

Führungskräfte-Coaching

Coaching im Kontext von Führungsentwicklungsprogrammen

Forschungsstand, Umsetzungsformen und erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie

Silja Kotte/Heidi Möller

Der folgende Beitrag fokussiert auf Coaching im Kontext von Führungsentwicklungsprogrammen. Dazu wird eingangs provokant die folgende Frage gestellt: »Wirkt Coaching als Wundermittel zur Transferförderung?«

Wir stellen zunächst empirische Befunde zur Kombination von Training und Coaching vor, gehen dann genauer auf das Verhältnis von Coaching und Führungsentwicklungsprogrammen ein und beleuchten unterschiedliche Varianten der Integration. Im Anschluss präsentieren wir Ergebnisse einer aktuellen Evaluationsstudie zu einem internationalen Leadership-Development-Programm aus dem Nonprofit-Sektor, die sich auf die Relevanz von Coaching-Bausteinen aus Sicht der Teilnehmer/innen beziehen. Die Ergebnisse werden beschrieben und vor dem Hintergrund der eingangs aufgezeigten Spannungsfelder diskutiert.

Aufgrund der heterogenen Bestimmungen von Coaching, die in der aktuellen Forschungsliteratur anzutreffen sind, legen wir diesem Beitrag eine breite Definition des Begriffs zugrunde, um die geringe Zahl empirischer Untersuchungen, die zum Zusammenhang zwischen Coaching und Training vorliegen, nicht noch weiter einzuschränken. Unter Coaching verstehen wir hier Formen berufsbezogener Beratung durch eine/n professionelle/n Berater/in, die im Einzel- oder Gruppensetting stattfinden. Untersuchungen, die Coaching in Form von kollegialem oder Peer-Coaching ohne professionellen Berater zum Gegenstand haben, werden nur dann berücksichtigt, wenn solche Interventionsformen zusätzlich zu Coaching im oben definierten Sinne zum Einsatz kamen. Unter »Führungsentwicklungsprogramm« wird in diesem Beitrag ein systematisch aus mehreren Bausteinen zusammengesetztes Programm verstanden, das auf die Förderung von Führungsfähigkeiten und -fertigkeiten abzielt und in der Regel mehrere unterschiedliche Lernformen (z. B. Coaching, Projektarbeiten, 360-Grad-Feedback) umfasst.

Coaching als Wundermittel zur Transferförderung? Empirische Befunde

Das Verhältnis von Coaching-Forschung und -Praxis ist ambivalent und komplex. Im Rahmen des zweiten internationalen Coaching-Kongresses in Basel (2012) wurden unterschiedliche Funktionen der Coaching-Forschung diskutiert: Soll und kann sie die gängige Praxis legitimieren? Darf sie auch stören und irritieren? Im Hinblick auf die Wirksamkeit von Coaching gegenüber Training gibt es bisher erst wenige empirische Untersuchungen. Diese scheinen Coaching zunächst klar zu legitimieren. Reviews zum Transfererfolg klassischer Trainings (u. a. Baldwin & Ford, 1988) liefern hingegen ernüchternde Befunde. Wie eine Sichtung der Literatur zeigt, kommen etliche Autoren zum Schluss, dass nur etwa 10 bis 15 Prozent des in Trainings Gelernten am Arbeitsplatz umgesetzt werden (Cromwell & Kolb 2004; Kauffeld, 2010; Ladyschewsky, 2007). Insofern stellt sich die Frage nach Strategien zur Verbesserung des Lerntransfers: Welchen Beitrag können zum Beispiel Action Learning, 360-Grad-Feedback, Projektarbeiten und eben auch Coaching leisten? Welche Verbesserungen lassen sich hierdurch für den Transfer erzielen? In einer Trendstudie der Universität St. Gallen (Diesner, Seufert & Euler, 2008, S. 4) setzten die befragten HR-Verantwortlichen das Transferproblem zuoberst auf ihre Liste der wichtigsten HR-Themen. Dem steht allerdings die Tatsache gegenüber, dass diese Fragen, die die Praktiker beschäftigen, bisher noch wenig Niederschlag in der Forschung gefunden haben (vgl. Künzli, 2009, S. 11).

Exkurs: Transfer

Angesichts der fast inflationären Verwendung des Begriffs »Transfer« wird zur Verortung des Begriffs auf die Vier-Ebenen-Taxonomie der Evaluation von Kirkpatrick (1976, 1994; erweitert nach Kraiger, Ford & Salas, 1993) rekurriert, die sich trotz einiger Kritik¹ in der Trainingsforschung etabliert und als Heuristik zur Differenzierung verschiedener Ergebnisebenen von Trainings- und anderen Entwicklungsmaßnahmen bewährt hat.

