sich mit dem Erreichen des Ziels ändern?
 - Woran wird es möglich sein, zu erkennen, dass das Ziel erreicht ist?
 - Welches Zielszenario wird angestrebt?
 - Welchen konkreten Nutzen sollen die Veränderungen bringen?
 - Wie werden andere von den Veränderungen profitieren?
- Wer hat die Möglichkeit, das Erreichen des Ziels auf welche Weise zu beeinflussen und wird dies unter Umständen auch tun?

- Ist eine fremde Einflussnahme möglich oder zu erwarten?
- Können indirekte Einflüsse das Erreichen des Ziels beeinträchtigen?
- Was muss beim Anstreben des Ziels an äußeren Einflüssen berücksichtigt werden?
- Welche Ziele oder Teilziele sind am wichtigsten, welche am dringlichsten?
 - Wie kann auf eine für das Problem des Coachees sinnvolle Art und Weise zwischen wichtigen, unwichtigen, dringlichen und weniger dringlichen Problemen unterschieden werden?
 - Wie kann verhindert werden, dass sich Ziele oder Teilziele widersprechen?
- Welcher Preis muss bezahlt werden?
 - Was muss für das Erreichen des Ziels in Kauf genommen werden?
 - Welche Erwartungshaltungen müssen aufgegeben werden, damit das Ziel erreicht werden kann?
 - Welche Beeinträchtigungen anderer Personen, die deren Eigenverantwortung obliegen, müssen (können) in Kauf genommen werden?
 - Welche Auswirkungen haben die Veränderungen auf das soziokulturelle Umfeld?

Die methodische Annäherung kann in dieser Phase wiederum über Fragen erfolgen, doch sind auch alle anderen kommunikativen Elemente, wie bildhafte Darstellungen, Schweigen etc. möglich.

4. Bestimmung des relevanten Lösungssystems

- Welche Bilanz kann aus der Kosten-Nutzen-Analyse für Ist- und Soll-Zustand gezogen werden?
 - Welche Ressourcen können zur Lösung des Problems herangezogen werden?
 - Welche Schlussfolgerungen können aus früheren Erfahrungen mit dem Problem oder ähnlichen Problemen gezogen werden?
 - Wie können die gewonnenen Erkenntnisse ziieldienlich eingesetzt werden?
- Was hält nun tatsächlich von einem Erreichen des Ziels ab?
 - Welche Einwände, Überzeugungen, Gefühle, frühere Erfahrungen und Aspekte des soziokulturellen Umfeldes müssen bei der Lösung des Problems berücksichtigt werden?

- Was wurde bisher vernachlässigt oder nicht (hinreichend) beachtet?
- An welcher Stelle muss eine Lösung des Problems ansetzen, um die gewünschten Änderungen einleiten zu können?
 - Wie können Ressourcen optimal zur Problemlösung aktiviert werden?
 - Welche äußeren Umstände und anderen Personen müssen involviert werden?
 - Welche Faktoren oder Personen müssen daran gehindert werden, die Lösung des Problems zu beeinträchtigen?

Methodische Annäherung ist hier durch ein gezieltes Reflektieren von Vernetzungen und Rückkopplungen möglich. Zudem muss als zentral angesehen werden, dass ein Pädagoge in seiner Funktion als Coach sein Augenmerk immer auf den Aspekt der bewussten (Handlungs-)Kompetenzerweiterung richten wird und so bewusst dem Coachee helfen wird, seine Aufmerksamkeit auf die Erweiterung seiner Möglichkeiten zu richten.

5. Klärung des Auftrags

- Die Lösung welcher Probleme – egal ob groß oder klein – verspricht relevante Veränderungen für den Coachee?
- Was soll im Rahmen der Beratung stattfinden, das zur Zielerreichung beiträgt?
 - Welche Themen sollen behandelt werden und welche nicht?
 - Welche Kompetenzen sollen gefördert werden?
 - In welchen Bereichen soll der Coachee Änderungen in seinem Alltag vornehmen?
- Müssen die Interessen eines „Finanziers“ berücksichtigt werden?
 - Wird das Coaching gegebenenfalls vom Arbeitgeber bezahlt und muss daher diesem gegenüber Loyalität gewahrt bleiben oder besser noch Unloyalität vermieden werden?
 - Sind sonstige Verpflichtungen zu berücksichtigen?

Die methodische Annäherung erfolgt hier letztlich durch eine Festlegung und (vorläufige) Festschreibung von Aufgaben.

6. Kriterien und Implikationen bisheriger Einschätzungen

- Wie sind die individuellen Landkarten im relevanten Lösungssystem kommunikativ miteinander vernetzt?
 - Wer reagiert auf wen auf welche Weise?
 - Wer beachtet wen und warum?
 - Wer vermutet bei wem welche Gewichtungen und worauf kann dies zurückgeführt werden?
- Wie werden die Veränderungschancen eingeschätzt?
 - Welche Werte spielen für wen welche Rolle?
 - Welche Tauschgeschäfte erscheinen interessant, welche Angebote eher kränkend, blockierend oder uninteressant?
- Welche Wirklichkeitskonstruktionen werden bei diesen Gewichtungen unterstellt?
 - Gibt es Spielräume bei der Interpretation?
 - Stehen ausreichend Informationen zur Verfügung?
 - Wurde irgendwas Wichtiges bisher nicht berücksichtigt?

Methodisch ist hier hauptsächlich auf Fragetechniken zu verweisen.

7. Hypothesenbildung

- Wie wird die Stabilität des Ist-Zustandes erklärt?
 - Welche stabilisierenden Rückkopplungsprozesse gibt es im System?
 - Wie könnte man es anders sehen, welche andere Konstruktion würde die gegebene Situation ebenso gut oder besser erklären?
- Welche Interventionsmöglichkeiten im Zusammenhang mit der Kontextsteuerung bieten welche Hypothesen?
 - Welche Handlungsalternativen gibt es?
 - Welche anderen Bewertungen würden ebensoviel oder mehr Sinn machen?
 - Welche Ressourcen und Kompetenzen können bei der Umsetzung helfen?
 - Welche Kompetenzbereiche können zur Unterstützung der Umsetzung erweitert werden?

Methodisch ist hier alles geeignet, was gewissermaßen zum „Spiel“ mit der Kontingenz anregt.

8. Auswirkungen und Anschlussfähigkeit

Veränderungen von Wirklichkeitskonstruktionen, die in der Beratung zunächst hypothetisch durchgespielt werden, müssen immer im Hinblick auf ihre Auswirkungen überprüft werden. Es muss eruiert werden, inwieweit sie sich als zweckdienlich erweisen können und welche Auswirkungen sie auf das persönliche und soziokulturelle Umfeld haben müssen.

- *Welche Auswirkungen hat welche Intervention? Bei welchen Personen? Im Hinblick auf das Verhältnis zur Gesellschaft?*
 - Wer gewinnt was, wer verliert was?
 - Was sind die kurzfristigen, was die langfristigen Konsequenzen?
- *Was ist anschlussfähig, was nicht?*
 - Was kann getan werden, damit die eingeleiteten Maßnahmen in der Alltagswirklichkeit des Coachees auch die gewünschte Wirkung zeigen?
 - Welche Unterschiede gibt es zwischen dem Problemsystem und dem Lösungssystem, die für die Zielerreichung berücksichtigt werden müssen?

Die methodische Annäherung erfolgt hier vorrangig durch ein gedankliches Durchspielen, um herauszubekommen, ob die gewünschten Veränderungen durch die beschlossenen Maßnahmen auch erzielt werden können.

9. Planung einer strategischen Intervention

- Wer ist wie als Verbündeter zu gewinnen? Auf wen muss Rücksicht genommen werden, wessen Hilfe kann in Anspruch genommen werden?
- Wie kann mit möglichen eigenen Widerständen gegen die Veränderung umgegangen werden?
- Wie sind schnelle Erfolge zu erreichen, die wiederum motivierend wirken? Was kann zudem mittel- und langfristig erreicht werden?
- Was sind Kriterien für eine Revision der erarbeiteten Sicht- und Vorgehensweise?

Methodisch geht es hier um das Treffen von Entscheidungen und die Festlegung einer Vorgehensweise.

10. Umsetzungen im Heimatsystem des Klienten als Ergebnis der Beratung und Rückmeldungen über die Auswirkungen

- *Bilanzierung und Schlussfolgerungen*
 - Was hat sich im Verlauf des Coachings geändert?
 - Wie haben sich die Veränderungen auf das Umfeld ausgewirkt?
 - Sind die Ziele erreicht worden oder war es erforderlich, sie zu modifizieren?
 - Welche Schlussfolgerungen sind aus dem Ergebnis zu ziehen, auch und gerade im Hinblick auf die Zukunft?

Methodisch bedeutet dies eine Reflexion der gemachten Erfahrungen und der erreichten Veränderungen.

Nach Backhausen & Thommen können in diesem Prozess damit fünf zentrale Fragen identifiziert werden, die immer wieder zyklisch auftreten:

- „1. Was soll erreicht werden? (Vision und Werte)
2. Woran ist ein Erfolg zu erkennen? (Erfolgsindikatoren)
3. Womit ist das Thema vernetzt? (Einflussfaktoren)
4. Wer sollte in dem Veränderungsprozess involviert sein? (Anschlussfähigkeit)
5. Was sind die nächsten Schritte? (Zieldienlichkeit)⁴²⁰

4.4.2 Der „Rote Faden“ im Coachingprozess

Nach dieser Darstellung der verschiedenen Phasen des Coachingprozesses und ihren inhaltlichen Andeutungen soll nun herausgearbeitet werden, welche wesentlichen Aspekte im Coachinggeschehen für den Coach von konkret handlungsleitender Bedeutung sein müssen, damit er seine professionelle Kompetenz ziieldienlich in die Gegebenheiten der Praxis einfließen lassen und statt eines „Rezeptes“ einem „Roten Faden“ folgen kann. Dieser „Rote Faden“ muss als Richtlinie dienen, ohne dass sich für den Coach hieraus die Notwendigkeit ergibt, sich von der Betrachtung der individuellen Situation des Coachees zu entfernen.

Die Suche nach einer solchen Leitlinie, einem „Roten Faden“ im Coaching, muss dabei aus Sicht der vorliegenden Untersuchung zwangsläufig eine Richtung

⁴²⁰ Backhausen & Thommen 2003, S.164 f.

einschlagen, die die Bedeutung einer systemisch-pädagogischen Perspektive der Wirklichkeitsbetrachtung beinhaltet.

So kann nach dem systemischen Paradigma nicht von einem konventionellen Verständnis der Wissensvermittlung in der Beratung ausgegangen werden, nach der das Ziel der Beratung dann erreicht ist, wenn das für die Veränderung der Situation des Coachees notwendige Wissen vollständig übertragen und implementiert wurde.

Der systemische Ansatz besagt stattdessen, dass das System des Coachees dazu angeregt werden muss, seine Selektionskriterien bei der Wirklichkeitskonstruktion so zu verändern, dass die Selbstorganisation des Coachees sich restabilisiert. Es muss also das Ziel des Coachs sein, den Coachee zur Wahrnehmung von Unterschieden zu seiner bisherigen Wirklichkeitswahrnehmung anzuregen, also seine Selektionskriterien „in Frage zu stellen“, um zu bewirken, dass die aus der „In-Frage-Stellung“ resultierende Verwirrung zu einer zweckdienlicheren Form der Komplexitätsreduktion führt. So ist das grundsätzliche Ziel von Coaching immer eine Kompetenzerweiterung im Sinne einer selbstorganisationalen Stabilisierung und einer hiermit verbundenen erweiterten Komplexitätsreduktionskompetenz.

In diesem Sinne zielen auch die charakteristischen Methoden des Coachings immer darauf ab, eine gezielte „In-Frage-Stellung“ zu bewirken, bei der zwar nicht vorhergesagt werden kann, mit welchen Umorganisationen die Selbstorganisation des Coachees auf sie reagieren wird, die jedoch auf Anschlussfähigkeit basiert und daher immer eine gewisse Richtung der Wirkung der ausgelösten Perturbation im System bedingt. So kann die Kommunikation als gegenseitige Anschlussinteraktion betrachtet werden, innerhalb derer der Coach strategisch ein Ziel verfolgt, ohne vorher wissen zu können, wie das Ziel letztlich erreicht werden wird.

