

2 Theoretische Grundlegung von Beratung und Coaching

„Beratung ist in ihrem Kern jene Form einer interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums versucht, bei einem desorientierten, inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv-emotionaler Einsicht fundierten Lernprozess in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Steuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden können.“ (Dietrich 1991, S. 2)

Die Beratungsforschung erstreckt sich über ein weites Feld theoretischer Ansätze und Modelle humanwissenschaftlicher Disziplinen sowie erfahrungsbasierter Praxiskonzepte. Eine ebensolche Ausdehnung lässt sich für den Beratungsbegriff feststellen (Feltham 2000, S. 3). Allgemeine Beratungsdefinitionen (z. B. Dietrich 1991) wurden und werden durch eine Vielzahl spezifischer Begriffsbestimmungen ergänzt, die den Gegenstandsbereich von Beratung anwendungsbezogen zu differenzieren versuchen (z. B. Weiterbildungsberatung, Eheberatung). Empirische Nachweise für die Beratungskonzepte sind daneben nur selten zu finden (McLeod 2003, S. 150). Eine umfassende Feststellung über das Wesen von Beratung inklusive ihrer Wirkprinzipien existiert demnach bislang nicht.

Während in mancher Beratungspraxis Anleihen aus dem psychotherapeutischen Methodenkasten⁶ längst üblich sind – mal in konzeptionell fundierter Weise, mal unbeabsichtigt unreflektiert – lassen sich Ergebnisse der Psychotherapieforschung keineswegs auf das nicht-therapeutische Setting übertragen. Als Unterscheidungskriterien zwischen Beratung und Therapie werden von Feltham (2000, S. 6 f.) die Dauer der Intervention, der Anschluss an die medizinische Profession (Psychopathologie, Neurologie) sowie die tiefenpsychologische Arbeit an unbewussten, überdauernden persönlichen Problemen und Verhaltensmustern angeführt. Daneben wird stets der Zeitraum des Beratungs- beziehungsweise Therapieprozesses als Kennzeichen genannt. In der Beratung werden aktuelle Anliegen situativ und kontextbezogen bearbeitet, in der Regel über ei-

6 Zum Beispiel gestalttherapeutische Interventionen.

nen kurzen Zeitraum hinweg. Auch wenn individuelle Entwicklungsprozesse zugrunde liegen, arbeitet Beratung im Rahmen von Entscheidungs- und Orientierungshilfe vor dem Hintergrund eines Krisenkonzepts des Gesunden. Therapie hingegen arbeitet auf Grundlage von Krankheitskonzepten und zielt auf die Heilung des Individuums. So setzt Therapie bei vorhandenen Pathologien am Persönlichkeitskonstrukt des Einzelnen an. Je nach indizierter Therapieform (z. B. Verhaltenstherapie, Tiefenpsychologische Therapie, Psychoanalyse) werden Veränderungen auf Verhaltens- oder Persönlichkeitsebene über einen längeren Zeitraum erarbeitet, meist mehrere Jahre. Neben den so nachvollziehbaren und in der Literatur üblichen Abgrenzungstendenzen scheinen überlegte Verbindungstendenzen zwischen Beratung und Therapie für eine theoretische Auseinandersetzung der jeweiligen Professionalisierung gleichermaßen sinnvoll. Die Überlegungen in dieser Arbeit agieren mit beidem, der Differenz und der Verbindung, um von den Erkenntnissen der Disziplinen jeweils profitieren zu können, ohne dabei jedoch direkte Übertragungen zu wagen.