Wie Abbildung 1 (nächste Seite) verdeutlicht, unterscheidet Kirkpatrick zwischen der Reaktionsebene (Zufriedenheit, subjektiver Erfolg), der Lern-

1 Vgl. für einen Überblick dazu Greif, 2012, sowie Holton, 1996.

ebene (kognitiv wie affektiv), der Verhaltensebene, also verändertem Verhalten am Arbeitsplatz, und schließlich der organisationalen Ebene, also dem Beitrag des Gelernten zur Erreichung organisationaler Ziele.

Auf der Reaktionsebene sind die Zufriedenheitswerte sowohl für Coaching als auch für Trainings in der Regel extrem hoch. Allerdings hängt Zufriedenheit mit den nachfolgenden Ebenen, also Lernen, Verhalten und organisationalen Ergebnissen, nur minimal zusammen. Wo ist nun der Transfer einzuordnen? Die klassische Definition von Baldwin und Ford (1998) beinhaltet, dass durch Transfer gelerntes Verhalten auf den Arbeitskontext übertragen und über die Zeit aufrechterhalten wird: «learned behaviour [that] must be generalized to the job context and maintained over a period of time on the job» (a. a. O., S. 63). Newstrom (1986) fasst den Begriff, was für das Coaching sicherlich sinnvoll ist, etwas weiter und versteht darunter die Anwendung von im Training – bzw. Coaching – gelerntem Wissen, Einstellungen *und* Verhalten, im Arbeitsalltag. Ausschlaggebend sind für den Transfer die beiden Hauptkriterien Generalisierung und Aufrechterhaltung über die Zeit.

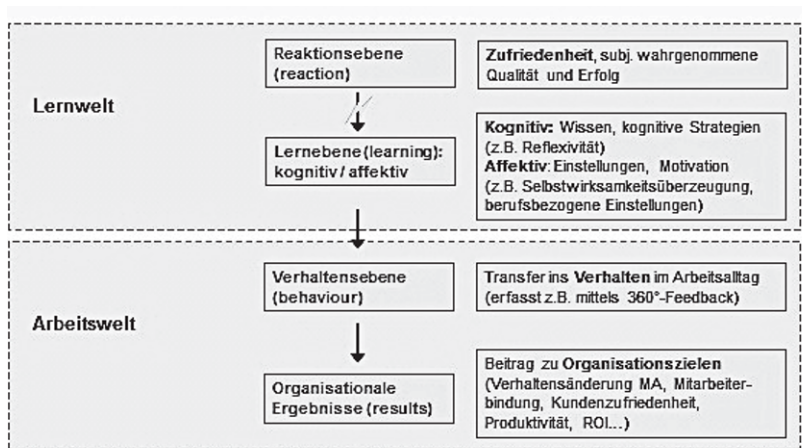


Abbildung 1: Vier-Ebenen-Taxonomie der Evaluation nach Kirkpatrick (1976, 1994; erweitert nach Kraiger et al., 1993)

Die Einflussfaktoren, die sich – vermittelt über die daraus resultierende Transfermotivation der Teilnehmer – auf den Transfererfolg auswirken (vgl.

u. a. Baldwin & Ford, 1988; Kauffeld, 2011), werden in der Regel drei Bereichen zugeordnet, den Charakteristika

- der Teilnehmer,
- des Maßnahmendesigns sowie
- des Arbeitsumfeldes.

Charakteristika der *Teilnehmer* umfassen unter anderem ihre Fähigkeiten, ihre Motivation und Persönlichkeit, also zum Beispiel die Ausprägung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung oder Leistungsmotivation. Transferförderliche Charakteristika des *Maßnahmendesigns* beinhalten das Lernen allgemeiner Prinzipien, Heuristiken und Strategien, das Setzen konkreter Ziele, problemorientiertes Lernen an »echten« Fällen, zeitlich verteiltes – im Gegensatz zu punktuell – Lernen, unterschiedliche Anwendungssituationen, Möglichkeiten zur Übung und unmittelbares Feedback. Unter Charakteristika des *Arbeitsumfeldes* schließlich fallen unter anderem die Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen, Gelegenheiten zur Umsetzung des Gelernten, Feedback sowie positive und negative Konsequenzen.