So ist die zentrale Aufgabe des Coachs darin zu sehen, alternative Kriterien der Konstruktion von Wirklichkeit zu hinterfragen, neue Wirklichkeitsbeschreibungen zu finden und deren Anschlussfähigkeit sowie die damit verbundenen Chancen und Risiken einzuschätzen.

Die Wahl der Wirklichkeitsbeschreibungen ist immer kontingent und der Coach muss mit seiner Wahl erreichen, dass der Coachee auf „blinde Flecke“ und damit Widersprüche, übersehene Sichtweisen und letztlich ungenutzte Potentiale aufmerksam wird.

„Coaching wird zur Prozessreflexion und Prozessberatung für den Prozess der Wirklichkeitskonstruktion in dem komplexen Zusammenspiel des Klientensystems. Im Zentrum steht die Betrachtung, *wie* die Prozesse der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung sich untereinander beeinflussen und durch die Beteiligten gestaltet werden. Es geht um Kommunikationsarchitektur und Kommunikationsdesign“.⁴²¹

Das Einlassen auf die Kontingenz ermöglicht dem Coachee, durch die sich aus der erhöhten Komplexität ergebenden neuen Sichtweisen auch neue Möglichkeiten der Komplexitätsreduktion zu schöpfen und sich selbst auf diese Weise neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Es ist also seitens des Coachees nicht ein Einlassen auf Anweisungen, sondern ein Einlassen auf Möglichkeiten, die sich nur in seinem eigenen System genuin eröffnen und realisieren können.

So ist Coaching in diesem Sinne *„ein Pendeln zwischen Innensicht und Außensicht, ein Reflektieren der alternativen Wahlmöglichkeiten und deren Auswirkungen (Kybernetik 1. Ordnung) sowie ein Reflektieren der Kriterien für diese Wahl (Kybernetik 2. Ordnung)“*⁴²²

Damit ist die für die sachbezogene Fachberatung typische Vermittlung von Faktenwissen niemals bestimmender, sondern immer nur Nebenaspekt des Coachings, in dem derartiges Faktenwissen lediglich als Mittel der „In-Frage-Stellung“ und niemals als eigentlicher Zweck verstanden wird. So können für das Coaching auch keine klaren Regeln, sondern immer nur klare Prinzipien handlungsleitend sein, die den Weg in der Interaktion nicht bestimmen, sondern lediglich helfen, ihr Ziel im Auge zu behalten.

Am Anfang des Coachings steht nicht die „Uninformiertheit“, sondern die „Ratlosigkeit“ des Coachees, der sich außer Stande sieht, die von ihm wahrgenommene Komplexität auf eine Weise zu reduzieren, die ihm einen für ihn zufriedenstellenden Umgang mit der Realität ermöglicht.

Der Coach muss nun auf den Coachee zielgerichtet einwirken, ohne dass er ihn als bildsames und autopoietisches Wesen dabei in irgendeiner Weise direkt steuern könnte. Vielmehr muss der Coach den Coachee dabei unterstützen, von einer Beobachtung erster Ordnung zu einer Beobachtung zweiter Ordnung zu kommen, die

⁴²¹ Backhausen & Thommen 2003, S.136

⁴²² Backhausen & Thommen 2003, S.137

Kriterien seiner eigenen Wirklichkeitskonstruktion zu hinterfragen und neue Aspekte zu berücksichtigen, um schließlich neue Möglichkeiten zu kreieren.

„Innovativ und kreativ ist nur die durch den Coachee zu entwickelnde Änderungsstrategie, indem er mittels der Veränderung der eigenen Beiträge auf das Resultat des Joint Ventures Einfluss nimmt, also auf die entstehende Wirklichkeit.“⁴²³

So kann der Berater im Coaching kein „Rat-geber“ für den „Rat-Suchenden“ sein, sondern nur Anreger für das eigene „Er-Rat-en“ der Lösung durch den Coachee, im Sinne eines autopoietischen Tuns.

Dabei sind zwei Aspekte von entscheidender Bedeutung: Erstens das Ziel, dass sich der Coach – basierend auf seiner Fähigkeit zur pädagogischen Diagnostik – bei seiner zyklischen „In-Frage-Stellung“ der Wirklichkeitskonstruktion des Coachees setzen muss. Dieses Ziel entscheidet als Grundlage seiner strategischen Vorgehensweise wesentlich darüber, ob der Coachee die Irritation in einem selbstreferenziellen Akt als unbedeutend für die Stabilität seines Systems auffasst, oder ob er sie als Anregung zu einer notwendigen Veränderung begreift. Und zweitens die „Balance der Unterscheidung“⁴²⁴, also in diesem Zusammenhang die Fähigkeit des Coachs, den Unterschied, den er dem Coachee im Vergleich zu den bisherigen Selektionskriterien seiner Komplexitätsreduktion vermittelt, so zu wählen, dass er ein angemessenes Maß an Verwirrung auslöst. Nicht zu wenig, damit er nicht als unbedeutend erachtet wird, und nicht zu viel, damit das System nicht zu sehr aus dem Gleichgewicht gebracht wird und eine effektive und zieldienliche Umgestaltung der Selbstorganisation durch das System möglich wird, ohne dass die Umorganisation zugleich auch Strukturen schafft, die dem gewünschten Ziel gewissermaßen entgegenarbeiten.

Jede Möglichkeit, die der Coachee, aufgrund der Anregungen durch den Coach in Betracht zieht, muss hinsichtlich ihrer voraussichtlichen Auswirkungen im System bereits im Voraus betrachtet werden. So kann die Festlegung des gemeinsamen Ziels der Coachingintervention nur im Spannungsfeld gewünschter Zwecke und erkannter Möglichkeiten erfolgen. In der Regel wird das Ziel des Coachings dabei erst als erster Schritt im Rahmen des Coachings unter der Berücksichtigung systemischer

⁴²³ Backhausen & Thommen 2003, S.138

⁴²⁴ Schumacher 1995, S.1

Vernetzungen eruiert werden müssen, um als vorläufige Grundlage für die Auftragsdefinition dienen zu können, die das weitere Vorgehen ausrichtet. Da das vorrangige Prinzip der Auftragsdefinition die Zieldienlichkeit sein muss, wird sie nur in dem Falle revidiert und unter Umständen revidiert werden müssen, wenn das Coaching selbst zu einer veränderten Zielorientierung führt.

So lassen sich vier wesentliche Prinzipien für die Zusammenarbeit zwischen Coach und Coachee herausarbeiten:

Coaching muss auf der **Zielorientierung** (im Hinblick auf die Kriterien der Wirklichkeitsgestaltung des Coachees und unter Berücksichtigung der spezifischen Vernetztheit des Coachees in seine Biographie und sein persönliches und soziokulturelles Umfeld), der **Lösungsorientierung** (im Sinne einer Wiedererlangung und Verbesserung der Handlungskompetenzen bezüglich des gegebenen Problem- bzw. Anliegenkontextes), der **Angemessenheit** des **professionellen Handelns** des **Pädagogen** (der in der Lage sein muss, sein theoretisches Wissen für das Verstehen der individuellen Situation des Coachees zu nutzen und sein Handeln basierend auf den Erkenntnissen seiner pädagogischen Diagnostik auszurichten) und der **Ressourcenorientierung** (derzufolge der Coach bei seinem Handeln in erster Linie die bestehenden, bisher nicht oder nicht umfassend genutzten, positiven Potentiale zur Durchsetzung der Interessen des Coachees aktivieren muss) basieren.

Dabei ist der Weg, den Coach und Coachee miteinander gehen, keine rein intellektuell-mentale Arbeitsbeziehung, aus der die Emotionalität einfach ausgeklammert werden könnte, zumal die Problem- und Anliegenbereiche des Coachees für diesen meist große emotionale Bedeutung haben. Ziele im Coaching können tatsächlich in aller Regel nur erreicht werden, wenn dem Aspekt der Emotionalität angemessen Rechnung getragen wird, wobei „angemessen“ keinesfalls immer eine explizite Auseinandersetzung, zumindest aber in jedem Fall eine implizite Berücksichtigung bedeuten muss, da Zielfindung und die individuelle Beurteilung von Sachverhalten ohne ein Wahrnehmen der eigenen Gefühle nicht vorstellbar ist.⁴²⁵

⁴²⁵ Hierzu sei insbesondere auf die neurophysiologischen Forschungen Antonio Damasio hingewiesen (Damasio 1995, Damasio 2000, Damasio 2003)

Folglich muss die Beziehung zwischen Coach und Coachee auf Vertrauen und Offenheit basieren, damit der Coachee seine eigene Gefühlswahrnehmung im Coachingprozess auch wirklich zulassen kann.

Weiter muss berücksichtigt werden, dass die im Coaching angestrebten Veränderungen bedeuten, dass der Coachee „sicheres Terrain“ verlassen muss, um neue Möglichkeiten zu erfahren.

„Da es im Coachingprozess um eine *Veränderung der Sicherheit gebenden Wirklichkeitskonstruktionen* geht, ist es um so wichtiger, dass die Beziehung, in der diese Arbeit geleistet werden soll, Gemeinsamkeit und Vertrauen, Orientierung und Halt verspricht“.⁴²⁶

Der Coach muss damit auch in der Lage sein, mit den beim Coachee möglicherweise auftretenden Ängsten, Verunsicherungen und negativen Gefühlen umzugehen. Der Coach darf der Emotionalität des Coachees nicht mit kommunikativen Mitteln aus dem Weg gehen, sondern muss sich in seinem professionellen Handeln immer von den Prinzipien der Zieldienlichkeit und der Angemessenheit leiten lassen.

Schließlich muss der Coach auch in der Lage sein, mit den blockierenden Auswirkungen der Überzeugung umzugehen, man dürfe sich keine Fehler leisten. Dass Lernprozesse erst möglich sind, wenn Korrekturen vorgenommen werden, von denen immer postuliert werden kann, sie hätten auch zu einem früheren Zeitpunkt vorgenommen werden können, erschwert es häufig dem Coachee, sich seine eigenen „Fehler“ einzugestehen und vorwärts zu gehen. Der Coach muss seinem Coachee nun vermitteln, dass es – unter einer systemischen Perspektive – nicht um die Frage von richtig oder falsch gehen kann, sondern immer nur um die Frage, inwieweit man in der Lage ist, lösungsorientierte Schlussfolgerungen aus früherem (hinsichtlich der gegebenen Zielsetzung weniger adäquatem) Verhalten zu ziehen, das jedoch immer eine wesentliche Funktion im System erfüllt hat und daher nicht im eigentlichen Sinne als „Fehler“ mit einer Abwertung der eigenen Person verbunden sein muss, sondern tatsächlich sogar häufig die eigentliche Veränderung erst ermöglichen.

⁴²⁶ Backhausen & Thommen 2003, S.140

„Diese *Befriedigung bezüglich der eigenen Vergangenheit und Entwicklung* ist oft ein wichtiger emotionaler Aspekt der gemeinsamen Arbeit.“⁴²⁷

Dass derartige Konstellationen nicht einfach durch die Vermittlung theoretischen Wissens erreicht werden können, wurde in der vorliegenden Untersuchung bereits ausführlich dargelegt und so kann hier in Bezug auf die Praxis nur festgehalten werden, dass die Umgestaltung der Selbstorganisation kein rein rationaler Prozess sein kann und Coachee und Coach in der Lage sein müssen, Emotionalität als selbstverständlichen Bestandteil von Verunsicherung und Neuschöpfung im autopoietischen Geschehen zu begreifen.

4.4.3 Ansätze einer Methodologie des Coachings

Befasst man sich mit der Frage, welche Methoden ein systemisch basiertes Coaching verwenden kann, um die gesteckten Ziele zu erreichen, so stößt man hier in der Regel zuallererst auf das „zirkuläre Fragen“, das ursprünglich als Forschungsmethode in der Familientherapie entwickelt wurde⁴²⁸, und das im Kontext systemischer Beratung große Verbreitung gefunden hat.