Die Praxis der Personenberatung durchzieht unterdessen sämtliche Berufsfelder als Querschnittsmethode (Engel, Nestmann & Sickendiek 2004, S. 34, Belardi 2004, S. 37). Nach Belardi (ebd.) ist Beratung professionell, wenn sie in das Handeln von Professionellen integriert ist. Der gegenwärtige Versuch, die Beratungspraxis systematisch zu durchdringen und in Theoriewissen zu überführen, erfordert Eingrenzungen und Abgrenzungen des Beratungsbegriffs (vgl. Möller 2009, S. 7). In der Beratungsforschung zeigt sich dies in den für Differenzierungs- und Integrationsphasen charakteristischen Professionalisierungsbemühungen. Unter Beteiligung unterschiedlicher wissenschaftlicher Teildisziplinen (z. B. Erwachsenenpädagogik, Organisationspsychologie, Sozialpädagogik) wird über die Frage verhandelt, was Beratung im Wesentlichen und Spezifischen ist. Gieseke (2000, S. 11) weist auf die Notwendigkeit der Offenheit für neue Akzentsetzungen in diesem Institutionalisierungsprozess hin und sieht für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs vor allem in der Erkundung von Prozess- und Interaktionsverläufen von Beratung einen Forschungsbedarf. Mit Bezug zur Erfassung und Sicherung der Qualität von Beratung hat das Verbundprojekt *Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung* jüngst einen Konsens über sogenannte Kompetenzprofile für Berater/innen hervorgebracht (vgl. Schiersmann 2013).

In der Coachingbranche zeigen sich ähnliche Entwicklungen und Bemühungen, wie in Unterkapitel 2.2 ausgeführt wird. Hier haben sich zum Ziele der Professionalisierung beispielsweise die Praktiker/innen der ersten Stunde in

Verbänden zusammengeschlossen. Coaching wird aber auch vermehrt zum Gegenstand der Forschung und erfährt dabei empirische Einordnungen.

Für den Gebrauch der Begriffe *Beratung* und *Coaching* wird angestrebt, das Wort *Beratung* im engeren Sinne allgemeiner Personenberatung und pädagogischer Beratung zu gebrauchen. An einigen Stellen wird der Beratungsbegriff aber auch im Kontext von Coaching benutzt, nämlich wenn übergreifende Aussagen zur Personenberatung getroffen werden oder Coaching als Beratungstyp beziehungsweise Beratungsformat gemeint ist. Der Begriff *Coaching* findet ausschließlich im engeren Sinne Gebrauch und wird in Unterkapitel 2.2 klar eingegrenzt.

Im folgenden Abschnitt wird nun Beratung zunächst aus pädagogischer Perspektive umrissen, was den Gegenstand besonders anschlussfähig macht für spätere bildungstheoretische Überlegungen (siehe Unterkapitel 2.1 und 2.3).

2.1 Der Beratungsdiskurs in der Erwachsenenbildung

Eine „konsistente Beratungstheorie“ (Schiersmann & Thiel 2012, S.7) zu entwickeln, steht im Interesse der Erziehungswissenschaften. Hier stellt das Beraten neben dem Unterrichten und Lehren, Informieren, Motivieren, Helfen und Planen eine originäre pädagogische Handlungsform dar (Sauer-Schiffer 2004, S. 40). Was genau das pädagogische Beraten ausmacht, wie und wodurch es wirkt, steht zum Diskurs. Die Annäherung an einen pädagogischen Beratungsbegriff ist dabei vielschichtig. Beraten als pädagogisches Handeln leitet sich vom pädagogischen Grundmotiv des Denkens und Handelns ab: Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit als Gegenstand pädagogischer Handlungstheorien (Benner 2005, S. 305) entspringt den klassischen Bildungstheorien, wo „Bildung den Prozess und das Ziel der Kräftebildung, der Selbsterfahrung und der Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt [bezeichnet]“ (Schlutz 2001, S. 48). Schlutz Bildungsbegriff ist so identisch mit der Funktion von Beratung, was sich auch in frühen Definitionsansätzen pädagogischer Beratung widerspiegelt:

„Pädagogische Hilfestellung durch Beratung zielt durch besseres Verstehen des Einzelnen auf die Aktivierung der Selbstbehauptungskräfte des Einzelnen, auf Aktivierung seiner Fähigkeit zur Selbsteinsicht und der Fähigkeit zur Neuorientierung seiner Einstellungen und Verhaltensweisen und zur Erkundung möglichst eigenständiger Lösungsmöglichkeiten von Problemen.“ (Aurin 1984, S. 18, zitiert nach Sauer-Schiffer 2004, S. 15)