Kehrt man nun zurück zur Ausgangsfrage – »Wirkt Coaching als Wundermittel der Transferförderung?« –, so haben einige Studien zum Transfererfolg von Coaching in Kombination mit Training beeindruckende Effektsteigerungen nachgewiesen. Allerdings sind diese Studien häufig mit methodischen Mängeln behaftet, wie der überwiegende Teil der Coaching-Forschung insgesamt. Sie basieren auf extrem kleinen Stichproben und beziehen sich zumeist auf Selbsteinschätzungen der Teilnehmer. Wie auch in der Coaching-Praxis ist das, was als Coaching definiert wird, extrem heterogen und bezieht sich auf Einzel- oder Gruppencoaching, Peer-Coaching oder Coaching durch Professionelle, Coaching durch »echte« Coaches oder ad hoc zu Coaching ausgebildete Personen. Zudem ist sehr unterschiedlich, *wie* Coaching mit Training und gegebenenfalls weiteren Bausteinen der Führungs(kräfte)entwicklung kombiniert wird, das heißt, ob zunächst das Training durchgeführt wird und Coaching im Anschluss hinzukommt, ob beides miteinander verwoben wird oder ob beide Elemente in umfassendere Programme eingebettet sind.

Zwei Untersuchungen werden häufig zitiert, um die Bedeutung von Coaching im Hinblick auf die Transferförderung nach Trainings nachzuweisen. Olivero, Bane und Kopelmann (1997) untersuchten ein Programm, in dem ein dreitägiges Managementtraining mit acht Wochen Follow-up- Einzelcoaching kombiniert wurde. Die Autoren fanden einen Produktivitätszu-

wachs von 22 Prozent unmittelbar nach dem Managementtraining und von 88 Prozent nach dem Follow-up-Coaching, das heißt eine beeindruckende Differenz von 66 Prozent. Ein ähnliches Untersuchungsdesign wandten Held, Korsten und Reckert (2011) an, um die Wirkung von virtuellem Transfercoaching (VTC, Geißler, 2011) zu untersuchen. Auch Behrendt (2004) fand, dass Follow-up-Einzelcoaching im Anschluss an ein eintägiges Führungstraining von Teilnehmern als wirksamer beurteilt wird als ein eintägiges Auffrischungstraining. Dies klingt zunächst einmal sehr vielversprechend. Unterzieht man die Studien allerdings einer genaueren Prüfung, so wird deutlich: Die Stichproben bei Behrendt (2004) und Olivero et al. (1997) umfassen lediglich sieben bzw. acht Teilnehmer, jedenfalls diejenigen, zu denen Daten zu allen Messzeitpunkten vorliegen. Hinter dem »Coaching« bei Olivero et al. (1997) verbirgt sich neben dem Einzelcoaching ein sehr konkretes Umsetzungsprojekt, das über acht Wochen geplant und implementiert wurde und mit einer Ergebnispräsentation vor dem Managementboard abschloss, sodass hier deutlich mehr an Intervention über das Training hinaus stattfand als nur eine Coaching-Maßnahme. Die Studie von Behrendt (2004) schließlich, die mithilfe von Videoanalysen sehr genau Wirkfaktoren von Coaching untersucht hat, ist im Hinblick auf ihre Ergebnisse zum Transfererfolg von Coaching ebenfalls kritisch zu sehen: Der Autor ließ den Vergleich zwischen Follow-up-Coaching und Training retrospektiv und hypothetisch beurteilen: Die Coaching-Teilnehmer sollten einschätzen, ob das empfangene Coaching wirksamer war, als es ein eintägiges Follow-up-Training gewesen wäre. Wenn man die Ergebnisse von Studien unter die Lupe nimmt, die mit strengeren Untersuchungsdesigns arbeiten und in denen Training mit Coaching verglichen wird, dann bleiben die Effekte oft aus, bzw. dann ist die Datenlage sehr uneinheitlich. So steigerte nachgeschaltetes Gruppencoaching in einer Untersuchung von Burke (1997) den Transfer im Vergleich zur Kontrollgruppe nicht, bedeutsam für den Transfer war vielmehr das Transferklima, das heißt, der organisationale Kontext erwies sich als relevanter als das Maßnahmendesign. McLaren (2007) fand bei drei Trainingsmodulen mit dazwischengeschaltetem Einzel- oder Peer-Coaching im Gegensatz zur Gruppe ohne Coaching einen deskriptiven Anstieg im Zielverhalten, der aber nicht signifikant wurde.