Pfeffer betont, dass sich „zirkuläre“ Fragen nicht von ihrer „sprachlichen Form und ihrem Inhalt abhängig [machen], sondern von der Intention des Interviewers, zirkuläre Zusammenhänge zu beobachten. Ähnliches gilt für ein zirkuläres Interview als Ganzes, das ebenfalls von dieser Intention des Interviewers getragen wird und von seiner Fähigkeit, geeignete Fragen zu finden und situationsspezifisch einzusetzen.“⁴²⁹

Damit wird es sich beim zirkulären Fragen nicht um eine von vorneherein festgelegte Abfolge von zu stellenden Fragen handeln, sondern vielmehr um eine „systemische Grundhaltung“⁴³⁰, auf denen diese Fragen beruhen.

Pfeffer versteht dabei unter Haltung „eine Form der inneren Selbstfestlegung“⁴³¹ spezifischer Vorabannahmen, Werte und Einstellungen, die über den Kommunikationsprozess hinweg stabil bleiben und nicht in Frage gestellt werden. Erst

⁴²⁷ Backhausen & Thommen 2003, S.141

⁴²⁸ vgl. Pfeffer 2001, S.3

⁴²⁹ Pfeffer 2001, S.119

⁴³⁰ Rothermel & Feierfeil 1990, S.335

⁴³¹ Pfeffer 2001, S.119

wenn diese „Selbstfestlegung“ zu einer Richtlinie des Handelns wird, kann sie nach Pfeffer als Haltung gelten, die sich von einem bloßen inneren Wunschbild zu einem nach außen repräsentierten „Verhalten“ unterscheidet. Als eine nach außen signalisierte Haltung erhält sie damit wesentliche Bedeutung für die Kommunikations-Beziehung und kommt einem „Beziehungsvorschlag“ gleich.⁴³²

Noch einen Schritt weiter geht diesbezüglich Schumacher:

„Dabei erscheint es mir wichtig, nochmals zu betonen, daß Haltungen und Handlungen als untrennbar miteinander verbunden anzusehen sind, denn *eine Haltung ohne sichtbare Handlung ist völlig belanglos* [...]; erst durch die Tat erhalten sie ihre operationalisierte Form und werden so zur Methode.“⁴³³

An dieser Stelle können nun die wesentlichsten Grundhaltungen einer systemischen Methodologie einführend dargestellt werden, um ihre konkret handlungsleitende Bedeutung angemessen in den Vordergrund zu stellen, bevor dann weiter auf einige klassische Methoden der systemischen Beratung und schließlich auf die Frage einer Architektur des Coachingprozesses auf der Grundlage der beschriebenen Haltungen und Methoden eingegangen werden soll.

4.4.3.1 Haltungen

Die folgenden Ausführungen lehnen sich nun bezüglich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung teilweise an Pfeffer an⁴³⁴, wurden jedoch, anders als bei Pfeffer selbst, der die Haltungen lediglich im Hinblick auf das zirkuläre Fragen als geisteswissenschaftliche Forschungsmethode beschreibt, explizit auf den Kontext der individuumszentrierten Beratung bezogen.

4.4.3.1.1 Selbstverantwortung

Unter Selbstverantwortung muss im Zusammenhang mit Coaching verstanden werden, dass der Coach sich voll und ganz der Tatsache bewusst sein muss, dass er selbst ausschließlich basierend auf der Logik und damit den Möglichkeiten und Begrenzungen seines eigenen autopoietischen Systems operiert und auf dieser

⁴³² vgl. Pfeffer 2001, S.119 f.

⁴³³ Schumacher 1995, S. 240 f.

⁴³⁴ vgl. Pfeffer 2001, S.120 ff.

selbstreferenziellen Grundlage Situation und Verhalten seines Coachees einschätzen muss. Im Rahmen der doppelten Kontingenz, die jede Kommunikation zentral bestimmt, muss der Coach dabei die möglichen Auswirkungen seiner kommunikativen Akte im interaktionalen Handeln der Kommunikation jederzeit berücksichtigen.

So bedeutet Selbstverantwortung essentiell, dass es im Rahmen eines Coachings nicht möglich sein kann, eine Methode „am Coachee auszuprobieren“ und im Falle ihrer „Nicht-Wirksamkeit“ ein Versagen des Coachees zu postulieren.

Pfeffer führt im Zusammenhang mit der Selbstverantwortung ein sehr treffendes Zitat aus dem Kontext der Therapie an, dass im Folgenden basierend auf der Originalquelle wiedergegeben werden soll:

„In other words, what a therapist [or a coach; Anm. d. Verf.] ‚discovers‘ in his investigation is, in large part, his own creation. He ‚chooses‘ what issues he will attend to and what patterns and relationships will be explored. The ‚realities‘ that emerge are ‚relative‘ to the process of ‚therapeutic [or coaching; Anm. d. Verf.] interaction, not ‚objective‘. Contrary to some impressions of the systemic approach, this relativity increases rather than decreases the therapist’s [or the coach’s; Anm. d. Verf.] personal responsibility.“⁴³⁵

4.4.3.1.2 Respekt

Als Respekt bezeichnet Pfeffer den Respekt vor der Autonomie des anderen. Da die Vorstellung einer objektiven Sicht einer Situation nicht haltbar sein kann, wird der Coach nicht davon ausgehen, dass seine Sicht der Dinge die „richtige“ ist. Bei sich autopoietisch organisierenden lebenden Systemen ist eine direkte Steuerung des anderen nicht möglich. Damit kann der Coach „lediglich“ versuchen angemessene Fragen auf eine angemessene Art zu stellen oder Impulse zu setzen, womit er die Reaktionsmöglichkeiten und Antwortmöglichkeiten des Coachees begrenzt. Dennoch liegt es am Coachee und seiner Autopoiesis, wie er diese Fragen und Impulse versteht, beurteilt und auf sie antwortet oder reagiert. Gerade in Situationen, in denen die Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten sich zu widersprechen scheinen, oder in denen aus anderen Gründen Unbehagen beim Coach ausgelöst wird, kann es schwer fallen, diese Autonomie zuzugestehen. Da es jedoch im Coaching vor allem um Beobachtung zweiter Ordnung gehen muss, also um Beobachtung von Beobachtung,

⁴³⁵ Tomm 1985, S.45

besteht nicht die direkte Notwendigkeit, differierende Sichtweisen einander anzugleichen. Unterschiedliche Sichtweisen müssen lediglich auf die unterschiedlichen Perspektiven (mit ihren jeweils unterschiedlichen Selektionskriterien), auf denen sie basieren und aufgrund derer sie sich unterscheiden, zurückgeführt werden. Letztlich kann erst die Unterschiedlichkeit, die dadurch entsteht, dass der Coach die Beschreibung des Coachees beobachtet und so seine eigene Beschreibung kreiert, zu einer Erweiterung der Gesamt-Komplexität führen. Erst eine solche Erweiterung der Komplexität gibt dem Coach die Möglichkeit die Autopoiesis des Coachees gezielt zur Neuorganisation anzuregen.

„Systemisch Denken und Handeln heißt: Bescheiden werden, sich selbst und seinen Einfluß als begrenzt erkennen, Respekt vor der Autonomie lebender Systeme gewinnen und die bornierte Auffassung aufgeben, man wisse, was für Patienten und Familien [Anm.: und alle anderen beobachteten Systeme], die sich zu einem verirrt haben, gut sei.“⁴³⁶

4.4.3.1.3 Neugier

In der systemisch basierten Literatur wird immer wieder die Haltung der Neutralität genannt, die dazu führen soll, dass ein Interviewer oder Berater die Position des außerhalb stehenden Dritten einnehmen kann, um sich auf diese Weise Forderungen der Parteinahme zu entziehen.

Dies führte jedoch immer wieder zu einer missverstandenen Unbeteiligung oder kühlen Distanziertheit, weshalb Cecchin⁴³⁷ zur Ergänzung den Begriff der Neugier vorschlägt. Der Begriff der Neugier beinhaltet das Erforschen und Erfinden anderer, neuer Möglichkeiten, die wiederum neugierig machen können. Wo Neugierde fehlt, können Gefühle der Langeweile oder des Ärgers entstehen, die Hinweise darauf sein können, dass Erklärungen einfach hingenommen werden und ein kritisches Hinterfragen ausbleibt. Die Aufnahme neuer Hypothesen, die zu einem für und wider einladen, kann die Neugier in solchen Situationen wieder herstellen.

Dabei muss eine Haltung der Neugierde immer auch bedeuten, offen zu sein und sich nicht durch unangemessene Vorurteile und (Ab-)Wertungen den Anstößen des Coachees in der kommunikativen Interaktion zu entziehen. Andererseits ist aber auch

⁴³⁶ Simon & Weber 1988, S.273

⁴³⁷ vgl. Cecchin 1988 S.190 ff.

wichtig, dass der Coach nur effektiv als Coach fungieren kann, wenn er selbst eine Position vertritt. Diese Position muss jedoch immer die Möglichkeit anderer Positionen berücksichtigen und soll die eigene Meinungsbildung des Coachees keinesfalls unangemessen beeinträchtigen.

4.4.3.1.4 Strategisches Vorgehen

Dem Coach sollte bewusst sein, dass jede Verhaltensweise einer Intervention gleichkommt, die ihre kurz- oder langfristigen Auswirkungen hat. Damit wird es wichtig, dass der Coach seine eigenen Sicht- und Vorgehensweisen reflektiert. Beraten bedeutet ununterbrochenes Planen, nicht nur auf taktischer (Formulierung einzelner Hypothesen, passende Fragestellungen und ihre Umsetzung), sondern und vor allem auch auf strategischer Ebene (Zieldefinition, und Erreichung). Damit bezieht sich die strategische Haltung auf das Bewusstsein für die Ausrichtung auf die Erreichung des definierten Ziels.

4.4.3.1.5 Die pädagogische Grundhaltung

Die Notwendigkeit einer pädagogischen Grundhaltung muss hier im Zusammenhang mit Coaching ergänzend zu den von Pfeffer genannten Haltungen angeführt werden. Gemeint ist dabei die Haltung, die sich aus der pädagogischen Anthropologie und dem wissenschaftlichen Gegenstand der Pädagogik ergibt und die ihren Ausdruck im professionellen Handeln des Pädagogen finden muss, dass in Kapitel 4.3.3 eingehend dargestellt wurde.

4.4.3.2 Methoden

Eine vollständige Präsentation der Methoden und ihrer verschiedenen Spielarten, die im Coaching zum Einsatz kommen können, würde über den Rahmen einer theoretischen Grundlegung von Coaching hinausgehen, weshalb an dieser Stelle bewusst auf eine umfassende Darstellung verzichtet werden soll. Stattdessen zielen die folgenden Erläuterungen lediglich darauf ab, einen Eindruck von dem zu vermitteln, wie eine theoriebasierte systemische Praxis realisiert werden kann.⁴³⁸

⁴³⁸ Zur weiterführenden Lektüre sei an dieser Stelle beispielhaft auf das Werk Backhausens & Thommens verwiesen (Backhausen & Thommen 2003), aber auch auf Huschke-Rheins Ausführungen

4.4.3.2.1 Zirkuläres Fragen

Das zirkuläre Fragen, das hier vorrangig in Anlehnung an Huschke-Rhein dargestellt werden soll⁴³⁹, kann als die bekannteste Methode der systemischen Beratung angesehen werden. Der Bedeutungshintergrund dieser Methode liegt im Verständnis der Verwobenheit des Menschen mit seiner Umwelt also seinem individuellen Kontext. Das zirkuläre Fragen untersucht Probleme nun nicht als linear von einer Person oder vom Kontext ausgehend, sondern als in einer umfassenden Vernetzung konstituiert.

Zirkulär betrachtet werden dabei folgende Hauptdimensionen:

- „Ebene 1.: die *Selbstkonstrukte*: die Vorstellungen und Konstrukte der *einzelnen* im System;
- Ebene 2.: die *Beziehungskonstrukte*: die interaktiven oder kommunikativen Beziehungen oder Muster mit den anderen Personen des Systems, auch Beziehungsangebote;
- Ebene 3.: der *Sachsystemkonstrukte*: die *institutionellen* oder sachlich-organisatorischen Systembedingungen,⁴⁴⁰

Das zirkuläre Fragen kann entweder in einer Einzel-Beratung (Einzel-Coaching), oder in einer Gruppen-Beratung (Gruppen-Coaching) stattfinden. Bei einem Einzel-Coaching können alle drei Ebene auf den Coachee hin angesprochen werden, da jedes Anliegen in seinem zirkulären Kontext steht.