In neueren Konzeptionen wird Bildungsberatung als entscheidungsorientiert, begleitend und fördernd charakterisiert (Gieseke 2011, S. 3). Dabei setzt unter anderem Gröning (2006, S. 24) die Schwerpunkte der pädagogischen Beratung in der modernen Gesellschaft auf die Ressourcenförderung und die Kompetenzererschließung der Individuen. Historisch rekurriert sie auf die Ethik der Freiheit, im Foucault'schen Sinne, als gelebte Selbstsorge, als Fähigkeit, sich um sich selbst zu kümmern (ebd., S. 29 ff.). Sie betont dabei, dass diese „[...] sich aber erst in der Beziehung mit anderen entfalten kann, weshalb Menschen den Dialog, die Zuwendung und das Gespräch brauchen“ (ebd.). Dem folgend bilden die Prämissen pädagogischer Beratung, Freiheit und Mündigkeit als Voraussetzung der Selbstsorge die ideale Grundlage für einen partnerschaftlichen und dialogorientierten Ansatz der Personenberatung (vgl. Abschnitt 4.1.2).

Nach Sauer-Schiffer (ebd., S. 17 ff.) lässt sich die Entwicklung der Beratungsforschung in der Pädagogik retrospektiv in sechs Phasen darstellen. So ist Beratung als eigenständige pädagogische Handlungsform ein Produkt der Bildungsreform der 1960er Jahre, das zehn Jahre später als Strukturelement des Bildungswesens seine Verankerung fand und im Zuge weiterer Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse der Pädagogik zu reichhaltigen theoretischen Auseinandersetzungen führte. Nachdem Beratung zum Ende des 20. Jahrhunderts als integraler Bestandteil der Entscheidungshilfe schwerpunktmäßig in der Erwachsenen- beziehungsweise Weiterbildung verortet wurde, hat seitdem eine Ausdifferenzierung des Beratungsbegriffs stattgefunden. Neben professionsbezogenen Einordnungen (z. B. Sauer-Schiffer 2004, Gröning 2006) wird gegenwärtig der Vielfalt von Beratung durch die Erforschung von Beratungsfeldern Beachtung geschenkt. Beratung als pädagogische Arbeitsform ist heute vor allen Dingen in Verbindung zu setzen mit Entscheidungsprozessen im Kontext einer lebenslauforientierten Bildungs- und Berufsberatung:

„Beratung für den Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung stellt ein Angebot dar, das Individuen bzw. Gruppen in allen Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungssituationen ihres Lebens darin unterstützt, ihre Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erkennen und weiterzuentwickeln, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen, um eigenverantwortlich ihre Bildungs- und Berufsbiografien zu gestalten.“ (Schiersmann 2011, S. 83)

Schiersmann (ebd., S. 82) beschreibt damit ein theorieübergreifendes Beratungsverständnis, das für die Herausforderungen der Wissensgesellschaft anschlussfähig ist und sich an den subjektiven Bedarfen der Ratsuchenden orientiert, deren

individuelle bildungs- und berufsbiographische Gestaltungskompetenz eine der wichtigsten Zielgrößen darstellt. Beratung wird dabei neben der Begleitung und Unterstützung der Rat suchenden Personen (Hilfe zur Selbsthilfe für die Individuen) auch eine übergeordnete organisationsbezogene und gesellschaftliche Funktion zugeschrieben. Schiersmann, Bachmann, Dauner & Weber (2008, S. 12 ff.) platzieren daher innerhalb eines systemischen Kontextmodells von Beratung neben dem Beratungssystem auch den organisationalen Kontext und gesellschaftliche Subsysteme (z. B. Bildungssystem, Arbeitsmarkt).