Blickt man vor dem Hintergrund dieser heterogenen Befunde zur Transfersteigerung durch Coaching etwas »breiter« auf die Kombination von Training und Coaching, finden sich eine Vielzahl von Evaluationen zur Wirksamkeit von Führungsentwicklungsprogrammen mit integrierten Coa-

ching-Bausteinen, die nachweisen, dass Training und Coaching gemeinsam wirken (z. B. Barling, Weber & Kelloway, 1996; Ladyschewsky, 2007; Wallis, 2010). Dies zeigt sich nicht nur in Zufriedenheitsmaßen, sondern auch in härteren Ergebnismaßen wie 360-Grad-Feedback, also der Wahrnehmung veränderter Verhaltensweisen durch andere, in Ergebnismaßen auf organisationaler Ebene, also im Commitment der Mitarbeiter teilnehmender Führungskräfte, oder zum Teil auch in finanziellen Indikatoren. Was daraus jedoch nicht ersichtlich wird, ist der spezielle Beitrag des Coachings. Worin besteht dieser konkret? Hier werden die empirischen Untersuchungen rar.

Eine Ausnahme ist die Studie von Riedelbauch (2011), die Trainingsworkshops zu transformationaler Führung, gefolgt von Follow-up-Einzelcoachings, untersucht. Dabei handelt es sich um ein Kontrollgruppendesign, in dem Training, Training plus Coaching sowie Teilnehmende ohne Maßnahme als Kontrollgruppe verglichen wurden. Veränderungen wurden durch ein Prä-post-360-Grad-Feedback erfasst. Es zeigte sich, dass das Training transformationales und belohnendtransaktionales Führungsverhalten erhöht und Laissez-faire-Führungsverhalten vermindert. Das zusätzliche Coaching führte zu keiner weiteren Verbesserung im Führungsverhalten, aber zu einem höheren Übereinstimmungsgrad zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung; der spezielle Beitrag des Coachings lässt sich also nicht unbedingt am Verhalten bzw. am Transfer festmachen, sondern an einer zutreffenderen Selbstwahrnehmung.

In eine ähnliche Richtung gehen qualitative Befunde von Ladyschewsky (2007) und Wallis (2010), die Teilnehmer den subjektiven Beitrag von Coaching im Rahmen des gesamten Führungsentwicklungsprogramms einschätzen ließen. Vergleichbares zeigte auch Spencer (2011), die Coaches mit umfassender Erfahrung mit Coaching im Rahmen von Führungsprogrammen befragte. Dabei wurden auf der Ebene kognitiv-affektiven Lernens eine realistischere Selbsteinschätzung, erhöhte Selbstwirksamkeit und Reflexion auf der Metaebene, auf der Verhaltensebene das Einüben und Aufrechterhalten von Verhaltensänderungen benannt.

Coaching und Führungsentwicklungsprogramme: Formen der Integration

Nimmt man diese – wenn auch vorläufigen – ersten Befunde ernst, dann geht es bei der Relevanz von Coaching im Rahmen von Führungsentwick-

lungsprogrammen nicht primär um die Frage der Transferförderung, sondern um die umfassendere Frage, welchen spezifischen Beitrag Coaching im Kontext der Führungskräfteentwicklung leisten kann.

Dies führt zu drei Thesen, die im Folgenden weiter ausgeführt werden:

1. Coaching ist mehr als Förderung des Trainingstransfers. Es geht um die Frage, wie beide Formate besser integriert werden können, um komplementär zu wirken und Synergieeffekte zu erzeugen, statt Coaching ausschließlich auf Transfersteigerung zu reduzieren.
2. Wichtig ist die Frage, welche expliziten und/oder latenten Funktionen Coaching im Rahmen von Führungsentwicklungsprogrammen erfüllen soll: Coachs können ihre Rolle unterschiedlich definieren und ausfüllen.
3. Führungsentwicklungsprogramme haben sehr unterschiedliche Ausrichtungen und Ziele. Daraus leitet sich einerseits das je spezifische Programmdesign ab und andererseits, was auf inhaltlicher Ebene der intendierte Beitrag von Coaching und gegebenenfalls von weiteren Bausteinen ist.