Als erstes wird nach der eigenen Meinung des Coachee zu seiner Situation gefragt (Ebene 1). Damit ergeben sich jedoch noch keine Informationen über die Zirkularität des Problems bzw. Themas, das, wie bereits erwähnt, immer die Grundsituation des Coachees mitbestimmt. Mit der zweiten Ebene kommen die Beziehungskonstrukte des Systems ins Spiel, die auf die zwei Weisen des zirkulären Fragen stattfinden können: Entweder als *dyadische* oder *triadische* Form. Im dyadischen Fragen geht es um die Beziehung zweier Angehöriger des Systems, wobei einer über den anderen befragt wird, z.B. „Wie denkst Du, hat dein Kollege1 reagiert als er das zum ersten Mal bei Dir wahrgenommen hat?“. Bei der *triadischen* Form geht es um die Beziehung

(Huschke-Rhein 2003) zu den Methoden einer systemischen Supervision, die sich mit leichten Modifikationen durchaus auf die Kontexte der Coaching-Praxis übertragen lassen.

⁴³⁹ vgl. Huschke-Rhein 2003, S.62 ff.

⁴⁴⁰ Huschke-Rhein 2003, S.62

zwischen drei Angehörigen des Systems, in der einer über die Beziehung der anderen beiden befragt wird, z.B. Was denkst Du, hat sich bei deinem Kollege 1 getan, als dein Kollege 2 sich so und so verhalten hat?

Dadurch, dass nicht nur auf die Selbstkonstruktion der jeweiligen Person, sondern auch auf die Beziehungen mit seinem Umfeld, sowie auf seine sachlichen Systembedingungen eingegangen wird, ermöglicht dies dem Klienten mehrere neue Blickwinkel seiner Situation und damit mehrere neue Veränderungsmöglichkeiten.

Zum anderen werden neue Informationen auf der Sachebene und der Beziehungsebene sichtbar. Beim dyadischen zirkulären Fragen erhält man zum einen Sach- als auch Beziehungsinformationen über das Verhältnis des Coachee zu seinem Kollegen 1, beim triadischen zirkulären Frage sogar über das Verhältnis dreier Personen, also dem Coachee, dem Kollegen 1 und dem Kollegen 2.

„Eine besondere Rolle spielt das zirkuläre Fragen [...], das inzwischen fast ein Synonym für systemisches Arbeiten geworden ist. Solche Fragen thematisieren die Sichtweise, die ein Mitglied des Systems über die Beziehung zweier anderer Mitglieder hat. Auf diese Weise wird die wechselseitige Abhängigkeit der Wirklichkeitskonstruktionen und Bedeutungsebenen offen gemacht. Ein Beispiel im Team könnte sein ‚Wie würde Ihr Kollege Ihre Beziehung zu Ihrem Chef beschreiben?‘ oder ‚Wenn der Ihre Beziehung anders sehen würde, würden Sie sich dann anders verhalten?‘ Die Mitglieder des Systems geben durch diesen ‚Tratsch in Anwesenheit der Betroffenen‘ ihre ‚inneren Landkarten‘ kund und können sie gegebenenfalls neu aufeinander abstimmen, was in Folge eine Veränderung der gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktion bewirkt.“⁴⁴¹

4.4.3.2.2 Hypothesenbildung

Die zweite Methode, die hier angerissen werden soll, ist das Hypothesisieren. Im Beratungsprozess haben Hypothesen die Funktion von Leitideen, mit denen der Coachee angeregt werden soll, seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte seiner Wirklichkeitskonstruktion zu richten und diese zu hinterfragen. Auf diese Weise können neue Wege gefunden werden, Komplexität zu reduzieren und die Auswirkungen dieser neuen Wege zu reflektieren.

„Eine systemische Perspektive unterscheidet sich von einer nicht-systemischen Hypothese dadurch, dass sie mehrere Elemente (Komponenten, Personen) des

⁴⁴¹ Backhausen & Thommen 2003, S.174

Systems bzw. seines Umfeldes zueinander in Beziehung setzt. Durch dieses Denken in Beziehungen wird beispielsweise das Verhalten einer Person primär aus den systemischen Wechselwirkungen erklärt, im Gegensatz zu einer individual-psychologische (sic.) Hypothese, die das Verhalten einer Person primär aus den Eigenschaften der Person abzuleiten sucht.“⁴⁴²

Hypothesen lenken die Aufmerksamkeit des Coachees auf Zusammenhänge, die bisher unberücksichtigt geblieben sind. Nach Backhausen sind die wichtigsten Hypothesenbereiche dabei:

- „■ Herkunft bzw. Kulturhintergrund,
- Vernetzung der Ereignisse aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft,
- Geschichte des relevanten Problem- bzw. Lösungssystems,
- Situationen der Untergebenen und Einfluss der Hierarchie,
- Handlungskontext,
- Zukunftsperspektiven
- Beteiligung von Dritten wie Beratern, Kollegen, Kunden, Lieferanten.“

4.4.3.2.3 Pausen

Eine weitere Technik, die zum gezielten „Anstoßen“ der Selbstorganisation des Coachees üblich und geeignet ist, ist das gezielte Setzen von Pausen.

Schumacher⁴⁴³ unterscheidet diesbezüglich zwischen Pausen nach einer Frage, die dem Coachee Zeit geben können, Antworten zu suchen, Kontingenzen zu erforschen und sich neu zu organisieren, Pausen im Gespräch, die beispielsweise verhindern können, dass das Gesagte zerredet wird und den Teilnehmern hilft, sich in Phasen emotionaler Anspannung wieder auf die eigene Position rückzubesinnen und Pausen vor Schlussinterventionen, die vor allem darauf abzielen können, dem in der Schlussintervention Formulierten mehr Bedeutung und damit mehr „Anstoßpotential“ zu verleihen.

4.4.3.2.4 Schlussintervention

Unter Schlussintervention wird üblicherweise der Rat verstanden, der von einem Coach spätestens am Anschluss einer Intervention als Lösungsvorschlag erwartet wird. Dabei wird es sich hierbei in der Regel um einen Vorschlag handeln, bei dem es um

⁴⁴² Backhausen & Thommen 2003, S.179

⁴⁴³ vgl. Schumacher 1995, S.278 f.

eine experimentelle Verhaltenserprobung geht, die die Anzahl der gegebenen Handlungsmöglichkeiten erhöhen soll.

Dabei muss der Coach darauf bedacht sein, dass er nicht zuviel Veränderung einfordert, was das frühere Verhalten des Coachees aus dessen Sicht unangemessen in Frage stellen würde, andererseits kann es aber auch erforderlich sein, eine Paradoxe oder nicht wirklich lösungsdienliche Aufgabe zu stellen, die aber trotzdem vom Coachee akzeptiert wird und diesen dazu anstoßen kann, ein eigenes – tatsächlich funktionierendes – Lösungskonzept zu entwickeln.

Das Beispiel einer Schlussintervention innerhalb einer Supervision wird von Schumacher angeführt, dass hier wiedergegeben werden soll, um zu erläutern, was eine Schlussintervention auch im Coachingkontext bedeuten kann:

„Ein Team klagt dem Supervisor ihr Problem: Bei ihnen gehe es einfach zu harmonisch zu. Dies könne so nicht weitergehen, weil die ‚wahren Gefühle‘ der Teammitglieder durch das überall lauende Harmoniebedürfnis unterdrückt würden. Der Supervisor, dezent verblüfft, fragt nach, was denn dafür getan bzw. nicht getan wird, daß es so harmonisch zugeht, was denn die Vor- und Nachteile von Harmonie seien, was denn passieren würde, wenn aufgrund eines Unfalls in einer imaginären Fabrik für chemische Kampfstoffe die Teammitglieder ‚harmoniebehindert‘ würden, wie sei es dann schaffen könnten, trotz ihrer Behinderung wieder Harmonie herzustellen und einiges mehr. Am Ende der Supervision unterstreicht der Supervisor vehement die Probleme der Harmonie, äußert aber gleichzeitig seine Schwierigkeiten damit, zu akzeptieren, daß das Problem in diesem Team vorliege. Als Schlussintervention gibt der Supervisor die Aufgabe, das Team solle zur Informationsgewinnung und als Vorbereitung für die nächste Sitzung in fünf Wochen eine Regel etablieren und danach handeln. Die Regel lautet: ‚Mir geht es nur gut, wenn es den anderen gut geht.‘ Dieser Vorschlag wird akzeptiert.

In der nächsten Sitzung erzählen die Supervisanden, daß es eine Woche lang ganz gut ging, nach dieser Regel zu handeln, daß sich aber bald bei einigen Teammitgliedern erste psychosomatische Beschwerden zeigten, die sogleich kausal der Verhaltensaufgabe zugerechnet wurden. Da diese Teammitglieder keine Lust mehr hatte, für die Informationsgewinnung auf ihr körperliches Wohlbefinden zu verzichten, reagierten sie zunächst mit innerer Emigration: Nach außen hin wurde zwar noch eine Weile Harmonie gezeigt, dies internal aber als Heuchelei bewertet. Nach weiteren zwei Wochen hatten alle auch diese Heuchelei satt und begannen, offen über diese ‚blöde Idee‘ des Supervisors zu murren. In den restlichen zwei Wochen entwickelten die Teammitglieder jeder für

sich Strategien, wie sie sich, ohne den Zusammenhalt des Teams als Ganzes zu gefährden, der Harmonie entziehen können.

Auf Nachfrage des Supervisors wird dann erzählt, daß jeder nun über ein gewisses Verhaltensrepertoire verfüge, um Harmonie herzustellen oder auszuschalten. Damit zeigten sich alle zufrieden, denn man könne das Ergebnis so sehen, daß jetzt nicht ausschließlich Harmonie beziehungsweise ausschließlich Streit sein müsse, sondern jeder für sich die Wahl habe, was er wann bevorzugen möchte.⁴⁴⁴

4.4.3.3 Die Architektur des Coachingprozesses

Nach der vorangegangenen Darstellung von Haltungen und Methoden und ihrer bestimmenden Bedeutung für den Prozess des Coachings, soll hier nun schließlich aufgezeigt werden, wie die Kombination von Haltung, „Verhalten“ und Handeln schließlich ihren Ausdruck in einer Architektur des Coaching-Prozesses finden muss, dass als Synthese aus Beratungskompetenz, pädagogischer Fachkompetenz und ziel- und zweckdienlichem, angemessenem und professionellem Handeln verstanden werden kann.

Dabei kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass im Rahmen des Coachings

- „1. die *Ziele* des Kunden unter Berücksichtigung des *Kontextes* definiert,
2. die *Bewährung* in der Praxis durch Beachtung der *Wechselwirkungen mit der Umwelt* abgeschätzt, und
3. die *Anschlussfähigkeit* an die spezifischen Randbedingungen des Klientensystems einschließlich seiner Vernetzungen gesichert.“⁴⁴⁵

werden. Da ein Anlass für ein Coaching insbesondere dann besteht, wenn das Problem nicht in fehlendem Fach- bzw. Faktenwissen besteht, wird eine wesentliche Aufgabe innerhalb des Beratungsgeschehens sein, im Rahmen der Kommunikation einerseits einen Umsetzungsplan zu entwerfen und andererseits zugleich auch die für die Anschlussfähigkeit notwendigen Konstellationen zu schaffen.

Dieses Ziel kann in der Interaktion dadurch erreicht werden, dass der Coach dem Klientensystem Anstöße gibt, dessen Reaktionen wiederum zu Anstößen für das System des Coachs werden. Beide Systeme modifizieren ihre Selbstorganisation

⁴⁴⁴ Schumacher 1995, S.281 f.

⁴⁴⁵ Backhausen & Thommen 2003, S.143

immer wieder neu, bis sie in einem wechselseitigen Interventionsprozess sowohl die Anschlussfähigkeit für eine Veränderung schaffen, als auch die Veränderung selbst, die das Problem des Coachees lösen beziehungsweise sein Anliegen realisieren soll.