Für das heterogene Feld der personenbezogenen Beratung formuliert Schiersmann (2011, S. 84 ff.) die Beratungsbedarfe über alle Lebensalter, Bildungsphasen und Kontexte, beginnend mit Beratung im Kontext frühkindlicher Förderung und Schule bis hin zu Beratungsanlässen am Übergang zwischen Erwerbsarbeit und Ruhestand. Die im Erwachsenenalter entstehenden berufs- und weiterbildungsbezogenen Orientierungs- und Unterstützungsbedarfe fasst die Autorin dabei als Aufgabenfeld der Kompetenzentwicklungsberatung zusammen (ebd., S. 86). Als zentrale Aspekte einer entscheidungsorientierten Beratung müssen die Förderung der individuellen kognitiven und emotionalen Verarbeitungsprozesse und Anpassungsleistungen sowie die Erschließung der persönlichen Ressourcen und Kompetenzen akzentuiert werden. Im Vordergrund eines solchen sorgfältig reflektierten „skill managements“ (ebd., S. 85) stehen Potentialerschließungen und Kompetenzprofile - Instrumente, die bisher eng mit Talent Management in Organisationen, Aufstiegsorientierung und Managementkarrieren assoziiert werden. Dabei hat berufliche Entwicklungsberatung und Kompetenzbilanzierung vor dem Hintergrund komplexer und brüchiger Berufsverläufe längst einen Paradigmenwechsel erfahren (vgl. ebd., S. 81 f.). Entsprechend schlagen Schiersmann et al. (2008, S. 11) vor, Personenberatung im Sinne des angloamerikanischen Verständnisses von *career guidance* und *career development* zu fassen. Im Anbetracht dessen wird auch Coaching als Format der Personenberatung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nicht mehr exkludiert. Indes wird Coaching im Hinblick auf lebenslauforientierte Beratung in einer globalisierten Wissensgesellschaft als Begleitung der beruflichen Entwicklung verortet (ebd., S. 87, vgl. auch Unterkapitel 2.3). Mit dieser Öffnung werden bisher divergierende Beratungsverständnisse miteinander in Beziehung gesetzt, indem die gelebte Praxis in Form gesellschaftlicher Entwicklungen als Ausgangspunkt für die Systematisierung von Beratung herangezogen wird.

2.2 Coaching als Profession

Der Deutsche Bundesverband Coaching (DBVC) e. V. definiert Coaching in den Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession wie folgt:

„Coaching ist die professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs- und Steuerungsfunktionen und von Experten in Organisationen.“ (DBVC 2012, S. 20)

Mit dieser Begriffsbestimmung orientieren sich die Coachingexpert/innen des DBVC e. V. noch eng an dem Ursprung des Coachingbegriffs. In den 1980er Jahren wurde unter Coaching die Einzelbetreuung von Top-Manager/innen durch externe Berater/innen verstanden (Böning 2005, S. 29). Auch heute meint die Formulierung *Coaching im engeren Sinne* Formen der Managementberatung, wenngleich am Beratungsmarkt eine Vielzahl an Coachingvarianten offeriert werden. Im Coaching-Lexikon (2013) von Christopher Rauen wird vorgeschlagen, die Fülle an Coachingformen zur Überschaubarkeit nach Zielgruppen (z. B. Führungskräfte- oder Gründer-Coaching), Thematiken und Anwendungsfeldern (z. B. Konflikt- oder Gesundheits-Coaching) sowie Settings (z. B. Virtuelles Coaching, Geißler 2008) zu kategorisieren. Die ausufernde Ausdehnung und in Teilen auch ein Missbrauch des Coachingbegriffs werden der stetig wachsenden Branche vorgeworfen. So hat sich das Coaching in den ersten 30 Jahren seiner Entwicklungsgeschichte weniger konsolidiert denn unkontrolliert ausgebreitet (vgl. Böning 2005, S. 29).

Professionalität gründet sich auf dem Wissen und auf dem Können der Handelnden. Für die Entwicklung der Coachingprofession sind dieses schwer zu fassende Kategorien, zugleich erschweren induktive Prozesse die Legitimation. Ohne einer Zuordnung als Praxiswissenschaft ganz entkommen zu können, versuchen Expert(inn)en und Wissenschaftler/innen, Qualitätsindikatoren und theoretische Verankerungen der gelebten Praxis zu formulieren. Dass über die Definition von Standards und die Identifikation übergeordneter Qualitätsindikatoren professionelles Handeln systematisiert werden kann, zeigen die Arbeiten⁷ zur Qualitätsentwicklung der Bildungs- und Berufsberatung von Christiane Schiersmann und Kolleg(inn)en (vgl. Schiersmann et al. 2008). Entsprechend

7 Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, 2011, 2012).