Das Plädoyer für eine komplementäre Betrachtung von Training und Coaching bezieht sich darauf, dass im klassischen Verständnis von Transfercoaching im Training gelernt wird und dem Coaching die Funktion zugeschrieben wird, bei der Umsetzung des Gelernten in den Alltag zu unterstützen. Im Rahmen von Führungsentwicklungsprogrammen ist es jedoch sinnvoll, sowohl Transferelemente *in* das Training zu integrieren als auch das Training nicht nur durch Coaching, sondern auch durch weitere Maßnahmen wie 360-Grad-Feedback oder problemorientiertes Lernen an »echten« Fragestellungen durch Projektarbeiten zu flankieren. Eine Idee, die Komplementarität von Training und Coaching etwas umfassender zu betrachten, orientiert sich an Kolbs (1984) Modell vom Erfahrungslernen, wie Spencer (2011, S. 9) vorschlägt: Kolb (1984) zufolge verlaufen Lernprozesse in Zyklen von reflexiver Betrachtung über die Entwicklung abstrakter Konzepte, das aktive Ausprobieren bzw. Experimentieren bis hin zum Sammeln konkreter Erfahrungen. Im Training bedeutet dies, dass zunächst Theorie gelernt wird und diese dann übertragen, also auf den Arbeitskontext angewendet wird. Durch Rollenspiele und/oder Fallstudien wird eine Erhöhung der Handlungs- und Reflexionskompetenz (aktives Experimentieren, Sammeln von Erfahrungen) angestrebt. Coaching wäre demzufolge eine Fortführung und Vertiefung der Lernspirale, indem es die Möglichkeit bietet, über das Training zu reflektieren (reflexive Beobachtung), und indem es

dabei unterstützt, Inhalte und Methoden auszuwählen, die im Arbeitsfeld angewendet werden sollen (abstrakte Konzeptualisierung), konkrete Ziele zu setzen und Strategien zu planen (aktives Experimentieren) und schließlich konkrete Erfahrungen zu sammeln, indem die neuen Strategien und Verhaltensweisen am Arbeitsplatz erprobt werden.

Coaching kann im Rahmen von Führungsentwicklungsprogrammen unterschiedliche – implizite und explizite – Funktionen erfüllen. Daher erscheint es notwendig, diese Funktionen zu differenzieren und, falls sie unausgesprochen sind, gegebenenfalls zu explizieren. Spencer (2011) hat in ihrer Studie Coachs mit umfassender Erfahrung mit »kombinierten« Führungsentwicklungsprogrammen befragt und dabei drei Typen von Rollendefinitionen gefunden. Der erste Typ ist der »Trainer-Coach«, der den Trainingsinhalten und der Organisation verpflichtet ist, ein enges Transferverständnis hat und es als genuine Aufgabe des Coachings sieht, die konkreten Trainingsinhalte umzusetzen und zu vertiefen. Im Gegensatz dazu ist der »unabhängige Coach« primär dem Teilnehmer und seiner persönlichen Entwicklung verpflichtet und steht den Trainingsinhalten eher distanziert gegenüber. Er sieht Coaching als eigenständige Lernform, nicht als Transferinstrument. Demzufolge ist auch das Themenspektrum, das im Coaching behandelt wird, deutlich breiter und stärker vom Coachee bestimmt. Ein dritter Typus von Coach, den Spencer den »integrierten Coach« nennt, ist besonders dem Programm verpflichtet, oft in die Konzeption involviert und steht häufig in engem Austausch mit Trainern und Auftraggebern. Diese Coachs gehen im Coaching sowohl in die Breite als auch in die Tiefe. Dabei ist der »integrierte Coach« nicht notwendigerweise der Königsweg. Je nach Ziel und Ausrichtung des Gesamtprogramms können alle diese unterschiedlichen Rollen und Funktionen von Coaching durchaus sinnvoll sein. Wenn es zum Beispiel um konkretes Transfer-Coaching geht, ist der Trainer-Coach der richtige. Geht es darum, einen zusätzlichen Reflexionsraum zu schaffen, kann der unabhängige Coach sinnvoll sein.

Nur ein Teil dieser Funktionen wird in der Regel expliziert. Hier kommen auch eine ganze Reihe latenter Funktionen von Coaching zum Tragen, zum Beispiel die Delegation von Führungsaufgaben im Hinblick auf Transfersicherung oder der Reflexionsraum Coaching als »Befriedungsinstrument«. Explizite und latente Aufträge sowohl der beauftragenden Organisation als auch des teilnehmenden Coachee können sich hier durchaus widersprechen. Hilfreich ist die Unterscheidung der drei Rollentypen zur Auftragsklärung und zum Hinterfragen der eigenen Rollendefinition als

Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching

Die Etablierung neuer Praxisfelder

Wegener, R.; Loebbert, M. - Fritze, A. (Hrsg.)

2016, XIII, 524 S. 1 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-12139-6