„Der Beratungsprozess wird für den Coachee damit zum Modell des von ihm (mit-) zugestaltenden Transformationsprozesses in seinem Heimatsystem. Das *lernen am Modell* bezieht sich dabei nicht auf die Inhalte, die ja von dem jeweils betroffenen System selbst (autopoietisch) zu gestalten sind, sondern auf *die Form der Einflussnahme auf diesen Gestaltungsprozess*.“⁴⁴⁶

Wenn der Coachee also Veränderungen in seiner Selbstorganisation vornimmt, geht es für ihn insbesondere darum, herauszufinden, welche Veränderungen er bezüglich der selektiven Kriterien seiner Wirklichkeitskonstruktion vornehmen kann, die wiederum solange weitere Veränderungen ermöglichen (und dabei immer neue „Anschlussfähigkeiten“ schaffen), bis sein Ziel erreicht ist.

Aufgabe des Coaches ist es, durch die Beobachtung des Coachees dessen Kriterien der Wirklichkeitsbeobachtung zu eruieren und aufgrund der in dieser Beobachtung gewonnenen Erkenntnisse Anstöße zu initiieren.

Dabei wird der Coachee immer wieder direkt und indirekt dazu angehalten, hypothetische Veränderungsmöglichkeiten auf ihre Anschlussfähigkeit, sowie auf ihre Relevanz hinsichtlich des Problems hin zu überprüfen. Dabei müssen nicht nur die Auswirkungen der hypothetischen Lösung auf den Coachee selbst berücksichtigt werden, sondern immer auch die Auswirkungen auf das Umfeld des Coachees, mit dem er ja wiederum vernetzt ist.

Damit stellt sich im Hinblick auf jede hypothetische Lösung nicht einfach nur die Frage nach ihrer „Wirksamkeit“ und „Durchsetzbarkeit“, sondern insbesondere auch die wesentlich umfassendere Frage nach ihrer „Angemessenheit“, deren Beantwortung der Coach aus pädagogischer Perspektive nicht einfach ausschließlich im Hinblick auf seine eigene Lebenserfahrung, sondern vor allem mit Rückgriff auf sein pädagogisches Fachwissen unterstützen muss.

Das vom Coach initiierte Durchspielen von Möglichkeiten kann nicht einfach willkürlich erfolgen, sondern muss auf Grundlage eines fundierten theoretischen Wissens erfolgen, das einerseits einen nomothetischen Reduktionismus ausschließt,

⁴⁴⁶ Backhausen & Thommen 2003, S.143

andererseits aber eine unterstützende Schablone für das Verstehen der Wirklichkeit liefern kann.

Der Coach muss den Coachee dabei unterstützen, einerseits sein eigenes Verhalten hinsichtlich Selektion, Verknüpfung und Bewertung von Daten (und in diesem Sinne hinsichtlich Beschreibungen, Erklärungen und Bedeutungsgebungen) zu analysieren und andererseits dessen soziokulturelle und geschichtliche Vernetztheit zu erfassen, um auf dieser Grundlage einerseits Verhaltensveränderungen zu ermöglichen, den Coachee andererseits aber auch in die Lage zu versetzen, seine Lebenssituation durch äußere Veränderungen umzugestalten.

Dabei kann es nicht einfach darum gehen, zu erreichen, dass der Coachee „ruhig gestellt“ wird, indem er „lernt“ die Situation als weniger belastend zu empfinden, sondern vielmehr muss das konkrete Ziel der Intervention sein, dass der Coachee Handlungsfreiheit (wieder-)erlangt und entscheiden kann, was, basierend auf seiner eigenen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, das Richtige für ihn ist. Das Ziel ist folglich nicht ein Erreichen von Anpassungsfähigkeit, sondern vielmehr eine Entfaltungsfähigkeit, die dem Bildsamkeitsparadigma der Pädagogik entspricht.

So kann das Ziel, die Diskrepanz zwischen Handlungsanforderungen und Handlungskompetenzen zu beseitigen auch nur erreicht werden, wenn der Coachee bereit ist, für das Erreichen dieses Ziels konkret tätig zu werden.

Unabhängig davon, ob der Coachee sein Hauptaugenmerk darauf richtet, von einem Problem wegzukommen, oder vorrangig darauf abzielt, auf ein Vorhaben zuzugehen, wird es immer darum gehen, ob das Zielszenario so attraktiv erscheint, dass der Coachee bereit ist, die mit dem Erreichen des Zielszenarios verbundenen „Nebenwirkungen“ und „Kosten“ in Kauf zu nehmen.

Wie unerwünscht der „Ist-Zustand“ dem Coachee auch erscheinen mag, immer ist der Coachee bereit, dessen Nachteile in Kauf zu nehmen, sonst könnte der Zustand nicht gegeben sein. Und wie attraktiv ein „Soll-Zustand“ auch auf den Coachee wirken mag, immer gibt es auch – bewusste oder unbewusste – Argumente gegen das Erreichen des Ziels. Um dem angemessen Rechnung tragen zu können, muss der Coach immer darauf abzielen, verborgene Gewinne durch den „Ist-Zustand“ aufzudecken, um durch deren Berücksichtigung im Lösungsentwurf die Wahrscheinlichkeit von „Rückfällen“ minimieren zu können.

„Es geht um die Auseinandersetzung mit dem Nicht-Bekanntem – nicht weil dieses unbekannt ist, sondern weil es im Gegenteil so selbstverständlich ist, dass es fraglos vorausgesetzt und tradiert wird.“⁴⁴⁷

In diesem Verständnis bedeutet Beratung „Lernen am Rande des Chaos“ und impliziert damit ein zutiefst individuelles und emotionales Prozessgeschehen, in dem es immer wieder darum geht, sich auf unbekannte Komplexitäten einzulassen und mit den auftauchenden Widerständen, die mit Gefühlen der Angst oder des Kontrollverlusts einhergehen können, umzugehen.

Dies gilt dabei grundsätzlich für Coaching in allen Kontexten und folglich auch in der Wirtschaft, wo „Wissensmanagement“ vielfach als Antwort auf die Frage nach Kompetenz gehandelt wird, doch als alleinige Maßnahme die bestehenden Probleme nur selten zu lösen vermag.

„Die existenzentscheidenden Fragen von Organisationen und Unternehmen haben keine Expertenantworten. *Beratung ist in diesen Fällen nicht Wissensvermittlung, sondern Lernprozess.*“⁴⁴⁸

4.5 Handlungsebene: Fallbeispiele individuumszentrierter systemischer Beratung

Die dargestellten theoretischen Erörterungen müssen schließlich ihre konkrete Umsetzung im Handeln des Coachs und in seiner kommunikativen Interaktion mit dem Coachee finden.

Auch wenn der Versuch einer Darstellung des Spektrums unterschiedlicher Handlungsvariationen den thematisch bedingten Rahmen der vorliegenden Untersuchung bei weitem sprengen würde, soll im Folgenden doch zumindest ansatzweise aufgezeigt werden, wie sich Coaching in der Praxis darstellen kann.

Hierzu wurden bewusst einfache Fallbeispiele aus dem Bereich der individuumszentrierten Beratung ausgewählt, denen – nicht zuletzt aufgrund ihrer verkürzten Darstellung – eher illustrierender und weniger exemplarischer Charakter hinsichtlich ihres Ablaufs und der verwendeten Methoden zugesprochen werden kann.

⁴⁴⁷ Backhausen & Thommen 2003, S.148

⁴⁴⁸ Backhausen & Thommen 2003, S.148

So sollen auch die beschriebenen Fälle, vor dem Hintergrund der in den vergangenen Kapiteln dargestellten Analysen, vor allem für sich sprechen und jeweils nur kurz kommentiert werden.

4.5.1 Fallbeispiel 1: Auszug aus einem Coachinggespräch

Das erste Fallbeispiel wurde von Backhausen & Thommen übernommen⁴⁴⁹. Es wird an dieser Stelle angeführt, weil es besonders geeignet erscheint, typische Ablaufmomente eines Coachings aufzuzeigen. Daher soll es hier auch vor allem als Strukturbeispiel aufgefasst werden, ohne dass ihm in anderer Hinsicht exemplarischer Charakter zugesprochen werden kann, zumal bei Backhausen & Thommen, wie bereits deutlich gemacht, keine spezifisch pädagogische Perspektive zugrunde liegt, deren zentrale Bedeutung in der vorliegenden Untersuchung bewusst expliziert wurde.

Das Folgende ist ein leicht gekürzter Auszug aus einem Coaching-Gespräch mit dem geschäftsführenden Inhaber einer Filialkette. Der Inhaber hat vor kurzer Zeit ein Führungskräfte-Training durchführen lassen, ist aber mit der Umsetzung durch die Filialleiterinnen nicht zufrieden und überlegt, einen weiteren Trainingsworkshop durchführen zu lassen.

□ *Anliegen*

Klient: Wir haben ein Führungsprogramm gemacht für unsere Filialleiterinnen. Das lief sehr gut. Ich stelle jetzt aber immer wieder fest, die machen einfach die Punkte noch nicht ganz so, wie ich mir das vorstelle und wie wir das auch für das Unternehmen bräuchten. Wir sind wirtschaftlich zwar erfolgreich, aber auch in einer etwas angespannten Situation. Wir haben einen Kapitalgeber mit drin und können uns daher nicht zu viel Experimente leisten. Ich möchte einfach, dass die Instrumente hier so funktionieren und dass die ihren Job so machen, wie das

Ausgangshypothese des Klienten: [Er will] mehr desselben [Lösungskonzeptes, also weitere Trainingsworkshops]

Klären des Anliegen

⁴⁴⁹ Backhausen & Thommen 2003, S.166 ff.

vereinbart wurde.

Coach: Ja, das versteh ich. Was ist dann jetzt hier Ihr Anliegen?

Klient: Ich würde da einfach gerne noch mal mit Ihnen sprechen, vielleicht habe ich ja da auch ein paar Sachen. Was kann ich tun, damit die das so machen, wie besprochen, eben die Führungsinstrumente einsetzen. Dass wir alle dann miteinander Erfolg haben

Erste Zieldefinition

Coach: Haben Sie schon eine Idee, woran es liegt, dass die das nicht so tun?

Frage nach den Ambivalenzen des Systems

Klient: Ja, ich habe auch schon mit Verschiedenen darüber gesprochen. Das eine ist, die sind natürlich viel jünger, da gibt es immer wieder persönliche Sachen, da wechselt dann der Freund und so weiter, und dann haben die anderes im Kopf. Und das andere ist, dass die vielleicht doch noch mehr Training brauchen, um da richtig führen zu können. Aber das wollen die nicht so richtig, nicht noch einen Workshop ...

Hypothesen des Klienten sind auf der Stufe Kybernetik 1. Ordnung, aber nicht ganz überzeugend für ihn

Zielklärung

Coach: Wenn Sie sagen, die halten sich nicht an die vereinbarten und trainierten Führungsinstrumente, was ist Ihnen da am wichtigsten? Was würde sich ändern, wenn die das täten?

Klient: Ich denke, zwei Sachen. Sie würden zum Beispiel ihre ganzen Teamprozesse besser in den Griff kriegen. Sie würden viel schneller merken, wenn da was aus dem Ruder läuft, würden mit denen dann in ein Klärungsgespräch einsteigen, würden vielleicht auch einmal eine Mitarbeiterin austauschen und so weiter. Das ist ein Punkt, der besonders wichtig ist. Darauf hin würde die ganze Stimmung in der Filiale viel besser sein und das hätte natürlich auch kontinuierlichen Erfolg. Jetzt geht das so rauf und runter ...

Zielklärung durch Überprüfen der Auswirkungen

Unterschiedsbildung

Coach: Es wird ja auf jeden Fall ein Spielraum sein, eine Variationsbreite, wie die mit diesen Instrumenten umgehen sollen. Ist Ihnen klar, wo die Grenzen sind; das heißt, wie entscheiden Sie, dass ist noch im Rahmen, wie sie es gerne hätten als Chef, und was ist nicht mehr im Rahmen, wo sie sich sagen, da muss ich eingreifen. Haben Sie da für sich klare Kriterien, oder ist das ein Thema, worüber man noch mal reden müsste? Und dann vor allem auch die Frage, ist das den Filialleiterinnen klar?