ausgeprägt sind auch die Bemühungen der Coachingverbände um die Formulierung von Qualitätskriterien für professionelles Coaching und die Standardisierung von Coachinausbildungen. Seit gut zehn Jahren ist nun eine vertiefte Professionalisierungsphase zu beobachten, in der wie beschrieben unterschiedliche Sammelbegriffe für zielgruppen- und methodenspezifische Angebote allmählich akzeptiert wurden. Nach Böning (2005, S. 29) sind die Verbesserung der Marktransparenz und der Qualität in Ausbildung und Praxis ebenso charakteristisch für den Professionalisierungsprozess wie die Intensivierung der Beforschung von Coaching und der Generationenwechsel unter den Coaches. Schmidt-Lellek (2012, S. 11 ff.) erörtert die Entwicklung von Coaching als Profession entlang des traditionellen Professionsbegriffs, den er zu berücksichtigen und gleichzeitig zu revidieren empfiehlt. Coaching in „Funktion eines Katalysators im Hinblick auf organisationale, unternehmerische und damit letztlich auch gesellschaftliche Innovationen“ (ebd., S. 15) muss mit Ungewissheiten in der Beratungssituation umgehen. Coaching kann nicht auf professionsbezogene Wissensbestände zurückgreifen, sondern muss mit Polaritäten im konkreten Handeln umgehen (ebd., S. 16). Schmidt-Lellek nennt hier neben Gewissheit (für die Prozessgestaltung und die Person) versus Ungewissheit (gegenüber situativen Konsequenzen und unerwarteten Entwicklungen) die Spannungsverhältnisse zwischen Funktion versus Person und Unternehmenslogik versus Professionslogik. Damit spricht er die Pluralität der Rollenauslegungen des Coaches (vgl. Wolff, 2002) an, die sich an dem Bedarf wie den Bedürfnissen im einzelnen Anliegen und den persönlichen Neigungen der Beteiligten orientieren. Ebenso führen die übergeordneten Unternehmensinteressen in sogenannten Dreiecksverträgen zu einer „Antinomie“ (Schmidt-Lellek, 2012, S. 16), wenn Auftraggeber/in (z. B. Personalentwicklung, Vorgesetzte/r) und Auftragnehmer/in (Coachee bzw. Klient/in) personenungleich sind. Mit Bezug zur Bildungs- und Berufsberatung weisen auch Schiersmann et al. (2008, 26 ff.) auf die Notwendigkeit der Einbeziehung verschiedener Interessenvertreter/innen hin und empfehlen für die Entwicklung einer Qualitätsstrategie eine Multiakteursperspektive:

„Zwar kann eine Profession der Beratung mit guten Gründen inhaltliche Argumente für bestimmte Qualitätskriterien, Mindeststandards usw. ins Feld führen, diese werden sich aber an den Ansprüchen und Interessen anderer Akteure abarbeiten müssen.“ (ebd.)

Die Aushandlungsprozesse der Auftragsklärung und Vertragsgestaltung im Coaching können vor dem Hintergrund von Qualitätsbetrachtungen somit auch als förderlicher Rahmen verstanden werden.

Neben der oben zitierten Kurzversion der DBVC-Leitlinien (DBVC e. V. 2012) lässt sich analog zum Beratungsbegriff eine Vielzahl ähnlicher und unähnlicher Gegenstandsbestimmungen von Coaching finden⁸. In der Internetressource von Christopher Rauen wird Coaching als Sammelbegriff definiert:

„Coaching ist ein Sammelbegriff für individuelle Formen personenzentrierter Beratung und Betreuung auf der Prozessebene. Zielgruppe sind Personen mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben. Generelles Ziel ist immer die Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeiten („Hilfe zur Selbsthilfe“) durch die Förderung von Selbstreflexion und -wahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung.“ (Coaching-Lexikon 2013)

Die in dieser Begriffsbestimmung enthaltenen Aspekte der Personenzentrierung, der Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit und der Selbstverantwortung erinnern an Definitionen pädagogischer Beratung und an Aurins (1984) formuliertes Ideal der Bildung (vgl. Unterkapitel 2.1). Der deutlichste Unterschied einer rein begriffstheoretischen Betrachtung bezieht sich dann auf die unterschiedlichen Anwendungsfelder, hier Mitarbeiterführung und Management. Für eine trennscharfe Darstellung von Coaching gegenüber anderen Beratungsformaten ergibt es erkennbar Sinn, Coaching als professionelle Managementberatung (A. Schreyögg, 2003) zu fokussieren, wenngleich andere Formen wie das Life-Coaching (z. B. Schmidt-Lellek & Buer 2011) zwischenzeitlich ebenfalls als etabliert gelten können.

Was wird gegenwärtig als Coaching praktiziert? Welche Inhalte finden sich in der Coachingpraxis? Soziale Interaktionen im beruflichen Kontext werden als das Kernthema von Coaching gesehen (Jüster, Hildebrandt & Petzold 2005, S. 84). Auch A. Schreyögg (2003) benennt soziale Konflikte⁹ als die häufigsten Anlässe für Coaching. Konflikte haben ihre Entstehung in gescheiterten Interaktionen und deren Interpretationen, gelöst werden können sie wiederum nur über die Reflexion in Auseinandersetzung und Vermittlung.

Die zweite Marburger Coachingstudie der Philipps-Universität Marburg (Gross & Stephan 2011, S. 31 ff.) fasst die häufigsten Anlässe im Coaching anhand von drei Kategorien zusammen: Neben Konflikten häufen sich zum einen defizitorientierte Coachinganlässe wie Reflexionen der Führungskompetenz, zum zweiten präventionsorientierte Anlässe wie Positionswechsel und drittens

8 Eine umfangreiche Übersicht über Definitionsansätze und Bedeutungen von Coaching ist zum Beispiel bei Schiessler (2010) zu finden.

9 A. Schreyögg (2003, S. 79) kategorisiert Anlässe auch nach Krisen und fasst soziale Konflikte unter der Kategorie individuelle berufliche Krisen aufgrund situativer Faktoren.

potenzialorientierte Anlässe im Sinne individueller Entwicklungsspielräume (vgl. Jüster, Hildebrandt & Petzold 2005, S. 84). Diagnosen individueller Führungskompetenz zielen dabei in der Regel auf Leistungsoptimierungen ab und nehmen gleichzeitig die personenbezogenen Kompetenzen in den Fokus (Defizitorientierung). Zudem entsteht der Wunsch nach Reflexion bei Führungskräften häufig als Folge von Negativfeedback durch Vorgesetzte, Kolleg(inn)en, Mitarbeiter/innen oder Kund(inn)en (Defizitorientierung). Bei neu ernannten oder sich neu orientierenden Führungskräften stellt der Positionswechsel den Anlass für das Coaching dar (Präventionsorientierung): Die Coachees sind dann darin zu unterstützen, ihre neue Rolle zu erfassen und auszufüllen und sich auf ihr Umfeld einzulassen. Damit wird im Coaching typischerweise an einer erfolgreichen Gestaltung der Interaktionen gearbeitet. In der Bearbeitung potentialorientierter Anlässe geht es darum, vorhandene Ressourcen nutzbar zu machen und Leistungspotenziale zu optimieren (Potentialorientierung). Mit dieser Perspektive auf „Soll/Ist“ (ergebnisbezogen) beziehungsweise „Vorher/Nachher“ (personenbezogen) werden Zielvariablen thematisiert, die der oder die Einzelne in der Regel über Zielvereinbarungen realisieren muss, um sich Anerkennung und Aufstieg zu sichern. Vor diesem Hintergrund ergibt sich nicht selten ein Spannungsverhältnis zwischen Potential- und Defizitorientierung für die Betroffenen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die in den Personen oder Rahmenbedingungen liegende Unsicherheit den häufigsten Anlass für die Inanspruchnahme von Coaching als Beratung zur beruflichen Entwicklung stellt. Dabei handelt es sich nicht zwangsläufig um in der Person veranlasste Sicherheitsbestrebungen, sondern zuweilen auch um situativ gesteuerte Modellierungsabsichten. Die Komplexität der Managementaufgaben und Anforderungen an die Führungsqualitäten der Personen sind in den vergangenen Jahrzehnten spürbar angestiegen. Für A. Schreyögg (2008, S. 55) wird dies mit der Popularität des Beratungskonzepts Coaching auch sichtbar.