Einführung einer neuen Hypothese, die die Beziehung zum Klienten betrifft

Kriterien der Wirklichkeitskonstruktion

Klient: (nachdenklich) Ich glaube, das ist eine gute Frage.

Frage nach der Rückkopplung: Joint Venture

Coach: Wenn ich eine der Filialleiterinnen fragen würde, wie sie das denn sieht, aus ihrer Perspektive, und die würde offen antworten, was vermuten Sie, würde die sagen?

Frage nach den Hypothesen der Beteiligten

Klient: Ja, ich vermute, die würde Ihnen vielleicht sagen, dass ich in manchen Situationen vielleicht auch ein bisschen zu viel erwarte von machen Leuten.

Die Erwartung von der Erwartung

Coach: Dass Sie zuviel erwarten?

Klient: Ja, das habe ich schon mal gehört.

Coach: Also, dass Sie zu streng sind, zuviel Druck machen?

Klient: Dass die Ziele zu hoch sind.

Coach: Ah, dass die Ziele zu hoch sind. Gibt es noch etwas anderes, was die benennen würden? Würden die überhaupt ein Problem sehen, einen Konflikt?

Überprüfung, ob es ein gemeinsames Lösungsinteresse gibt

Klient: Doch, doch, das war auch schon am Ende dieser Ausbildung ein Thema ...

Coach: Also da sind sie sich einig, irgendetwas ist zwischen Ihnen als verantwortlichen Geschäftsführer und den Filialleiterinnen nicht so, wie es sein sollte.

Neue Hypothese auf der Stufe Kybernetik 2. Ordnung

Klient: Ja!

Coach: Sie sagen, die übernehmen die Führungsinstrumente nicht, führen die nicht konsequent durch, und die würden sagen, Sie setzen die Ziele zu hoch. Gäbe es noch etwas, was die als Erklärung sagen würden?

Neue Hypothese wird vorsichtig übernommen und ausgebaut

Klient: Also, was sie vielleicht auch sagen würden – das hat auch schon mal eine gesagt – erst lässt er uns machen und sagt, ihr sollt euch selbständig entwickeln, und dann – wobei ich das nicht verstehe – aber dann, sagen die, greift er immer wieder ein.

Coach: Genau, da können Sie sehen, dass denen möglicherweise nicht klar ist, wann Sie eingreifen, wo Sie eingreifen, wo der Spielraum aufhört und Sie sagen, jetzt ist eine Grenze überschritten.

Klient: (zögernd) Ja, das kann sein; manchmal ist mir das ja auch nicht ganz klar, absichtlich mache ich das nicht.

Coach: Natürlich, klar. Könnte es denn sein, wenn wir diese Spur ein wenig weiter verfolgen, dass es dann gar nicht so sehr daran liegt, dass die etwas nicht so richtig umsetzen, sondern dass eher eine Unklarheit darüber besteht, zwischen Ihnen und den Filialleiterinnen, über die Spielregeln?

Neue Wirklichkeitskonstruktion zur Erklärung der Systemdynamik

Klient: Vermutlich wohl, ja.

Hypothesenbildung

Coach: Welche Auswirkungen hätte es, wenn in Ihrem Unternehmen zwischen Ihnen und Ihren Führungskräften darüber offen geredet würde, oder ist das eher ein Stil, wo man sagt, ach das reißt nur zu viel auf, das lassen wir lieber?

Klient: Was könnte denn passieren?

Coach: Nun ja, es könnte irgendjemand eine Kritik an Ihnen äußern, an Ihrem Führungsstil, nicht an ihrer

Prüfung der Auswirkungen der neuen Hypothese und Testen

Person, wo Sie dann vielleicht denken würden, das ist ja fast dreist, weil das passt überhaupt nicht mit Ihrer eigenen Sicht und Ihrem guten Absichten zusammen; und möglicherweise würden Sie dann mit einer bestimmten Brille auf diese Person gucken und die hat dann vielleicht weniger Chancen bei Ihnen?

weiterer Kontextbedingungen

Klient: (entschieden) Nein, ich glaube nicht! Das könnte ich schon aushalten!

Coach: Wir müssen ja unterscheiden, ob Sie es aushalten können oder ob die anderen glauben, dass Sie es ertragen können. Das erste können Sie für sich überprüfen und klar sagen ‚Das kann ich ertragen‘. Aber was vermuten Sie, würden Ihre Filialleiterinnen das auch so sehen, würden die Ihnen das zutrauen, oder würden die eher skeptisch sein?

Klient: (nachdenklich) Hm.

Coach: Mein Vorschlag ist, wenn Sie an diesen Gedanken näher herantreten wollen und möglicherweise ein Gespräch mit Ihren Filialleiterinnen darüber führen wollen, dass Sie überlegen, was dann dort besprochen werden sollte, und vor allem, was ein gutes Ergebnis eines solchen Gesprächs sein könnte. Und dann ist natürlich auch zu bedenken, ob die Filialleiterinnen an einem solchen Gespräch Interesse hätten oder – wie bei einem weiteren Trainingsworkshop – dem eher skeptisch gegenüber stehen. Wenn Sie die skeptisch einschätzen, dann stellt sich ja die Frage, was könnte denn die Bremse sein, was bedeutet deren Zögern.

Vorbereitung der Auftragsklärung

Vielleicht ist es hilfreich, es einmal so zu sehen; das Zögern könnte ein Zeichen dafür sein, dass die Filialleiterinnen meinen, es läuft vieles wirklich gut, und das wollen wir nicht aufs Spiel setzen!

Reframing

Klient: Ja, das ist ein wichtiger Gedanke.

Zusammenfassung

Coach: Was mir deutlich geworden zu sein scheint, dass die erste Idee, noch mehr Schulung, nicht unbedingt das optimale Mittel wäre, sondern dass es eher darum geht, dass in der konkreten Interaktion, in der Beziehung zwischen Ihnen und Ihren Filialleiterinnen, dass da eher Nachdenkens- und vielleicht auch Gesprächsbedarf besteht.

Bestärkung der neuen ‚weichen‘
Wirklichkeit

Klient: Ja, das könnte stimmen. Ich überlege mir das noch mal und melde mich dann bei Ihnen.

(Backhausen & Thommen 2003, 166 ff.)

4.5.2 Fallbeispiel 2: Veränderung einer Perspektive

Das zweite Fallbeispiel bezieht sich zwar explizit nicht auf eine Coaching-Situation, sondern um einen Ausschnitt aus einer individuumszentrierten Beratung, die Schumacher als Supervision bezeichnet⁴⁵⁰. Jedoch wäre die dargestellte Situation in ähnlicher Weise durchaus auch in einem Gruppen-Coaching vorstellbar und eignet sich hervorragend, darzustellen, wie durch die Veränderung einer Beschreibung die Veränderung einer Sichtweise und schließlich die Bewältigung des bestehenden Problems vollzogen werden konnte.

„Hierzu ein Beispiel: In einer Teamsupervision äußert der Chef einer Einrichtung seine Probleme mit seiner Rolle als Chef. Einerseits wäre er gerne tatsächlich der Chef, andererseits hat er Befürchtungen, daß, wenn er ‚chefgemäß‘ handeln würde, als ‚autoritäres Arschloch‘ dastehen würde. So fühle er sich im Moment als ‚Gleicher unter Gleichen‘, wisse aber nicht, ob er Hierarchie herstellen soll oder nicht. Die Folge davon sei, so schildert er, eine große Handlungsunsicherheit; mit anderen Worten, hier ist bereits Handlung suspendiert. Vor diesem Hintergrund fordert der Supervisor die anwesenden Teammitglieder auf, mit dem Finger auf die Person zu zeigen, die ihrer Meinung nach der Chef der Institution ist. Alle Finger deuten auf den Chef. Anschließend fragt der Supervisor den Chef, ob er es nun glaube, daß er der Chef sei, was dieser bejaht. Der Supervisor nimmt dem Chef diese Selbsteinschätzung nicht ab, und behauptet, er fühle sich doch bestimmt noch immer als ‚Gleicher unter

⁴⁵⁰ Schumacher 1995, S.250

Gleichen'. Dem stimmt der Chef zu. In dieser Situation nutzt der Supervisor den konfessionellen Kontext der Einrichtung, und bietet die Alternativmetapher ‚Primas inter pares‘ (Erster unter Gleichen) an, verweist aber gleichzeitig auf die Problematik der fast uneingeschränkten Machtfülle eines Priors in einem Kloster. Dem stimmt der Chef ebenfalls zu: das wäre genau das, was er nicht wolle. Über diese Alternativmetapher führt das Gespräch nun hin zu unterschiedlichen Führungsstilen, und der Supervisor interpretiert abschließend das bisherige Verhalten des Chefs als ‚geprägt durch einen demokratischen Führungsstil‘. Der Chef, sichtlich erleichtert, meinte, daß er das ja noch nie so gesehen habe, aber genau so sei es; als Chef sei er immer Chef, nur sein Führungsstil könne variieren (sic.). Fünf Wochen später, auf Nachwirkungen befragt, äußert der Chef seine Zufriedenheit mit seiner Chefrolle. Er würde jetzt zwar auch nicht sonderlich anders als früher handeln, insgesamt aber mache er sich viel weniger Gedanken über seine Handlungen oder dessen Konsequenzen in Bezug auf seine Position im Team. Dies sei beruhigend, er müsse weniger im vornherein berücksichtigen und wiege sich nun in der Gewissheit, ein liberaler Chef zu sein, der seinen Untergebenen viele Freiheiten gewähren kann.“⁴⁵¹

4.5.3 Fallbeispiel 3: Anstoß zur Selbstlösung

Auch hier handelt es sich um den Fall einer individuumszentrierten Beratung, den Schumacher als Supervision titulierte, der aber besonders geeignet erscheint, darzustellen, wie ein Coach einen Coachee in seiner Selbstorganisation „anstoßen“ kann, ohne dabei unbedingt die fertige Lösung eines Problems parat haben zu müssen.

„Hierzu ein Beispiel: Am Ende einer Supervisionssitzung blieben noch etwa 5 Minuten. Eine Sozialarbeiterin eines Sozialdienstes äußerte die Bitte, noch einen Fall besprechen zu dürfen. Der Supervisor willigte ein, wenn die Fallbesprechung angesichts der Zeitknappheit nach seinen Regeln ablaufen dürfe. Dem wurde zugestimmt. Der Supervisor fragte nach dem Problem. Als Antwort erhielt er: ‚Ich weiß nicht mehr, was das richtige Schizophrenie-Konzept ist. Bisher dachte ich ja immer, daß die Schizophrenie einen Sinn in einer Familie haben müsse, aber jetzt habe ich einen Fall, da kann ich einfach keinen Sinn sehen, und jetzt glaube ich sogar manchmal, daß es vielleicht doch biologische Ursachen gibt‘. Der Supervisor ließ sich nicht auf die beiden impliziten Aufträge (Sage mir was das richtige Konzept ist und finde für mich den Sinn in diesem speziellen Fall) ein, sondern fragte die Sozialarbeiterin, wie sie auf die Idee käme, daß Probleme

⁴⁵¹ Schumacher 1995, S.249 f.

sinnvoll seien; alle Leute, die er kenne, würden bei Problemen immer über deren Sinnlosigkeit klagen und er selbst glaube fest daran, daß Probleme absolut sinnlos seien. Andererseits aber hat natürlich jedes Problem einen Sinn, wenn es jemanden gibt, der diesen Sinn konstruiert. Die Sozialarbeiterin stimmte zu, wusste aber jetzt nicht mehr, was sie mit ihren Konzepten anfangen sollte. Der Supervisor gab einen kurzen Schlusskommentar: „Wenn es sich für Ihre Arbeit als nützlich erweist, einen Sinn in einer Psychose zu sehen, sollten Sie sich diese Sichtweise auf jeden Fall bewahren. Wenn es sich aber nicht als nützlich erweist, würde ich ihnen empfehlen, von einer prinzipiellen (sic.) Sinnlosigkeit auszugehen. Zwar erleichtert die Konstruktion eines Sinns gewiß das Arbeiten, aber nur solange, wie diese Konstruktion gelingt. Gelingt sie nicht, werden Sie vor lauter Sinnsuche am Arbeiten gehindert. Als Empfehlung für solche Fälle würde ich Ihnen raten, sich mindestens zehn Sinne der Psychose auszumalen, und heute entsprechend dem einen und morgen entsprechend dem anderen Sinn zu handeln. Fühlen Sie sich frei, den wissen Sie, Jahrzehnte der Schizophrenieforschung haben letztlich das Wissen über das wahre Wesen der Schizophrenie auch nicht ans Tageslicht bringen können.“⁴⁵²

⁴⁵² Schumacher 1995, S.264

5 CONCLUSIO

„Die Royal Air Force und die Weltgesundheitsorganisation haben einmal Hauskatzen über abgelegenen Dörfern auf Borneo an Fallschirmen abgeworfen. Dort waren alle Katzen gestorben, so daß die Ratten sich explosionsartig vermehrten (und Ratten sind potenzielle Überträger von ekelhaften Krankheiten wie Typhus, Lepra und Pest). Und woran waren alle einheimischen Katzen gestorben? Am Insektenbekämpfungsmittel DDT, das man versprüht hatte, um die Mücken auszurotten, die die Malaria übertragen (bis zu 90 Prozent der Bevölkerung litt an Malaria).

Diese ernüchternde Geschichte erzählen wir in unseren Biologiekursen, um die Bedeutung der Nahrungskette und die ökologischen Zusammenhänge deutlich zu machen. Die Mücken in dieser Geschichte wurden dadurch ausgerottet, daß man in den Dorfhütten DDT versprühte. Die Malaria war auf einen Schlag verschwunden. Alles schien in Ordnung zu sein, bis die Strohdächer auf die Bewohner der Hütten herunterzustürzen begannen. Das Stroh war offensichtlich angefressen worden von den Larven eines Nachtfalters, der schon immer in diesen Hütten gelebt hatte, nur nicht in solchen Massen. Die Population hatte sich anscheinend explosionsartig vermehrt. Der natürliche Feind des Falters, eine Schlupfwespe, war ebenfalls durch das DDT getötet worden, doch die Larven des Falters waren so vernünftig, das DDT nicht anzurühren.

Doch was bedeutete schon der Einsturz von ein paar Strohdächern, wenn dafür die Malaria ausgerottet worden war? Die Sache ging jedoch weiter. Das DDT wurde auch von Kakerlaken gefressen, obwohl leider nicht in ausreichender Menge, um sie zu töten. Ein kleiner Hinweis: DDT wird nicht leicht abgebaut und ausgeschieden. Wenn es einmal im Körper ist, geht es nicht mehr weg, sondern reichert sich an. Das reichte jedoch nicht, um besonders viele Kakerlaken zu töten.

Die mit DDT angereicherten Kakerlaken wurden anschließend von den Geckos gefressen, jenen eidechsenartigen Hausgenossen des Menschen, die mit Hilfe von Saugnäpfen an den Füßen an der Decke laufen können. Nun muß ein Gecko, wenn er satt werden will, eine ganze Menge Kakerlaken fressen, wodurch sich das DDT aus den Kakerlaken im Körper der Geckos anreicherte, bis es schließlich eine Konzentration erreichte, die um eine Größenordnung über der in den Kakerlaken lag. Das reichte aber noch nicht, um die Geckos auch zu töten.

Die Dorfkatzen ernährten sich nun nicht nur von Ratten, sondern fraßen auch Geckos. Damit speicherte sich in Hunderten von Katzen das DDT, das Millionen von Kakerlaken aufgenommen hatten. Bislang war die DDT-Konzentration nicht hoch genug gewesen, um sehr viele Kakerlaken oder Geckos zu töten, doch schließlich wurde sie um eine Größenordnung zu hoch – und tötete die Katzen.

Was den Ratten zugute kam. Und dazu beitrug, all die ekelhaften Krankheiten zu verbreiten.

Die ‚Operation Katzenabwurf‘ brachte die Katzenpopulation schließlich wieder auf ihre alte Höhe und wendete die drohende Rattenplage ab. Unwissenheit ist kostspielig. Wenn man lediglich weiß, dass Mücken Malaria verbreiten und daß DDT Mücken tötet, so reicht das nicht – man muss außerdem wissen, wer sonst noch DDT frisst, auch in nicht tödlichen Mengen, und was damit innerhalb der Nahrungskette passiert.

Man muss das System im ganzen erfassen. Das nennt man Ökologie. Unsere agrarisch-medizinisch-industrielle Gesellschaft lässt alle möglichen neuen Chemikalien auf die Umwelt los, ohne über die Wirkung ausreichend Bescheid zu wissen. Die Behebung der Schäden ist dann, sofern sie überhaupt möglich ist, in der Regel nicht so einfach wie das Abwerfen von Katzen.“⁴⁵³

Soll mittels eines Coachings in das „System Mensch“ interveniert werden, so muss dies auf der Grundlage einer umfassenden Sichtweise des Menschen erfolgen und darf nicht den Charakter eines Methoden-Eklektizismus annehmen, der sich durch ein systemisches Postulat rechtfertigt, ohne sich auf eine wissenschaftliche Anthropologie berufen zu können.

Wie in der vorliegenden Untersuchung deutlich gezeigt werden konnte, muss ein Praxisentwurf aus Sicht der wissenschaftlichen Pädagogik klar auf seine theoretischen Grundlagen rückbezogen werden können, um dem Anspruch eines wissenschaftlichen Entwurfes gerecht zu werden.

Mit der vorangegangenen Darstellung ist somit das Ziel der vorliegenden Untersuchung erreicht, den Coaching-Begriff formal als genuin pädagogische Bildungsaufgabe zu verorten und im Hinblick auf eine systemisch-pädagogische Perspektive theoretisch zu fundieren.

Dies bedeutet einen wesentlichen Beitrag zu einer eigenständigen konzeptionellen Identität pädagogischer Beratung, was in der vorliegenden Arbeit durch eine unmissverständlich pädagogische Verortung und Grundlegung des Coachingbegriffes ermöglicht wurde. Auf diesem Wege konnten damit letztlich auch wesentliche Voraussetzungen für zukünftige, praxisorientierte Konzeptionen pädagogischer Coachingsausbildungen gelegt werden.

⁴⁵³ Calvin 2002, S.86 f.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alwart, S. (2003). Coachingerfolge messbar machen. Balanced-Coaching. *Wirtschaft & Weiterbildung*, (1), 32-35.
- Backhausen, W. & Thommen, J. (2003). *Coaching. Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung*. Wiesbaden: Gabler.
- Barmeyer, C. I. (2000). Wege zeigen - Wege gehen. Interkulturelles Coaching als Form beratender Intervention. *Personal*, (9), 464-468.
- Barmeyer, C. I. (2003). Interkulturelles Coaching und seine Teilsysteme: Kontext - Mensch - Prozess. Ein Fallbeispiel. *SIETAR Journal*, 9(1), 18-21.
- Bateson, G. (1999). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Baumann, D. (2001). *PISA Coaching. Konzeption zu praktischen Innovationsansätzen in der begleitenden Kompetenzentwicklung für Lehrer in Reflexion der Ergebnisse der OECD-Studie "Programme for international student assessment" (PISA)*. Leipzig: Inomic, Research und Coaching GmbH.
- Bayer, H. (1995). *Coaching-Kompetenz. Persönlichkeit und Führungspsychologie*. München: Reinhardt.
- Beck, M. (1991). Beratung als multiprofessionelles und kooperatives Handeln.. In M. B. G. Beck & H. Thiel(Hg.), *Psychosoziale Beratung. Klient-inn-en, Helferinnen, Institutionen*. Tübingen: DGVT.
- Bertalanffy, L. v. (1970). ... *aber vom Menschen wissen wir nichts*. Düsseldorf: Econ.
- Bertalanffy, L. v. (1972). *Systemtheorie*. Berlin: Colloquium Verlag.
- Besser-Siegmund, C. & S. H. (1991). *Coach yourself. Persönlichkeitskultur für Führungskräfte*. Düsseldorf: Econ.
- Bommert, H. & Plessen, U. (1978). *Psychologische Erziehungsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Brückner, P. (1982). *Psychologie und Geschichte. Vorlesungen im "Club Voltaire" 1980/81*. Berlin: Wagenbach.
- Böning, U. (1990). System-Coaching contra Einzel-Coaching: Hilfe zur Selbsthilfe. *Gablers Magazin*, (4), 22-25.
- Böning, U. (2000). Ist Coaching eine Modeerscheinung? In Hoffmann, L. M. & Regnet E. (Hg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte. Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen* (S. 171-185). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Böning, U. (2002). Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungsinstrumentes. Eine 10-Jahres-Bilanz. In C. Rauen (Hg.), *Handbuch Coaching* (S. 21-43). Göttingen: Hogrefe.
- Calvin, W. H. (2002). *Der Strom, der bergauf fließt: eine Reise durch die Evolution*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Canguilhem, G. (1974). *Das Normale und das Pathologische*. München: Hanser.
- Cecchin, G. (1988). Zum gegenwärtigen Stand von Hypothesieren, Zirkularität und Neutralität: Eine Einladung zur Neugier. *Familiendynamik. Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung*, 13(3), 190-203.
- Cohen, D. (1990). *Essential Psychology*. London: Bloomsbury.
- Comelli, G. & Rosenstiel, L. v. (2003). *Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Organisationsziele gewinnen*. München: Vahlen.
- Czichos, R. (1991). *Coaching = Leistung durch Führung*. München: Reinhardt.
- Damasio, A. R. (1995). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.
- Damasio, A. R. (2000). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List.
- Damasio, A. R. (2003). *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: List.

- Dantonio, M. (1995). *Collegial Coaching. Inquiry into the teaching self*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- Descartes, R. (1993). *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*. Hamburg: Meiner.
- Dewe, B. & Scherr, A. (1989). Beratung und Beratungskommunikation. *Neue Praxis*, 6, 488-500.
- Dietrich, G. (1991). *Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung*. Göttingen: Hogrefe.
- Dorando, M. & Grün, J. (1993). Coaching mit Meistern - Erfahrungsbericht eines supervisorischen Abenteurers. *Supervision*, (24), 53-70.
- Egger-List, M. & Egger-List, P. (1993). Mit Management-Coaching zur lernenden Organisation. *Management-Zeitschrift IO*, 6, 79-82.
- Eichhorn, C. (2002). Erholungskompetenz durch Self-Coaching - Basis für berufliche Höchstleistung.. *Wirtschaftspsychologie*, (1), 54-59.
- Fehling, B. & Oepen, E. (2004). New Placement Coaching: Wege zur beruflichen Neupositionierung. Fallbericht über ein Coaching-Projekt zur beruflichen Veränderung aus einem Unternehmen mit zum Teil unkündbaren Mitarbeitern.. *Personalführung*, (1), 32-39.
- Fittkau, B. (2003). Zum Stellenwert von Diagnostik in der Pädagogischen Beratung. (S. 51-72). München: Schöningh.
- Flechtner, H. J. (1968). *Grundbegriffe der Kybernetik. Eine Einführung*. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Gestrich, A. (1999). *Vergesellschaftungen des Menschen Einführung in die Historische Sozialisationsforschung*. Tübingen: Ed. diskord.
- Gollner, E. (2001). *Health Coaching. Gesundheit, Fitness, Lebensenergie*. Jena: Urban & Fischer.
- Gottschall, D. (1989). Ein Partner für alle Fälle. *Manager Magazin*, (2), 116-121.