Coaching erfreut sich insgesamt einer hohen gesellschaftlichen Akzeptanz. Die Kontaktschwelle ist im Vergleich zu anderen Beratungsangeboten als niedrig einzuordnen, zumal Coaching in Organisationen häufig im Belohnungssystem der Personalentwicklung verortet wird, Mitarbeiter/innen erhalten über ein Coaching in erster Linie Anerkennung für Leistung und eine individuelle Förderung. Aus der Perspektive der Privatperson, die Coaching als Selbstzahler/in in Anspruch nimmt, ist der Zugang zum Coaching ebenso positiv assoziiert. Zwar zahlt nur derjenige hohe Beratungshonorare, der bereits einem deutlichen Leidensdruck unterliegt, mit dem Aufsuchen eines Coachs sind außer dem „pay per contact“ jedoch keinerlei Verpflichtungen verbunden. Es gibt keine Verbindun-

gen mit dem Gesundheitssystem, keine unwiderruflichen Diagnosen (Krankenversicherung) und keine Stigmatisierungen (Therapie). Stattdessen erhält zum Beispiel Karrierecoaching zuweilen die Leichtigkeit einer bildungsbezogenen Wellnessanwendung („das tut mir gut“).

2.3 Coaching als Lernprozess

Die Perspektive von Coaching als Lernprozess verbindet die beiden zuvor entwickelten Stränge der pädagogischen Forderung nach Freiheit und Mündigkeit einer gelebten Selbstsorge (Unterkapitel 2.1) mit der gesellschaftlichen Entwicklung und Anerkennung der Coachingpraxis (Unterkapitel 2.2). Am Ende des vorangegangenen Abschnitts wurde das Phänomen der Selbstzahler/innen im Coaching bereits angesprochen. Die Marburger Coachingstudie (Gross & Stephan 2011, S. 15) belegt, dass Coaching zu berufsbezogenen Anliegen auch von Privatpersonen gebucht wird. Die befragten Coaches gaben an, dass unternehmensunabhängige Einzelpersonen mit 24 Prozent sehr oft und 18 Prozent oft zu ihren Kund(inn)en zählten. Damit bilden Privatzahler/innen eine von zwei großen Kundengruppen im Coaching, wie die Tabelle 1 zeigt. Die Interpretationen der Autoren reichen von Testbuchungen über die geringe Akzeptanz des unternehmensinternen Coachingangebots bis hin zur Vermutung sensibler Coachinganlässe, die eines vollständig anonymisierten Rahmens bedürfen.

Tabelle 1: Unternehmensgrößen der Coaching-Kunden. Aus: Coaching-Markt-Analyse 2011 (Gross & Stephan 2011, S. 16)

Unternehmensgrößen der Coaching-Kunden					
n=842	sehr oft	oft	gelegentlich	selten	nie
Einzelpersonen unternehmensunabhängig	24%	18%	16%	36%	5%
Kleine Unternehmen bis 10 Mitarbeiter	11%	20%	23%	27%	20%
Kleine Unternehmen bis 50 MA	9%	21%	29%	25%	16%
Kleine Unternehmen bis 100 MA	4%	20%	34%	21%	21%
Mittelgroße Unternehmen bis 200 MA	5%	22%	30%	23%	20%
Mittelgroße Unternehmen bis 500 MA	7%	24%	31%	20%	18%
Mittelgroße Unternehmen bis 1.000 MA	8%	28%	27%	16%	22%
Mittelgroße Unternehmen bis 5.000 MA	13%	29%	24%	13%	21%
Große Unternehmen bis 10.000 MA	9%	25%	16%	17%	33%
Große Unternehmen bis 25.000 MA	10%	17%	16%	16%	41%
Große Unternehmen bis 50.000 MA	12%	13%	13%	18%	44%
Große Unternehmen über 50.000 MA	15%	16%	14%	14%	41%

Emotionen im Coaching

Kommunikative Muster der Beratungsinteraktion

Schreyögg, B.

2015, XIV, 331 S. 22 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-07993-2