- Groeben, N. & W. H. (1981). *Kriterien psychologischer Forschung*. München: Juventa.
- Grün, J. & Dorando, M. (1994). In der Werkstatt Meistercoaching: *Management Zeitschrift IO*, 2, 69-72.
- Götz, K. (1999). Unternehmenskultur und interkulturelles Training. In K. Götz & N. Bleher (Hg.), *Interkulturelles Lernen / interkulturelles Training* (S. 11-58). München: Hampp.
- Hamann, A. (1991). *Coaching. Der Vorgesetzte als Trainer*. Darmstadt: Hoppenstedt.
- Hauser, E. (1991). Coaching: Führung für Geist und Seele. In W. E. Feix (Hg.), *Personal 2000. Visionen und Strategien erfolgreicher Personalarbeit* Frankfurt: Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- Hauser, E. (1993). Coaching von Mitarbeitern. In L. v. Rosenstiel, Regnet, E. & Domsch M. E. (Hg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 223-236). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Herrmann, T. (1979). *Psychologie als Problem Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Hohl, F. (1999). *Selbst-Entwicklung durch Coaching. Ein Leitfaden für Führungskräfte und Pflegeteams in sozialen Einrichtungen*. Oberhausen: Athena.
- Huck, H. H. (1989). Coaching. In H. Strutz (Hg.), *Handbuch Personalmarketing* (S. 413-420). Wiesbaden: Gabler.
- Huschke-Rhein, R. (2003). *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung - Systemanalyse - Selbstorganisation*. Weinheim: Beltz.
- Huschke-Rhein, R. B. (1992). *Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik* (3). Köln: Rhein.
- Innerhofer, C. (2000). *Leadership Coaching. Führen durch Analyse, Zielvereinbarung und Feedback*. Neuwied: Luchterhand.
- Jonas, H. (1992). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Jung, W. & W. I. (1991). Coaching im Unternehmen - Beratung zwischen Therapie und Training. In A. Papmehl (Hg.), *Personalentwicklung im Wandel* (S. 134-140). Wiesbaden: Gabler.
- Kardorff, E. v. (1986). *Soziales Feld*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kessel, L. v. (2002). Coaching im Bild? In A. Strauß & P. Awecker (Hg.), *Coaching* (Bd.4, S. 137-164). Innsbruck : Studien-Verlag.
- Kinast, E. (2003). Interkulturelles Coaching von Fach- und Führungskräften. Ein körperorientierter Ansatz. *SIETAR Journal*, 9(1), 22-25.
- Krause, C. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H. Thiel (Hg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 15-31). München: Schöningh.
- Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R. & Thiel, H. (2003). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. München: Schöningh.
- Kriz, J. (1999). *Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner. Eine Einführung*. Wien: Facultas-Universitäts-Verlag.
- Kubowitsch, K. (1995). *Power Coaching wie Sie sich besser vermarkten und mehr Einfluß im Unternehmen gewinnen*. Wiesbaden: Gabler.
- Lesser, H. (2004). *Zum Begriff Coaching*. www.coaching-point.ch/_news/index.cfm?fuseaction=news_detail_fst&newsid=199: .
- Looss, W. (1991). *Coaching für Manager - Problembewältigung unter vier Augen*. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Luhmann, N. (1972). *Rechtssoziologie* (1). Reinbek: Rowohlt.
- Luhmann, N. (1975). *Soziologische Aufklärung. 2. Opladen*. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lynch, J. (2001). *Creative coaching*. Champaign: Human Kinetics.

- Maturana, H. R. & Varela, F. (1992). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- Meinberg, E. (1984). Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(2), 253-271.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen "Beratung" in pädagogischer Sicht. In K. Mollenhauer & C. Müller (Hg.), *"Führung" und "Beratung" in pädagogischer Sicht* (S. 25-41). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Mollenhauer, K. (1993). *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Märtens, M. & Petzold, H. (2002). *Therapieschäden. Risiken und Nebenwirkungen von Psychotherapie*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Müller, G. (2003). *Systemisches Coaching im Management. Das Praxisbuch für Neueinsteiger und Profis*. Weinheim: Beltz.
- Natorp, P. (1921). *Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften*. Leipzig: Teubner.
- Nestmann, F. (1997). Beratung als Ressourcenförderung. In F. Nestmann (Hg.), *Beratung Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* (S. 15-38). Tübingen: DGVT.
- Neubeiser, M. (1990). *Management Coaching. Der neue Weg zum Manager von morgen*. Wiesbaden: Orell Füssli.
- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In H. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (Bd.3, S. 13-27). Opladen: Leske & Budrich.
- Pfeffer, T. (2001). *Das "zirkuläre Fragen" als Forschungsmethode zur Luhmannschen Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

- Pink, R. (2002). *Souveräne Gesprächsführung und Moderation Kritikgespräche - Mitarbeiter-Coaching - Konfliktlösungen - Meetings - Präsentationen*. New York: Campus.
- Prigogine, I. (1982). *Vom Sein zum Werden. Zeit und Komplexität in der Naturwissenschaft*. Zürich: Piper.
- Rauen, C. (1999). *Coaching innovative Konzepte im Vergleich*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Rauen, C. (2002). *Handbuch Coaching*. Göttingen: Hogrefe.
- Rechtien, W. (1988). *Beratung im Alltag. Psychologische Konzepte des nichtprofessionell beratenden Gesprächs*. Paderborn: Junfermann.
- Retter, H. (2002). *Studienbuch pädagogische Kommunikation*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Rexilius, G. (1986). *Psychologie - eine Wissenschaft vom Alltag?*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rexilius, G. (1988). *Abriß der Ausgangspunkte, der theoretischen Grundlagen und der Arbeitsergebnisse kritischer Psychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rooji, S. v. (2003). Eintages-Coaching. Standortbestimmung einer Pflegedienstleiterin.. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 10(3), 269-273.
- Rosenstiel, L. v. (2002). *Mitarbeiterführung in Wirtschaft und Verwaltung. Anstöße zur Ermutigung*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.
- Rosenstiel, L. v. (2003). *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. (b)
- Rosenstiel, L. v. (2003). *Motivation managen. Psychologische Erkenntnisse ganz praxisnah*. Weinheim: Beltz. (a)
- Roth, E. (1981). Zur Lage der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, (32), 1-15.

- Roth, G. (1987). Erkenntnis und Realität. Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In S. J. Schmidt(Hg.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus* (S. 229-255). Frankfurt: Suhrkamp.
- Rothermel, A. & Feierfeil, R. (1990). Zirkuläres Fragen als Methode der systemischen Therapie. Eine qualitative Untersuchung zu diesem Konzept. *Familiendynamik. Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung*, 15, 333-345.
- Rotthaus, W. (1990). *Stationäre systemische Kinder- und Jugendpsychiatrie*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Ruede-Wissmann, W. (1993). *Crash-Coaching. Die neue Methode des Konfliktmanagements*. Frankfurt: Ullstein.
- Russell, B. (2001). *Philosophie des Abendlandes ihr Zusammenhang mit der politischen und sozialen Entwicklung*. Frankfurt: Holle.
- Rückle, H. (1992). *Coaching*. Düsseldorf: ECON.
- Schaffelhuber, S. (1993). *Inner Coaching. Konzentration, Selbstbewusstsein, Geistesgegenwart, Entspannung*. Berlin: Ullstein.
- Schiepek, G. (1986). *Systemische Diagnostik in der klinischen Psychologie*. München: Psychologie-Verlag-Union.
- Schmid, B. (1990). Persönlichkeitscoaching - Beratung der Person in ihren Organisations-, Berufs- und Privatwelten.. *Hernsteiner*, 3(1), 12-15.
- Schmidt-Tanger, M. (2003). Anleitung zur Unverschämtheit: Provokatives Coaching. *Wirtschaftspsychologie aktuell*(1), 60-62. (a)
- Schmidt-Tanger, M. (2003). *Veränderungcoaching: Kompetent verändern. NLP im Changemanagement, im Einzel- und Teamcoaching*. Paderborn: Junfermann. (b)
- Schreyögg, A. (1995). *Coaching eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Frankfurt: Campus.

- Schreyögg, A. (2002). *Konfliktcoaching. Anleitung für den Coach*. Frankfurt: Campus.
- Schumacher, B. (1995). *Die Balance der Unterscheidung. Zur Form systemischer Beratung und Supervision*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1962). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2002). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Weinheim: Juventa.
- Simon, F. B. & Weber, G. (1988). Zwischen Allmacht, Ohnmacht und "macht nichts!". *Familiendynamik. Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung*, 13, 270-274.
- Sonntag, M. & Jüttemann, G. (1993). *Individuum und Geschichte. Beiträge zur Diskussion um eine "Historische Psychologie"*. Heidelberg: Roland Asanger.
- Sonntag, M. (1988). *Die Seele als Politikum. Psychologie und die Produktion des Individuums*. Berlin: Reimer.
- Sonntag, M. (1990). *Von der Machbarkeit des Psychischen. Texte zur Historischen Psychologie II* (5). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Sonntag, M. (1998). *Klinische Psychologie zwischen Theorie und Praxis*. Eschborn bei Frankfurt: Klotz.
- Sonntag, M. (1999). *Das Verborgene des Herzens. Zur Geschichte der Individualität*. Reinbek: Rowohlt.
- Spieß, E., Nerdinger, F. W. & Regnet, E. R. L. v. (2003). *Effektiv kooperieren. Wie aus lauter Solisten ein erfolgreiches Orchester wird*. Weinheim: Beltz.
- Staples, W. D. (1998). *Personal Coaching in Action. Durch die Macht der Überzeugung zum Erfolg*. Paderborn: Junfermann.
- Tomaschek, N. (2003). *Systemisches Coaching. Ein zielorientierter Beratungsansatz*. Wien: Facultas.

- Tomm, K. (1985). Circular Interviewing: A Multifaceted Clinical Tool. In D. Campbell(Hg.), *Applications of systemic family therapy: The Milan approach* (S. 33-45). London: Grune & Stratton.
- Tschamler, H. (2001). *Medizinpädagogik - Ein interdisziplinärer Forschungs- und Ausbildungsbereich*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis.
- Tüchthüsen, K., Bando, H. & Krüger, W. (2001). *Ganzheitliches Business-Coaching in der Praxis*. München: C. H. Beck.
- Ungeheuer, G. (1972). *Sprache und Kommunikation*. Hamburg: Buske.
- Ungeheuer, G. (1977). *Sprache und Signal*. Hamburg: Buske.
- Watzlawick, P. (1990). *Interaktion. Menschliche Probleme und Familientherapie*. München: Piper.
- Watzlawick, P. (2002). Selbsterfüllende Prophezeiungen. In P. Watzlawick (Hg.), *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?* München: Piper. (a)
- Watzlawick, P. (2002). *Anleitung zum Unglücklichsein*. München: Piper. (b)
- Watzlawick, P. (2003). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen*. München: Piper.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2003). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Weizsäcker, C. F. v. (2002). *Die Einheit der Natur. Studien von Carl Friedrich von Weizsäcker*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Weiß, J. (1996). *Selbst-Coaching. Persönliche Power und Kompetenz gewinnen*. Paderborn: Junfermann.
- Westmeyer, H. (1982). Grundbegriffe: Diagnose, Prognose, Entscheidung. (Bd.1, S. 15-26). Düsseldorf: Schwann.
- Whitmore, J. (1994). *Coaching für die Praxis*. Frankfurt: Campus.

- Willke, H. (1987). *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme*. Stuttgart: Fischer.
- Wittenbecher, I. (1999). *Verstehen ohne zu verstehen. Soziologische Systemtheorie und Hermeneutik in vergleichender Differenz*. Wiesbaden: DUV, Deutscher Universitäts-Verlag.
- Zwick, E. (2004). *Gesundheitspädagogik. Wege zur Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin*. Münster: Lit.
- Zygowski, H. (1998). Modelle psychischer Störungen. In G. Hörmann & W. Körner (Hg.), *Klinische Psychologie. Ein kritisches Handbuch* (S. 39-61). Eschborn bei Frankfurt: Klotz.

Lebenslauf

Melanie Hartmann

PERSÖNLICHE ANGABEN:

Familienstand: ledig
Staatsangehörigkeit: deutsch
Geburtsdatum: 24.01.1976
Geburtsort: München
Adresse: Isaraustraße 9
85774 Unterföhring

SCHULISCHE LAUFBAHN

1982 - 1986

Besuch der Grundschule Unterföhring

1986 - 1988

Besuch der Hauptschule Unterföhring

1988 - 1992

Besuch der „Realschule der Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau“ in München

1992 - 1996

Besuch des Asam-Gymnasiums in München

1996 - 2002

Magister-Studium in der Fächerkombination Pädagogik, Psychologie und Medizin/Psychosomatik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

2002 - 2004

Promotionsstudium in der Fächerkombination Pädagogik, Philosophie und Medizin an der Ludwig-Maximilians-Universität München